

УДК 377

Ананьина Ю.В.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПЕДАГОГИКЕ

Ключевые слова: профессионально-деятельностная среда профессионального образования, партнерство колледжей с предприятиями-работодателями, профессиональное развитие студентов.

Проблема образовательной среды и ее влияния на качество и эффективность образования занимает одно из центральных мест в современной педагогической науке и практике. В общем случае понятие «среда» определяется в педагогике как совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности. При этом основным критерием выделения среды является *факт взаимодействия*: средой является та часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует [15].

В макете ФГОС СПО нового поколения, в разделе «Требования к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы по специальности среднего профессионального образования», содержатся в числе прочих следующие положения: «Образовательное учреждение обязано сформировать *социокультурную среду*, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности»; «Реализация ОПОП должна обеспечивать... освоение обучающимся профессиональных модулей в условиях созданной соответствующей *образовательной среды* в образовательном учреждении или в организациях (предприятиях) в зависимости от специфики вида профессиональной деятельности» (курсив наш. – Ю.А.). Отметим, что данные положения являются инвариантными не только для всех специальностей СПО, но и для различных уровней профессионального образования, поскольку содержатся также во ФГОС НПО и ВПО.

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов определяют образовательную среду как совокупность условий реализации образовательной деятельности в образовательном учреждении [7]. Полагая такую дефиницию излишне абстракт-

ной и не отражающей самой сущности понятия «среда», мы используем определение В.А. Ясвина, согласно которому *образовательная среда* рассматривается как совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее окружении. При этом возможность понимается как особое единство свойств образовательной среды и самого обучающегося; возможность является в равной мере как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом личности [17, с. 11].

Само понятие «образовательная среда» сравнительно недавно появилось в лексиконе педагогической науки. Однако историко-педагогический анализ показывает, что многие выдающиеся педагоги различных стран начиная с античной эпохи призывали использовать воспитательные и образовательные возможности среды. Так, Я.А. Коменский утверждал, что необходимо погружение ребенка в специально созданные условия, в которых будет происходить обучение и воспитание подрастающего поколения.

В отечественной педагогике до революционного периода теоретическое обоснование и практическая деятельность по формированию образовательной и воспитательной среды в учебных заведениях связаны с именами таких ученых, как М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, П.Г. Редкин (в XVIII – начале XIX в.), К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов (в XIX в.).

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет развитие концепции «трудовой среды», становление которой происходило на рубеже XIX–XX вв. Движущей силой этого процесса было стремление прочнее связать отечественную профессиональную (средне-техническую) школу с

жизнью, усилить ее профессионально-воспитательную направленность [5]. Обозначим некоторые основные идеи, характеризующие первый этап разработки отечественными педагогами концепции «трудовой среды» профессионального образования.

Видный деятель российского научно-технического и общественно-педагогического движения И.А. Анопов указывал на необходимость установления многосторонних взаимосвязей между теоретическими и практическими занятиями, проводимыми в учебных мастерских и лабораториях средне-технических учебных заведений. В учебный процесс он предлагал включить трудовую подготовку, на которую возлагалась как воспитательная, так и профориентационная функция [3, с. 405].

Основатель «Московской Практической Академии коммерческих наук» К.И. Арнольди подчеркивал, что преподаватель «должен объяснять ученику все наиболее часто встречающиеся ситуации, дать практические навыки, повести его на биржу, показать мануфактуры и фабрики» [2, с. 53].

Выдающийся русский мыслитель П.А. Кропоткин разрабатывал наиболее радикальный подход к идее «трудовой среды», согласно которому школа должна была превратиться в школу-мастерскую, располагающуюся на производстве (морское училище – на корабле, техническое – на фабрике и т.д.). Здесь учащиеся овладевали бы основами ремесел и производств и применяли бы их в труде. Такое соединение обучения с трудом Кропоткин называл «интегральным образованием» [там же, с. 13–14].

