

как зарождение антисистемы. очевидно, что на этом фоне переход к динамически равновесному режиму становится весьма проблематичным; б) противоречие между сложившейся системой отношений в детско-взрослом сообществе образовательного учреждения и опережающим развитием ученического коллектива. Бурное развитие общешкольного коллектива, усложнение межвозрастного общения может столкнуться с неготовностью педагогов выстраивать адекватные отношения с детьми, а также с неприятием отдельными педагогами неизбежного в этой связи изменения во взаимоотношениях. Данное несоответствие постепенно может породить конфликт между частью педагогов и учащимися, что станет существенным препятствием на пути перехода воспитательной системы к динамически равновесному режиму существования.

Макрокризис, в отличие от микрокризисов, носит системный характер. Наступление макрокризиса приближает, прежде всего, обострение сущностных и инвариантных, а также нарастание частных противоречий, вызревающих в недрах третьего этапа, которому свойствен динамически равновесный режим функционирования системы. К таким противоречиям можно отнести:

- а) противоречие между потребностями развития системы и сложившимися к данному этапу механизмами торможения. Проявляем возможные проявления данного противоречия. Если исходить из того, что двигателем системы является постоянный рост социальных потребностей коллектива, то возможно, с одной стороны, нарастание невнимания со стороны управляющего ядра, уверовавшего в собственную успешность и непогрешимость, а с другой — усложнение социальных потребностей, часть из которых не представляется возможным удовлетворить, учитывая ресурсные возможности воспитательной системы;
- б) противоречие между потребностями в обновлении, развитии отношений и их стабилизацией, «окостенением» под влиянием устоявшегося набора системообразующих видов деятельности. Необходимо помнить, что обновление отношений в рамках сложившейся системы деятельности без каких-либо ее корректив — задача практически невыполнимая.

Очевидность обострившихся противоречий, свидетельствующих о наступлении кризисного состояния системы, различна в зависимости от стадии его развития.

Антисистема — одна из подсистем, которая препятствует переходу вышестоящей системы в состояние равновесия. Лев Николаевич Гумилев определял антисистему как системную целостность людей с негативным мироощущением, которое представляет собой специфическое отношение к материальному миру, выражающееся в стремлении к упрощению систем, т. е. к уменьшению плотности системных связей. В пределе плотность системных связей сводится к нулю, что означает уничтожение системы.

Так, латентный, скрытый период сопряжен с назреванием предпосылок, но они еще не прорываются наружу, их очень сложно диагностировать. Латентный период завершается обвалом, стремительным обострением всех противоречий. На данном этапе возможности диагностики повышаются, но антикризисные меры сложны и не всегда эффективны. «Острый период» сменяется смягчением кризиса, созданием предпосылок для его преодоления, перехода к фазе депрессии, обеспечивающей временное равновесие между потерявшей свою былую силу системой и утвердившейся, показавшей свою силу новой. Именно здесь возникают возможности обновления системы, в противном случае происходит распад системообразующих связей и система погибает.

Таким образом, обращение к возможностям междисциплинарного анализа как осмысления педагогических феноменов в контексте актуальных представлений об общенаучной картине мира позволяет изменить традиционные представления о них, обеспечив развитие в том числе и собственно педагогического знания.

In the article attention is focused on indisciplinary as a characteristics as a characteristics of the post non-classical stage of the development of scientific knowledge; with a support on logic of the interdisciplinary analysis is given the characteristic of a role of crises and contradictions in development of educational systems as spontaneous and partially operated; contradictions of intrinsic, invariant and private levels are presented to abilities to development of educational systems.

Keywords: interdisciplinary approach, educative system, crises, contradictions as signs of a crisis.

