4. *Miljukov P. N.* Glavnye techenija russkoj istoricheskoj mysli. Izd. 2-e. T. 1. M.: Russkaja mysl', 1898.
5. *Miljukov P. N.* Ocherki po istorii russkoj kul'tury: V 3 t. T. 2. M., 1994. S. 248.
6. *Pobedonostsev K. P.* Tserkov' i gosudarstvo // Moskovskij sbornik. Kuban'. 990. №11. S. 76–86.
7. *Rudenko Ju. N.* Metody vospitanija «novogo cheloveka» v progressivnoj russkoj pedagogike vtoroj poloviny XIX v.: Dis. ... kan. filos. nauk. M., 1982.
8. *Troitskij V. Ju*. Puti russkoj shkoly. M., 1994.

О. Е. Смолинская

СООТНОШЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПОНЯТИЙ «КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО» И «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА» В РУСЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Автором изучены возможности параллельного употребления понятий «культурно-образовательное пространство» и «организационная культура» при реализации культурологических подходов в исследовании образовательной проблематики. С позиций герменевтики, лингвоконцептологии и теории систем осуществлён анализ процессов, происходящих в образовании, в частности, изучены возможности взаимодействия вышеназванных понятий в рамках концепта культуры в научных исследованиях, касающихся университетского образования.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство, организационная культура, университетское образование, наука, концепт.

O. Smolinska

Relationship and Interaction of Concepts “Cultural and Educational Space” and “Organizational Culture” in the Mainstream of Modern Development Trends of University Science and Education

The article explored the parallel use of the terms “cultural and educational space” and “organizational culture” in the implementation of cultural approaches to the study of educational problems. From the standpoint of hermeneutics, linguistic contceptology and systems theory the processes in education have been analysed, in particular, the interaction of the above-mentioned concepts in the concept of culture in the studies of university education.

Keywords: cultural and educational space, organizational culture, university education, science, concept.

Изменение парадигмы образования обусловлено рядом факторов, среди которых едва ли не самым существенным является трансформация знаний, преобразование характера создания смыслов, диверсификация путей распространения информации, её неподконтрольность, а значит, и практические сложности при её отборе и определении достоверности. Это, с одной стороны, стремительно увеличило объёмы знаний, с другой — полностью изменило способы их осознания. Знания, утратив монизм, существенно возросли не только в количественном отношении, но и обогатились содержательно, приобретя большое количество контекстов, способов адаптации к описываемому предмету. Отсюда — активное «перетекание» терминологии между разными научными сферами, возникновение терминологической полисемии, раньше (в рамках господствующих в философско-образовательном дискурсе сциентизма и позитивиз-

ма) считавшейся категорически невозможной, последующая интеграция научно-исследовательских сфер, необходимость воплощения не только традиционного научно-терминологического подхода, в котором предмет исследования (в зависимости от целей) номинируется и характеризуется в ограниченном дисциплинарном поле (он ещё весьма силён в науке), но и концептологического, суть которого — в реализации таких подходов, при каких термин обретает разнообразные возможности для прогресса (расширение дисциплинарной сферы, функциональной). Этот же подход открывает возможности для терминологических переходов по типу синхронического лексико-семантического словообразования, содержание которого — в переосмыслении значения существующих слов через расщепление полисемических слов.

Значительное внимание проблеме определения понятия «организационная культура» уделили Э. Шейн, М. Тевене, М. Элвессон, содержание категории «культурно-образовательное пространство» изучали А. И. Бондаревская, Г. И. Герасимов, Н. Н. Гладченкова, В. В. Моштук, И. М. Ничипуренко, Н. Н. Усатая, Н. В. Щиголева, терминологичесике вопросы — в поле зрения Н. Д. Арутюновой, Т. А. Волковой, В. Г. Зусмана, В. Л. Иващенко, А. В. Кравченко, Дж. Сартори, А. В. Соколова, Г. А. Огарковой и др., в статьях Л. В. Бронник поднимается концептологическая проблематика с позиций создания и самоорганизации концептов. Несмотря на это, целостно вопрос соотношения и взаимодействия понятий «культурно-образовательное пространство» и «организационная культура» в системных концептологических подходах к университетской науке и образованию остаётся не исследованным.