Революционные преобразования, начатые после 1917 г., озаменовали в нашей стране новый период развития теории и практики воспитательной и образовательной среды. В 20-х – нача-

ле 30-х гг. многие советские педагоги, педологи и педагогические психологи – П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.С. Моложавый, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин – работали над обоснованием образовательных и воспитательных возможностей окружающей ребенка среды. В этот период концепция «трудовой среды» не только получает более глубокое педагогическое и педологическое обоснование, но и становится одним из главных теоретических оснований «советской трудовой школы», будучи отнесена к ступени не только профессионального, но и общего образования.

По мнению одного из главных теоретиков трудовой школы П.П. Блонского, «трудовая среда» должна окружать человека на всем протяжении его воспитания, что позволяет подготовить его к широкой общественной деятельности. При этом в качестве ведущего средства обучения и воспитания «вместо ручного труда мы вводим более широкое понятие: социальный труд» [1, с. 129]. Ученый-педолог и педагог С.С. Моложавый вкладывал в понятие «трудовая среда» несколько иное, более узкое содержание: с его точки зрения, «трудовая среда» есть воспитательная среда, искусственно созданная внутри трудовой школы, чтобы посредством ее адаптировать детей к жизни в «большой» социальной среде. Именно в такой «трудовой среде» дети могут и должны почувствовать не только условный, но и жизненно-трудовой смысл таких воспитательных моментов, как поддержание порядка, аккуратность, культурные формы общения друг с другом в процессе труда и др. [12, с. 77].

Своеобразный подход, по сути, развивавший идеи П.А. Кропоткина,

разрабатывали в те годы В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина. Этот подход получил название «педагогизация окружающей среды». По мнению ученых, необходимо было начать процесс создания «школ-предприятий», «школ-колхозов» и, более того, создания городов нового типа, где школ и учителей в традиционном смысле этого слова не существовало бы. Обучающие и воспитывающие функции выполняли бы все взрослые жители этих утопических городов. Как предполагалось, благодаря этому создавалась идеальная, педагогически инструментированная среда, где осуществлялось формирование образцовой личности. На практике указанные идеи апробировались в 1928–1929 гг. в деятельности организованной М.В. Крупениной Станции социального воспитания при Трехгорной мануфактуре, включавшей в себя 10 школ, 10 детских садов, детскую библиотеку и клуб [2, с. 101–102]. Основной проблемой, которая находилась в центре внимания педагогического коллектива, являлось исследование путей включения учащихся в активную деятельность по преобразованию окружающей среды. Воспринимая эту среду изначально как достаточно консервативную и даже реакционную, педагоги вовлекали учащихся в осуществление самой различной работы, которую в современных терминах можно обозначить как «социальные проекты» и «социальные акции». Считалось, что именно благодаря активному участию в конкретных делах удастся не только сформировать необходимые нравственные качества детей, но и существенно изменить жизнь их родителей, взрослых в целом [6].

В дальнейшем, начиная с середины 1930-х гг., теоретическое и практическое развитие «педагогики среды» было остановлено, по крайней мере,

на четверть века. Лишь начиная с середины 1960-х гг. у отдельных советских педагогов-исследователей и практиков (Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский и др.) вновь усилился интерес к изучению различных аспектов влияния среды на процессы воспитания, обучения и развития личности. В дальнейшем, в 1970-х и особенно в 1980-х гг., различные стороны проблемы влияния среды образовательных учреждений на личность обучающихся рассматривались такими видными отечественными педагогами и психологами, как К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, И.Д. Демакова, Ю.М. Забродин, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, В.В. Рубцов, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова и др.

Особо следует отметить появившиеся в середине 1980-х гг. работы Ю.С. Мануйлова [9] и Л.И. Новиковой [15], в которых обобщались накопленные к тому времени данные исследований в области школьной среды.

С начала 1990-х гг. круг отечественных работ, посвященных проблематике образовательной среды, существенно расширяется. При этом основная часть исследований ведется в следующих трех направлениях:

- общие вопросы исследования, проектирования и формирования воспитательной и образовательной среды, характер и условия ее влияния на подрастающее поколение (Г.Ю. Беляев, О.Б. Ершова, Ю.Н. Кулюткин, Ю.С. Мануйлов, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.);
- образовательная и воспитательная среда общеобразовательного учреждения (И.Г. Актамов, Т.В. Аникаева, А.В. Иванов, Т.Г. Ивошина, Л.Г. Инешина, Н.В. Камалова, С.М. Лепшокова, С.В. Тарасов);
- образовательная и социокультурная среда современного вуза (А.И. Ар-

тюхина, С.Л. Атанасян, Е.А. Бурдуковская, А.А. Вербицкий, А.А. Ефремов, Е.Г. Зуева, Н.Ю. Калашникова, Т.Н. Клочкова, В.А. Козырев, А.В. Межуев, М.А. Недосекина).