Литература

1. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М.: Новая школа, 1996.
2. Педагогика: учеб. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. о-во России, 2008.
3. Пископел, А. А. Наука, деятельность, дисциплинарность / А. А. Пископел // Философские науки. — 1990. — № 6. — С. 18—26.
4. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2008.
5. Степин, В. С. Теоретическое знание [Электронный ресурс] / В. С. Степин. — Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/stepin/07.html>

Н. А. Баранова

Воспитательный потенциал вуза в контексте междисциплинарного взаимодействия¹

В статье рассматривается воспитательный потенциал вуза, характеризуется процесс развития личностно-профессиональной позиции будущего специалиста в контексте идей междисциплинарности.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта № 12-06-00792а.

Ключевые слова: воспитательное пространство, воспитательный потенциал, личностно-профессиональная позиция, междисциплинарное взаимодействие.

Динамичное развитие общества существенно изменило состав и пространство взаимодействия субъектов воспитания, актуализировало пересмотр традиционных представлений о процессе воспитания в вузе, обострило проблему изучения его воспитательного потенциала. Выявление воспитательного потенциала различных субъектов социализации и воспитания, отмечает Н. Л. Селиванова, позволяет наладить их полноценное социальное взаимодействие (см.: [10. С. 161]).

Определенный интерес в этой связи вызывает проблема междисциплинарного взаимодействия, рассмотрение которой возможно на основе предложенного В. Г. Будановым подхода к определению междисциплинарное™. Согласно мнению ученого [11], существует пять типов использования этого термина:

- междисциплинарность как согласование языков смежных дисциплин;
- междисциплинарность как транссогласование языков не обязательно близких дисциплин (речь идет о единстве методов, общенаучных инвариантах, универсалиях, применяемых самыми разными дисциплинами);
- междисциплинарность как эвристическая гипотеза-аналогия, переносящая конструкции одной дисциплины в другую поначалу без должного обоснования (незавершенность и креативность таких гипотетических переносов, замечает В. Г. Буданов, понуждает к дополнительным процедурам их обоснования в рамках данной дисциплины либо к пересмотру оснований последней);
- междисциплинарность как конструктивный междисциплинарный проект — организованная форма взаимодействия многих дисциплин;
- междисциплинарность как сетевая коммуникация или самоорганизующаяся коммуникация.

Воспитание призвано преодолеть, по весьма точному замечанию Б. З. Вульфова, сделанному еще в начале 90-х гг. прошлого века, несоответствие между потребностью общества «в сильных, активных, самостоятельных людях и острым недостатком таковых в безбрежном социально-профессиональном пространстве...» [3. С. 9].

Воспитание в вузе в этой связи можно рассматривать в контексте создания условий возрастания субъектности студента в образовательной, социокультурной и будущей профессиональной среде, становления его личностно-профессиональной позиции, что возможно, прежде всего, в рамках междисциплинарности.

Личностно-профессиональную позицию будущего специалиста в психолого-педагогических, социологических исследованиях представляют как особое, пристрастное, субъективно значимое отношение студента к определенным личностным и профессиональным цен-

ностям, которые являются устойчивыми регуляторами жизнедеятельности и поведения. Это целостная характеристика личности студента как будущего профессионала, продукт его жизненного опыта, мышления, рефлексии, поиска личностного смысла, т. е. самоопределения. Последнее позволяет пополнять, структурировать субъективный опыт человека, который в дальнейшем может становиться личной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого, критерием выбора, оцениванием, основой принятия решения, упорядочивания своих переживаний.

Таким образом, становление личностно-профессиональной позиции студентов в вузе является непрерывным процессом сознательного развития, самоопределения в потребностно-мотивационной, ценностно-смысловой, познавательной и поведенческой сферах под влиянием собственных усилий, внешних воздействий, специально сконструированных социально-педагогических условий (образовательная среда, воспитательное пространство, воспитательная система и т. п.). Несомненно, что становление личностно-профессиональной позиции — это часть общего процесса личностно-профессионального становления студента в вузе.

В личностно-профессиональной позиции студента — будущего специалиста можно выделить инвариантную и вариативную составляющие, отражающие идеи транедисциплинарности.

Первая из них является общей, универсальной, и раскрывает то, что может и должно быть присуще выпускнику любого высшего учебного заведения, представителю любой сферы деятельности (гражданственность, направленность личности, ответственность, эмоциональная устойчивость и др.).