Цель статьи — установить связи между понятиями «культурно-образовательное пространство» и «организационная культура» в русле современных тенденций развития университетской науки и образования.

Для реализации этой цели, прежде всего, следует обратиться к определению возможностей традиционного терминологического подхода, единицей которого является термин. С этих позиций, «организационная культура» — понятие менеджмента, использующего его, в первую очередь, при поиске эффективных способов организации (как деятельности, так и деятельных взаимосвязей). Согласно Э. Шейну, — это «паттерн коллективных базисных представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем» [12, с. 31–32]. Автор этого определения, с одной стороны, распространяет его на любые группы, независимо от целей, их объединяющих, с другой — сужает деятельно, применяя только в аспекте адаптации и интеграции, установления баланса внутренних и внешних факторов развития этих групп, что, несмотря на бесспорную важность, не исчерпывает всего спектра проблем, возникающих перед ними в деятельности. Что касается термина «культурное пространство», то его определения ещё более «размыты», поскольку их применяют как в этнологии, в этнографии, так и в общественных науках, он может иметь географические привязки, а может касаться определённых слоёв населения, потому что часто объединяет феномены культуры, переплетающиеся и взаимодействующие между собой.

К настоящему времени учёными предпринято немалое количество попыток определить терминологические рамки как культуры в самом широком смысле (их сотни), так и организационной культуры в экономической терминосистеме (их тоже — не один десяток). Традиционно все эти подходы должны проявлять такую черту, как единство денотата (определяемого) и се-

мантики (определяющего), что предусматривает существование тесной связи между словом и его значением, достигающуюся благодаря языковому, культурному, историческому единству. В современном глобализированном мире такое единство практически недостижимо, поскольку, как и любое объединение, глобализация усиливает дезинтеграционные процессы, предопределяя выход термина за рамки «неписанных договорённостей» с его значением. Таким образом, считаем, что применение традиционного подхода с его опорой на термин является, в современных общественно-исторических обстоятельствах, тупиковым, потому что попытки достичь консесуса в процессе определения терминологических рамок объективно обречены на неудачу.

Второй, структурно-системный, подход в терминоведении «рассматривает терминологические единицы в контексте: а) теории поля, где размежёвываются собственно узкоотраслевая (ядерная) и межотраслевая (находящаяся на периферии терминологического поля) лексика той или иной отрасли знаний; б) идеографической (тематической) организации терминопонятий, где термины структурируются по лексико-семантическим (терминологическим) полям, тематическим (лексико-семантическим) группам, подгруппам, рядам, парам, выражающимся в отношениях полисемии, синонимии, антонимии, межотраслевой омонимии, гиперотопонимии и пр.» [6]. В рамках такого подхода, опирающегося на научный концепт и являющегося практически применимым в социально-гуманитарных науках, к числу которых принадлежит и педагогика, и менеджмент, возможно анализировать понятия «организационная культура» и «культурное пространство» в их коннотативной связи, в частности, — в контексте образования, что как социально-историческое явление носит институционный характер, а как система имеет соответствующую структуру, на этих же уровнях осуществляется взаимодействие концептов, их самоорганизация [3; 4].