Наибольший интерес для нас представляют исследования в области образовательной среды учреждения СПО – к сожалению, не столь многочисленные:

- диссертация В.И. Миколишиной, предметом которой выступает «средовой практикоориентированный подход к организации образовательного пространства в средней профессиональной школе» [10];
- диссертация и другие работы О.Ю. Мондонен, в которых исследуются возможности образовательной среды педагогического колледжа для профессионального самоопределения студентов, а также условия, при которых эти возможности реализуются [13; 14];
- диссертация И.М. Лебедеенко, посвященная исследованию воспитательной среды учреждений среднего и высшего профессионального образования МВД России [8];
- работа Е.Т. Мисько, предметом которой выступает педагогический коллектив как субъект компетентностно направленной образовательной среды колледжа [11].

Анализ указанных работ свидетельствует об их определенной методологической ограниченности.

Первым ограничением является недостаточное внимание, уделяемое всеми авторами пространственно-предметному и деятельностному компонентам образовательной среды. При этом наш собственный опыт показывает, что именно эти компоненты являются центральными для построения эффективной образовательной среды среднего профессионального образования.

И напротив, авторы акцентируют свое исследовательское внимание на информационно-культурных, содержательно-методических и социально-психологических составляющих образовательной среды СПО. Так, в работе В.И. Миколишиной образовательная среда отождествляется с «культуросообразным образовательным пространством» [10]. Е.Т. Мисько акцентирует внимание на необходимости «создания в образовательном учреждении системы коллективной педагогической деятельности, сущность которой состоит в интеграции предметных областей... согласовании функций и взаимодействий преподавателей в создании ситуации развития субъективного опыта студентов», что и понимается ею как формирование адекватной компетентностно направленной среды профессионального колледжа [11]. О.Ю. Мондонен, выделяя и обосновывая три компонента образовательной среды профессионального колледжа – информационный, социальный и технологический – по существу, игнорирует предметно-пространственный компонент. Не удивительно, что круг образовательных ресурсов, которыми должна быть насыщена образовательная среда колледжа для наиболее успешного решения задачи профессионального самоопределения (!) студентов, автор ограничивает одними лишь учебно-методическими ресурсами («программы спецкурсов по учебным предметам, методические разработки, материалы лекций, семинаров и др.») [13].

Второе ограничение, тесно связанное с предыдущим, состоит в том, что авторы работ явно или неявно ограничивают педагогическое значение образовательной среды решением воспитательных и личностно-развивающих задач, связанных с формированием

преимущественно общих компетенций. При этом на второй план уходят задачи формирования профессиональных компетенций, объективно выступающие центральными для среднего профессионального образования.

Так, О.Ю. Мондонен определяет образовательную среду профессионального колледжа как совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия [там же], следуя определению С.В. Тарасова [16]. При этом не учитывается, что определение С.В. Тарасова относится к среде общеобразовательного учреждения (оно приведено в его работе «Образовательная среда и развитие школьника») и, таким образом, не охватывает специфику профессионально-образовательной среды учреждения профобразования.

По мнению Е.Т. Мисько, многоаспектность образовательной среды профессионального колледжа, отражающая многообразие задач, связанных с переходом на компетентностный подход, «характеризуется новыми целевыми установками педагогического коллектива, его ценностно-ориентационным единством и функциональной согласованностью при создании и реализации образовательных программ и модулей, ориентированных на компетентность, инновационным стилем деятельности преподавателей и студентов» [11]. Для нас очевидно, что одних только «ценностно-ориентационного единства», «функциональной согласованности» и «инновационного стиля деятельности» недостаточно для подготовки современного профессионально компетентного специалиста средней квалификации. Нужно, чтобы сами пред-

ставители педагогического коллектива были носителями вполне конкретных, современных профессиональных компетенций, демонстрировали образцы работы на современном оборудовании и на основе современных технологий.