Вторая составляющая отражает специфику профессиональной деятельности будущего специалиста (отношение к принятым в конкретной профессиональной общности ценностям, нормам, правилам, традициям) и является результатом профессиональной идентификации. Можно предположить, что в ряде случаев возможна экстраполяция гражданской и личностно-профессиональной позиции (юристы, офицеры Вооруженных Сил и других «силовых» ведомств, государственные гражданские служащие и др.).

Идеям междисциплинарности как конструктивного междисциплинарного проекта (В. Г. Буданов) отвечает сегодня концепция профессионального воспитания (Е. Н. Байдашева, Т. А. Ромм, А. В. Реп-ринцев, А. И. Тимонин и др.), которое, по мнению Т. А. Ромм, «должно быть сфокусировано на достижении двух взаимосвязанных целей: успешности профессиональной социализации учащейся молодежи в современных условиях и саморазвития человека как субъекта деятельности» [10. С. 9].

Профессиональное воспитание, согласно И. И. Зарецкой [4], предполагает создание условий для формирования субъектной лично-стно-профессиональной позиции студента, ценностного отношения к приобретаемой профессии. Оно направлено на развитие приоритетных компетентностей, необходимых для профессионального самоутверждения. Профессиональное воспитание, по мнению ученого, предполагает реализацию потенциальных воспитательных возможностей всех компонентов образовательного процесса. Значительно в этом отношении возросло внимание к воспитательным возможностям учебных дисциплин, самого процесса профессиональной подготовки, а не только внеаудиторной деятельности.

Результаты наших исследований [1; 2] показали, что эффективным механизмом профессионального воспитания в вузе может стать воспитательное пространство, где имеются потенциальные возможности для его субъектов реализовать или наблюдать обширный круг разнообразных по значению (важные/неважные), качеству (позитивные/негативные), глубине (глубокие/поверхностные), содержанию (личностные/профессиональные) отношений, возникающих в различных видах деятельности. Воспитательное пространство способно осуществлять своеобразную селекцию и структурирование социальных взаимодействий (актуализировать или ослаблять их влияние); детерминировать личностное развитие, обеспечивая включение студентов в процесс социального взаимодействия с его коллективными и индивидуальными субъектами, со средой. Рассмотрение воспитательного пространства как пространства сетевого взаимодействия является сегодня достаточно изученным (М. С. Якушкина) и соответствует понятию междисциплинарности.

В воспитательном пространстве вуза, как правило, происходит соединение социально значимых ценностей и индивидуальных интересов, возникают возможности совершать профессиональные пробы (в ситуации широкого выбора) в ходе социально-проектной, научно-исследовательской, творческой, досуговой деятельности, в различных молодежных объединениях, студенческом самоуправлении. Реализация студентом своей социальной активности может стать не только фактором личностного и профессионального развития, но и механизмом становления и развития позиции (личностной, профессиональной, жизненной, гражданской, субъектной и т. д.).

Воспитательное пространство вуза в процессе становления личностно-профессиональной позиции студента — будущего специалиста способно решать следующие проблемы:

- актуализацию личностного и профессионального развития через включение студентов в процесс социального взаимодействия с индивидуальными и коллективными субъектами воспитательного пространства (референтные группы, сообщества);

- моделирование в воспитательном пространстве различных ситуаций (воспитательных, социальных, педагогических, психологических, профессиональных, парадоксальных, проблемных и др.) и педагогическое сопровождение или посредничество в них;
- педагогическое сопровождение студентов в процессе приобретения личного опыта (выбора поступка, ценности, партнера, осознания смысла), его рефлексии, переживания;
- приобретение личностного опыта (взаимодействия, сотрудничества, рефлексии и др.).