Учитывая то, что ограниченные ресурсы человеческой памяти делают невозможной номинативную охваченность каждого отдельного предмета [11, с. 118], главной функцией слова как смысловой (семантической) единицы становится не называние, а обобщение, в то же время процесс формирования концептосфер отдельных отраслей знаний — соответствующим природе мышления и речи. Таким образом, обсуждая связи между понятиями «организационная культура» и «культурное пространство» исходим, прежде всего, из возможности единства концепта «культура» по отношению к организациям и группам людей. Исходя из гипотезы об онтологическом характере концептов [3], согласно которой каждый из них является продуктом когнитивной сферы человеческой психики, в свою очередь, выросшей из низших уровней организации материи (с материалистических позиций) или, наоборот, обусловливающей их (с точки зрения идеализма), можно утверждать, что на определённом этапе понятие культурого пространства обусловило появление понятия организационной культуры как организованной среды, способной генерировать ценности, нормы, правила, которое [понятие], развиваясь в пространстве и времени, обусловило возникновение следующих понятий пространственного порядка, свойственных культурам организаций, организационных систем, отраслей, институций и т. д., каждое из которых находится в поле концепта культуры и продолжает саморазвиваться, самоорганизовываться, а значит, — эволюционировать, создавать новые коннотативные связи, расширять своё влияние на межотраслевые терминологические единицы, формировать полисемию, синонимию и т. п.

Описанные выше процессы относятся к сфере мышления и речи, значит, носят философско-лингвистический характер, вместе с тем, являются существенными, с точки зрения педагогической герменевтики, потому что позволяют осуществлять не только

феноменологические исследования, но и более глубокое рассмотрение проблем, их внутренних планов.

В сфере гуманитарного, в том числе университетского педагогического, образования особенно чётко проявляется концептуализация знаний, естественно усиливающаяся в связи с информационной революцией, которая невозможна в традиционной системной среде, существующей в ограниченном поле смыслов, осуществляющей нормативно ограниченные функции, нацеленной при этом на продуцирование нового типа личности, способной действовать (не только существовать) в неведомом ей доселе пространстве бытия, в том числе профессионального. Такое противоречие объективно обусловлено устоявшейся системой семейного, школьного воспитания и обучения, потом, отчасти, — высшего, где среды чётко разграничены, иногда изолированы, не предусматривают взаимопроникновения и взаимодействия, то есть достаточно статичны и ортодоксальны. Это заостряет и без того актуальную проблему содержания образования, особенно высшего, его связи с жизнью. Сложность существования современных профессиональных школ состоит в необходимости выбора между образованием ради получения профессиональных знаний и умений и образованием ради развития личности, способной действовать в неполно очерчённых обстоятельствах, принимать решения как в условиях информационного дефицита, так и в условиях избыточности информации, то есть выбора культурно-образовательной концепции, ориентированной или на нужды коллективного потребителя с их непредсказуемостью и изменчивостью, или на нужды личности (так называемые личностно-ориентированные подходы) как внутренне целостного субъекта. Сейчас, несмотря на популярность личностно-ориентированных подходов в школьном образовании, высшее, всё же, ищет «компромиссный» вариант, позволяющий уравновесить обе позиции, правда, как свидетельствует исторический опыт, обычно такие попытки заканчиваются тем, что ни одна из концепций не реализируется должным образом, а институция образования очередной раз оказывается в кризисной ситуации.

Изменение технократической парадигмы высшего образования на гуманистическую уже не первый год делит научно-педагогическое сообщество на два оппозиционных лагеря, хотя, при этом, никто из их представителей не отрицает факта существования отличий между объективной (и общественно признанной) выраженной элитарностью технического образования и, вследствие доступности общего образования, устоявшегося общественного мнения, собственно культурного контекста — общедоступности гуманитарного образования, особенно педагогического (кто из взрослых, особенно родителей, признает, что он — не специалист в воспитании или обучении?). Позволим себе небольшую метафору: Н. Доризо, размышляя о сущности популярности и славы, написал следующее:

Популярность шумна и изменчива.
По натуре она такова.
Только слава — надёжная женщина,
Но она не жена, а вдова.