Представляет интерес мнение И.М. Лебедеенко, которая исследует именно воспитательную среду образовательного учреждения, справедливо рассматривая ее как «совокупность тех ее компонентов, условий и факторов, в результате взаимодействия с которыми происходит профессиональное воспитание и становление личности» обучающегося [8]. Таким образом, формирование собственно профессиональных компетенций (профессиональное обучение) остается за рамками воспитательной среды, имея отношение к более широкому понятию «образовательная среда». Однако далее автор постулирует следующее весьма спорное положение: «оптимальным является превращение всей среды образовательного учреждения МВД России в воспитательную среду» [там же]. По-видимому, более верно говорить о максимально возможной интеграции воспитательной среды образовательного учреждения (МВД России) с другими компонентами его образовательной среды, в противном случае возникает риск вытеснения собственно учебных задач, связанных с формированием профессиональных компетенций, умений и навыков, воспитательными задачами.

Среди современных зарубежных исследований, имеющих отношение к проблематике образовательной среды учреждения профессионального образования, следует выделить педагогическую концепцию «конструктивистского согласования» Дж. Биггса, первая книга которого «Преподавание для качественного учения в университете»

была впервые издана в 1999 г. [18]. Основой данной концепции является конструктивистская теория обучения, смысловым центром которой выступает не деятельность педагога (преподавание), а деятельность студента (учение).

Для нашего исследования представляют интерес следующие положения, выдвинутые и обоснованные Дж. Биггсом:

1. Одной из центральных задач преподавателя является формирование такой *учебной среды*, которая поддерживает деятельность студентов (учение), способствующую достижению ожидаемых результатов обучения.

2. Оптимальная последовательность построения процесса обучения может быть представлена следующим образом. Прежде всего, определяются ожидаемые результаты обучения (как содержанием учебного материала, подлежащим усвоению, так и уровнем понимания, достижение которого студентом считается необходимым). Затем формируется *учебная среда*, которая делает наиболее вероятным достижение студентом ожидаемых результатов обучения. Финальный этап включает выбор адекватных средств оценки, позволяющих определить уровни успешности деятельности учения студента.

Как видим, Дж. Биггс рассматривает учебную среду как одно из центральных средств и важнейшее условие успешного обучения в вузе. Функциональное назначение учебной среды в том, что она позволяет активизировать деятельность учения, в том числе за счет организации интерактивного группового учебного процесса за пределами аудитории, направленности учебного процесса на трудовую деятельность, использования обучающих возможностей внешней среды и др.

Анализ современных литературных источников показывает, что *требования к образовательной среде СПО* представлены в них в эмпирической, разрозненной форме.

Так, в работе Е.Т. Мисько представлен подход к формированию компетентностно ориентированной образовательной среды педагогического колледжа, которая, по мнению автора, должна соответствовать следующим принципам: целостности (единства требований); комплексности (сонаправленности учебных и воспитательных компонентов среды); вариативности; гибкости (возможности реализации индивидуальных образовательных маршрутов); многоаспектности; развития («развивать и развиваться»); открытости (возможности достраивать элементы среды в соответствии с новыми требованиями) [11]. Отметим отсутствие в приведенном перечне принципов социального партнерства и профессионального контекста, а также ошибочность самого определения компетентностно ориентированной образовательной среды как *части* профессионально-образовательной среды колледжа. В такой логике в образовательной среде учреждения СПО должны быть и другие, «некомпетентностные» части (возможно, «знаниевоориентированная?»), что не соответствует современному пониманию компетентностного подхода.

И.М. Лебеденко выделяет и обосновывает две группы условий эффективности организации воспитательной среды учреждения профобразования МВД. Организационные условия: разработанность в учреждении специальной Программы развития воспитательной среды; организация взаимосвязи учебной, профессиональной и досуговой деятельности обучающихся; использование и пополнение

материально-технической базы образовательного учреждения. Педагогические условия: личностная примерность преподавательского состава по использованию развивающих возможностей воспитательной среды; включение обучающихся в совместную творческую или общественно полезную деятельность; развитие самоуправления в коллективах обучающихся [8].