Воспитательное пространство вуза может стать фактором личностного и профессионального развития студента, его позиции, только в том случае, если его компоненты будут частью объективной реальности, а деятельность его субъектов будет носить в большей степени реальный, а не имитационный характер. Таким образом, реализация студентом своей социальной активности выступает механизмом и проявления, и формирования позиции (личностной, профессиональной, жизненной, гражданской и т. д.). Однако опыт деятельности и отношений играет существенное значение для формирования личностно-профессиональной позиции будущего специалиста, если они представляют для студента значимый характер, осуществляются со значимым «Другим» (сокурсник, преподаватель, представитель профессионального сообщества и т. д.).

Оригинальная позиция содержится в исследовании А. В. Пономарева [8], которым формулируется педагогическое понятие «воспитательная среда» технического вуза как «техничко-творчески ориентированная воспитательная среда», т. е. среда профессионально-личностного развития студента, ориентированного на профессиональную деятельность в технической сфере. Автором уточняется, что воздействие «среда — субъект» всегда векторно и вектор задается определенным списком актуальных задач. В современных условиях воспитательной деятельности технического вуза этот вектор, по мнению А. В. Пономарева, прежде всего, задается требованиями, предъявляемыми к выпускнику со стороны социума и работодателей.

Важнейшим условием становления позиции является субъектный опыт, который понимается как опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать себе отчет о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдавать себе отчет [12].

А. К. Осницкий [6] выделяет в структуре субъектного опыта взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты:

- Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений), который ориентирует усилия человека.
- Опыт рефлексии, который помогает увязывать ценностный опыт с остальными компонентами субъектного опыта.
- Опыт привычной активизации, который ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.
- Операциональный опыт, который объединяет конкретные средства преобразования ситуаций и своих возможностей.
- Опыт сотрудничества, который складывается при взаимодействии с другими и способствует объединению усилий, совместному решению.

Вместе с тем в исследовании А. М. Калугиной [5] сформулировано основное противоречие в развитии субъектности студенчества, а следовательно, и приобретении субъектного опыта. Это противоречие между высокой степенью инициативности, предопределяемой развитой самодетерминацией, свойственной студенческому возрасту, и недостаточностью опыта самостоятельной деятельности (интериоризо-ванного социального опыта), что проявляется в несформированности, прежде всего, мыслетехнических или организационно-управленческих умений (рефлексивных, проектных, исследовательских).

Это подтверждает нашу гипотезу о том, что для формирования позиции студента, в том числе и личностно-профессиональной, необходимо создавать социально-педагогические условия для самоопределения, приобретения им проективных, рефлексивных, исследовательских навыков, субъектного опыта в различных видах деятельности, формирования социальных компетенций. Механизмами стимулирования становления и развития личностно-профессиональной позиции могут стать предоставление возможностей и условий реализации их инициатив, предъявление собственных мнений, позиций, демонстрация образцов различных позиций и способов их предъявлений, опыт нравственных отношений.

Вместе с тем становление и развитие личностно-профессиональной позиции будущего специалиста в вузе имеет ряд ограничений, которые связаны: с размытостью этических установок ряда профессиональных сообществ (представления о смысле, ценности профессионального труда, образе профессионала); доминированием монологических технологий в процессах обучения и воспитания в вузе; недооценкой роли и места профессиональной рефлексии в структуре личности; преобладанием в вузе традиционных представлений о сущности, содержании, формах и методах воспитательной деятельности; отсутствием у части преподавателей вуза реальной связи с профессиональными сообществами и др.

Степень влияния создаваемых условий на становление личностно-профессиональной позиции зависит от личностного потенциала студентов (совокупности внутренних возможностей, ресурсов, потребностей, средств), готовности к самовоспитанию, к реализации субъектной позиции. Становление профессиональной позиции возможно, на наш взгляд, только в случае, если получаемая специальность рассматривается студентом в контексте будущей профессиональной деятельности.