Точно так же, как в стихотворении популярность и слава, развивается философско-педагогический дискурс в рамках концепта культуры в образовании: вследствие упадка советской системы образования возник миф о её непревзойдённости («слава — вдова»), который, на современном этапе, не получая актуального противодействия со стороны успешности существующей образовательной системы («популярность — изменчивая женшина»), только укрепляется, поэтому противостоит, манипулируя смыслами, подменивая понятия гуманности и гуманитарности, всеобщей гуманизации, являющейся сейчас самой актуальной общечеловеческой сверхзадачей. Несложно предположить, что, спустя некоторое время, ситуация может измениться зеркально, поэтому в

соотношении технократии и гуманизма в культурном концепте образования сокрыт источник его самоорганизации и саморазвития.

Напомним, что, согласно лингвоконцептологическим изысканиям, процессы концептуализации проходят преимущественно в общественно-гуманитарной сфере. Таким образом, по нашему мнению, уместной представляется дифференциация подходов к разным типам высшего образования. При этом соглашаемся с утверждением А. И. Бондаревской по поводу того, что «естественным выходом из сложившейся ситуации является переход от традиционных образовательных систем к созданию инновационных образовательных пространств вузов, то есть такое их преобразование, которое направлено на изменение формы бытия образования в пространстве и во времени» [2].

Возвращаясь к основной тематике, заметим, что рамки понятия «организационная культура» в менеджменте значительно расширились за последние несколько десятков лет своего существования, захватив в своё поле, кроме первоначальных управлеческих понятий, и целостность организационного организма (Р. Дафт, М. Тевене), и особенности смыслопроизводства в организациях, их язык (С. Титц, Л. Коэн, Д. Массон), и организационный дизайн (Э. Кирхлер, Э. Хельцл), и организационную компетентность (Дж. Ходкинсон, П. Сперроу). Вместе с тем, актуальность проблем социализации, собственно, и вызвавших к жизни проблематику организационной культуры, в современных социокультурных условиях распространяет их также на проблемы идентификации, в том числе профессиональной, имеющие уже когнитивный характер. Таким образом, концептосфера организационной культуры в высшем образовании переходит на уровень культурно-образовательного пространства как способа бытия организаций и личностей в образовании и культуре, динамического по пространственно-временному признаку. Следовательно, с онтологических позиций, на современном этапе концепт культуры организаций в образовании и менеджменте вырос из понятия организационной культуры и её разновидности — корпоративной — в понятие культурно-образовательного пространства организации как системной характеристики не только отдельных вузов, но и образования как институции. С этой точки зрения, можно утверждать, что одновременное использование этих терминов как синонимических возможно, но не в качестве абсолютных, а в качестве только относительных терминов. Вместе с тем когнитивно, поскольку оба понятия формируют один концепт, они входят в одну концептосферу (максимум информации, совокупность фрагментов-единиц) культуры, поэтому могут взаимозаменяться, если употребляются в этом информационном поле. Таким образом, если речь идёт о культурологических подходах к организации образовательного пространства, охватывающих и культуру образования, и культуру образовательных учреждений, и культуру образовательной деятельности, и другие смежные сферы, исследователь может параллельно оперировать терминами «культурно-образовательное пространство» и «организационная культура», употребляя их в качестве фрагментов-единиц концепта культуры, таким образом расщепляя их полисемию, о чём было написано выше.

Ещё одним из аспектов проблемы выявления связей и соотношения понятий культурно-образовательного пространства и организационной культуры в педагогике и философии является их взаимодействие в университетском образовании, в связи с которым сейчас происходит активное переосмысление сущности и миссии, взаимодействий с другими общественными институциями. Сущность университета как организации — предмет философско-педагогического дискурса ещё со времён И. Канта, Г. Гегеля, каждый их которых, выстраивая собственную концепцию, обращал свой взгляд на университетское образование. Не-

изменной является только неразделимость культурной жизни общества и университета, хотя в разные времена менялись трактовки, соотношения в паре «университет — культура». Временами университет провозглашался доминирующим, иногда — наоборот. Этот дискурс длится вне пространства и времени, вовлекая всё новых участников, которые, реализируя культурологические модели изучения философии (Г. Г. Шпет) или педагогики (С. И. Гессен), не оставляют без внимания проблему существования и деятельности университета, сходясь во мнении, что «университет является самостоятельной коллективной личностью, кроме того, — особой духовной индивидуальностью» [5]. Или, как Г. Г. Шпет при анализе развития философской мысли в России критически называл университет научно «бесплодным», а его философию — «безвольной» [9, с. 30], следовательно, при его характеристике использовал персонифицированное описание, оценивания деятельность организации по тому же принципу, что и оценивают деятельность личности в целости её разнообразных видов.