В работе О.Ю. Мондонен отмечается, что образовательная среда учреждения СПО (педагогического колледжа) успешно способствует профессиональному самоопределению студентов при соблюдении следующих двух условий: во-первых, если эта среда построена на принципах открытости, активности, разнообразия источников, стабильности, комфортности и самоорганизации, связи с разными партнерами, постоянного развития ее возможностей за счет внесения нового в структурные компоненты среды учреждения; во-вторых, если с помощью специальных средств активизируется позиция студента в плане взаимодействия с образовательной средой учреждения через освоение ее возможностей [13].

А.Г. Казакова, рассматривая условия эффективности образовательной среды учреждения СПО, акцентирует внимание на построении ее социально-контактного компонента, в качестве центрального условия выделяя организацию активного взаимодействия всех участников образовательного процесса, осуществляемого в учебной группе. Исследователь выделяет взаимодействие с такими субъектами, как преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин, психологическая служба, педагоги дополнительного образования, социальный педагог, другие службы УСПО (медицинские работники, библиотекарь, работники столовой и т.д.), а также взаимодействие с

семьей. Этот последний момент автор рассматривает в контексте принципа открытости и социального партнерства, предполагающего широкое вовлечение в воспитательный процесс всех субъектных ресурсов внутреннего и внешнего образовательного процесса колледжа (среди которых названы «службы инфраструктуры колледжа, родители учащихся, органы местного самоуправления, общественные организации, политические партии, предприятия производства, сельского хозяйства, сферы обслуживания (особенно по профилю УСПО) и др.»). По мнению автора, ведущим социальным партнером УСПО являются именно родители [4].

Для нас очевидна ограниченность в современных условиях подобного подхода, ориентирующего работу УСПО не на рынок труда, а на рынок образовательных услуг. Не отрицая значимости многостороннего взаимодействия колледжа с семьями учащихся, мы остерегаемся в данном случае использовать термин «социальное партнерство», относя его к отношениям образовательного учреждения с другими организациями, и прежде всего – с профильными предприятиями-работодателями. Лишь взаимодействие с ними позволяет сформировать адекватную, насыщенную необходимыми ресурсами, профессионально-деятельностную среду среднего профессионального образования.

Литература

1. *Блонский П.П.* Избр. пед. произведения / сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
2. *Богуславский М.В.* XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Сфера, 2001.
4. *Казакова А.Г.* Педагогика средней профессиональной школы: метод. пособие. М., 2004.
5. Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.И. Блиннов [и др.]. М.: МЭЙЛЕР, 2010.
6. *Крупенина М.В., Шульгин В.Н.* О взаимодействии школы и среды // Советская педагогика. 1990. № 2.
7. *Кулюткин Ю., Тарасов С.* Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1.
8. *Лебедеженко И.М.* Воспитательная среда образовательного учреждения МВД России: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
9. *Мануйлов Ю.С.* Предметно-эстетическая среда ученического коллектива и ее влияние на личность старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
10. *Миколишина В.И.* Проектирование культуро-сообразного образовательного пространства как среды личностно-профессионального становления учащихся (на примере средней профессиональной школы): дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2004.
11. *Мисько Е.Т.* Педагогический коллектив как субъект компетентностно-направленной образовательной среды колледжа. URL: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=869.
12. *Моложавый С.С.* Педологический анализ трудовых процессов в школе // Педологический анализ педагогического процесса в школе. М., 1930.
13. *Мондонен О.Ю.* Влияние образовательной среды педагогического колледжа на профессиональное самоопределение студентов. URL: http://analculturolog.ru/component/k2/item/355-article_46.html.
14. *Мондонен О.Ю.* Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
15. *Новикова Л.И.* Школа и среда. М.: Знание, 1985.
16. *Тарасов С.В.* Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003.
17. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
18. *Biggs J.* Teaching for quality learning at university. 2nd ed. Buckingham: Open University Press / Society for Research into Higher Education, 2003.