Воспитательный потенциал вуза в становлении личностно-профессиональной позиции студента — будущего специалиста заключается в следующем:

- возможности формирования условий для проявления личностно-профессиональной позиции студенческой молодежи, наличии адекватных методов и форм ее педагогической поддержки и дальнейшего развития;
- наличии деятельности, основанной на принципе ценностно-смыслового равенства профессорско-преподавательского и студенческого сообществ, которая позволяла бы достигать социально позитивных и личностно значимых результатов, формировать самоуважение и веру в себя;
- расширении свободы выбора как необходимого условия самовыражения и самоопределения студентов и профессорско-преподавательского состава;
- накоплении субъектного опыта в различных видах деятельности;
- деятельности профессорско-преподавательского состава в качестве носителей организованной рефлексии, осуществляющих взаимодействие носителей организованной и стихийной рефлексии;
- наличии в вузе студента пространства диалогического взаимодействия в рамках как образовательной, так и воспитательной деятельности, в том числе с представителями профессиональных сообществ.

The educational potential of high school is considered, the process development of a personal professional position of the future expert in a context of ideas of subjects links is characterized.

Keywords: educational space, educational potential, personal professional position, of subjects links.

Литература

1. Баранова, Н. А. Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза : монография / Н. А. Баранова, А. Е. Баранов. -Тверь: Виарт, 2008.
2. Баранова, Н. А. Личностно-профессиональная позиция будущего специалиста в теории и практике воспитательной деятельности вуза: монография / Н. А. Баранова. — Тверь: Виарт, 2010.
3. Вульф, Б. З. Семь парадоксов воспитания / Б. З. Вульф. — М.: Новая школа, 1994.
4. Зарецкая, И. И. От традиционных форм внеаудиторной деятельности к системе профессионального воспитания / И. И. Зарецкая // Профессиональное воспитание педагога : сб. науч.-метод. матер. / сост. Н. С. Чагина, И. И. Зарецкая. — М., 2006.

Who is who наши авторы

Баранов Алексей Евгеньевич — кандидат педагогических наук, доцент, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» (Тверь), директор ГБОУ СПО «Тверское училище культуры имени Н. А. Львова», член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук. E-mail: engecbaranov@bk.ru

Баранова Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин филиала ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» (Тверь). E-mail: barnat353@yandex.ru

Воропаев Михаил Владимирович — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», директор НИИ столичного образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». E-mail: yprmv@mail.ru

Григорьев Дмитрий Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра образования № 825 (Москва). E-mail: digrig@mail.ru

Демакова Ирина Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. E-mail: idd1938@yandex.ru

Киселев Николай Николаевич — кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной работе ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: elena_mig@mail.ru

Куприянов Борис Викторович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова». E-mail: boriskuprianoff2010@yandex.ru

Мудрик Анатолий Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования. E-mail: amudrik@yandex.ru

Поляков Сергей Данилович — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии ГОУ ВПО «Ульяновский государствен-

5. **Калугина, А. М.** Организационно-управленческие средства стимулирования проявлений субъектной позиции студентов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. М. Калугина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

6. **Осницкий, А. К.** Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // *Вопр. психологии.* — 1996. — № 1. — С. 5—18.

7. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / под ред. Н. Л. Селивановой. — М. : ИТИ РАО, 2009.

8. **Пономарев, А. В.** Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста: автореф. дис.... д-ра пед. наук / А. В. Пономарев. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2009.

9. **Ромм, Т. А.** Профессиональное воспитание: к вопросу о возможности и необходимости / Т. А. Ромм // *Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: матер. всерос. науч.-практ. конф.* / под общ. ред. Н. М. Рассадина. — Кострома, 2009. — С. 7-10.

10. **Селиванова, Н. Л.** Теория и практика воспитания: развитие и реализация приоритетных идей / Н. Л. Селиванова // *Новое в психолого-педагогических исследованиях.* - 2011. - № 3 (23). - С. 152-163.

11. Синергетика коллективного творчества в междисциплинарных образовательных проектах: опыт открытой синергетической школы / В. Г. Буданов [и др.] // *Математика, компьютер, образование : тр. XI междунар. конф.* — Ижевск, 2004. — Т. 1. — С. 111-119.

12. **Якиманская, И. С.** Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // *Вопр. психологии.* — 1994. — № 2. — С. 64-76.