В современных условиях, когда проблема автономии университетов актуализировала научно-исследовательский поиск их оптимальных бытийных, организационно-управленческих форм, одним из ведущих принципов организации университетского образования становится гуманистический, который, в содержательном контексте, реализируется через культурологический подход как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [7]. Возможности выявления взаимосвязей природы университета и когнитивного смысла концептологии — разнообразны, поскольку обе категории характерологически пересекаются в плоскостях широты охвата, поли- и трансдисциплинарности, могут трактоваться одновременно и в качестве результата онтогенезиса, и в качестве его первоисточника. Таким образом, концепт культуры применительно к организации бытия университета можно применять как ведущий в разных дисциплинарных сферах, определяя не только самые общие подходы к управлению таким учебным заведением, к осуществлению разнообразных по направлениям и характеру коммуникаций, но и воплощая принцип единства содержания образовательных взаимодействий в культуре (В. Н. Руденко), их контекстуальное наполнение.

Кроме перечисленных выше проблем и связанной с ними концептуализацией подходов к их исследованию происходит также взаимодействие денотатов «культурно-образовательное пространство» и «организационная культура» в предметном поле образования. Авторы (А. И. Бондаревская, В. В. Моштук, Н. В. Щиголева, А. Я. Сапотницкий и др.), изучавшие эти понятия, сходятся, как правило, во мнении о том, что при построении моделей, призванных продемонстрировать структурно-системный характер культурно-образовательного пространства и/или организационной культуры, целесообразно применять трёхмерные изображения. Так, например, В. В. Моштук, характеризируя структуру культурно-образовательного пространства вуза, изображает его в измерениях духовной, материальной и духовно-материальной культур, а социокультурное пространство индивида — в измерениях биологической, социальной и духовной сфер [8, с. 251], что, в контексте этой статьи, применимо и к университетам.

Н. В. Щиголева, анализируя с позиций моделирования структуру культурно-образовательного пространства, тоже выделяет три его компонента: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный [14]. Такая структура удачно отображает прикладной феноменологический подход, облегчает эмпирические исследования.

У А. Я. Сапотницкого находим следующие структурные элементы культурно-образовательного пространства: общее культурно-образовательное пространство Земли (макроуровень), КОП страны, региона, города, конкретного вуза (мезоуровень), КОП личности [10]. Этот подход к структуризации культурно-образовательного пространства хорошо согласовывается с теорией ноосферы В. И. Вернадского, с ключевыми положениями современных ноологии, социальной педагогики.

Всё это, несмотря на видимое разнообразие, отвечает ключевому принципу теории систем, согласно которому любая система имеет три уровня: концептуальный, структурный, элементный [1]. Игумен Георгий (Шестун), выстраивая модель культурно-образовательного пространства, также использовал трёхуровневую структуру: национальное образование и воспитание (так называемое «национальное бытие»), народное, или государственное, и цивилизационное образование и воспитание («народное единение»), мировое, или, глобалистическое образование и воспитание («Давосская культура»), акцентируя внимание на их иерархичности [13].

Организационная культура также трёхкомпонентна, в частности, Э. Шейн изображает её в трёх уровнях (артефакты, провозглашаемые ценности и базисные представления) [12, с. 36]. И такое структурирование принимается подавляющим большинством исследователей организационной жизни. Таким образом, оба понятия обладают признаками систем, имея их структурно-уровневую организацию, что также может служить аргументом в пользу возможности их параллельного функционирования при реализации концептуальных подходов к изучению образовательных систем и их элементов в аспекте культуры.

Суммируя вышеизложенное, обобщим:

– современные общественно-исторические условия предопределяют необходимость применения в науке системно-структурных терминологических и исследовательских подходов;

– возможным является параллельное использование терминов «культурное пространство организаций» и «организационная культура», а также «культурно-образовательное пространство» в рамках концепта культуры, поскольку они входят в его концептосферу;

– исторические и современные философско-педагогические подходы к трактовке сущности университетского образования также входят в концепт культуры, поэтому по отношению к университету как организации термины «культурно-образовательное пространство» и «организационная культура» являются применимыми как семантически близкие;

– с позиций теории систем и культурно-образовательное пространство, и организационная культура как субъекты научно-исследовательских исследований едины структурно-логически, что также аргументирует исследователей в пользу возможности смыслового объединения этих понятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Берталанфи Л.* Общая теория систем — критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Общ. ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.

2. *Бондаревская А. И.* Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: / Электронный ресурс: http://www.dissercat.com/content/kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-kak-sreda-professionalno-lichnostnogo-samorazvitiy

3. *Бронник Л. В.* Самоорганизация концепта в дискурсе: кейс-стади / Электронный ресурс: http://teoria-practica.ru/-1-2011/filologiya/bronnik.pdf

4. *Бронник Л.В.* Сложность концепта и эволюция его научной теории// Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 11 (192). Вып. 42. С. 22–26.

5. *Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / Ред. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 447 с. Режим доступа: portal.ippd.ru/sites/default/files/Гессен.doc

6. *Іващенко В. Л.* Лінгвоконцептологія і термінознавство (аналітичний огляд) / Электронный ресурс**:** http://www.term-in.org/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=19&lang=uk

7. *Краевский В. В.* Чему учить? [Электронный ресурс] // Образовательная политика. — Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/007/877/1219/01kraevskij5-23.pdf

8. *Моштук В. В*. Культурно-освітній простір вищого навчального закладу як важливий чинник формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: “Педагогіка”. Тернопіль, 2011. № 3. С. 247–255.

9. *Пустарнаков В. Ф*. Университетская философия в России. Идеи. Персоналии. Основные центры. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2003. 919 с.

10. *Сапотницкий А. Я.* Формирование и использование культурно-образовательного пространства для реабилитации и интеграции людей с ограниченными физическими возможностями / Электронный ресурс: http://rro.narod.ru/2011_K.html

11. Сучасна українська літературна мова : підручник / За ред. М. Я. Плющ. К.: Вища школа, 2005. 430 с.

12. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб: Питер, 2002. 336 с.

13. *Шестун Г.* Трёхуровневая модель культурно-образовательного пространства / Электронный ресурс: http://samara.orthodoxy.ru/Shkola/Model.html

14. *Щиголева Н. В.* Структура культурно-образовательного пространства / Электронный ресурс: http://library.by/portalus/modules/pedagogics/print.php?subaction=showfull&id=1107802544&archive=&start_from=&ucat=1&

REFERENCES

1. *Bertalanfi L.* Obshchaja teorija sistem — kriticheskij obzor // Issledovanija po obshchej teoriji sistem: sbornik perevodov / Obshch. red. i vstup. st. V. N. Sadovskogo i E. G. Judina. M.: Progress, 1969. S. 23–82.

2. *Bondarevskaja A. I.* Kul'turno-obrazovatel'noje prostranstvo vuza kak sreda professional'no-lichnostnogo samorazvitija studentov: Avtoref. dis. … kand. ped. nauk / Elektronnyj resurs: http://www.dissercat.com/content/kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-kak-sreda-professionalno-lichnostnogo-samorazvitiy

3. *Bronnik L. V.* Samoorganizatsija kontsepta v diskurse: kejs-stadi / Elektronnyj resurs: http://teoria-practica.ru/-1-2011/filologiya/bronnik.pdf

4. *Bronnik L. V.* Slozhnost' kontsepta i evolutsija jego nauchnoj teorii // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 11 (192). Vyp. 42. S. 22–26.

5. *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki: vved. v prikl. filosofiju: ucheb. posobiye dlja vuzov / Red. P. V. Aleksejev. M.: Shkola-Press, 1995. 447 s. / Elektronnyj resurs: portal.ippd.ru/sites/default/files/Гессен.doc

6. *Ivashchenko V. L.* Lingvokontseptologija i terminoznavstvo (analitychnyj ohljad) / Elektronnyj resurs: http://www.term-in.org/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=19&lang=uk

7. *Krajevskij V. V.* Chemu uchit'? // Obrazovatel'naja politika / Elektronnyj resurs: http://ecsocman.hse.ru/data/007/877/1219/01kraevskij5-23.pdf

8. *Moshtuk V. V.* Kul'turno-osvitnij prostir vyshchoho navchal'noho zakladu jak vazhlyvyj chynnyk formuvannja proektno-tehnologichnoji kultury majbutn'oho vchytelja tehnologij i kreslennja // Naukovi zapysky Ternopil's'kogo natsional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatjuka. Serija: “Pedagogika”. Ternopil', 2011. № 3. S. 247–255.

9. *Pustarnakov V. F.* Universitetskaja filosofija v Rossii. Idei. Personalii. Osnovnyje tsentry. SPb.: Izd-vo Russkogo hristianskoho gumanitarnoho instituta, 2003. 919 s.

10. *Sapotnitskij A. Ja.* Formirovanije i ispol'zovanije kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva dlja reabilitatsii i integratsii ljudej s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostjami / Elektronnyj resurs: http://rro.narod.ru/2011_K.html

11. Suchasna ukrajins'ka literaturna mova: pidruchnyk / Za red. M. Ja. Pl'ushch. K.: Vyshcha shkola, 2005. 430 s.
12. *Shein E*. Organizatsionnaja kul'tura i liderstvo. SPb.: Piter, 2002. 336 s.
13. Shestun G. *Trjohurovnevaja model' kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva* / Elektronnyj resurs: http://samara.orthodoxy.ru/Shkola/Model.html
14. *Shchigoleva N. V.* Struktura kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva / Elektronnyj resurs: http// library.by/portalus/modules/pedagogics/print.php?subaction=showfull&id=1107802544&archive=&start_from =&ucat=1&

И. А. Яценко

ПОНИМАЮЩЕЕ НАБЛЮДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (на материале опыта ФРГ)

В статье предложена систематизация различных видов наблюдательных практик, используемых в работе с детьми дошкольного возраста; на примере одной из наиболее репрезентативных наблюдательных практик, развившихся в педагогике ФРГ, предпринят анализ методологических основ понимающего наблюдения; определен его ресурсный потенциал для организации индивидуализированного педагогического сопровождения процессов образования и развития ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: нормативно-ориентированное наблюдение, понимающее наблюдение, герменевтика, педагогическая диагностика.

I. Yatsenko

Comprehending Observation in Preschool Age Children Pedagogy (based on German Experience)

The article proposes a classification of the various observational practices used in professional activities with children of preschool age; an example of one of the most representative observational practice developed in German pedagogy is used for analyzing methodological bases of comprehending observation, its resource potential for individualized pedagogical support for education and development of children under school age is described.

Keywords: norm-oriented observation, comprehending observation, hermeneutics, pedagogical diagnostics.

Современный период развития отечественного дошкольного образования характеризуется кардинальными изменениями, среди которых особо следует выделить определение впервые статуса дошкольного образования как первого уровня общего образования (ст. 10 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»); утверждение федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и к условиям ее реализации; инициирование введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования; разработку на региональном и муниципальном уровнях стандартов качества дошкольного образования, моделей оценки качества дошкольного образования и пр. Данные процессы отражают тенденцию усиления образовательной функции современных дошкольных учреждений, что связано с пониманием значимо-