

ники кафедры педагогики: О. В. Акулова, И. С. Батракова, И. В. Гладкая, И. Ю. Гутник, Ю. С. Матросова, Т. В. Менг, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, Т. Г. Галактионова, В. С. Пусвацет, С. В. Ривкина, Н. П. Колесник, И. А. Бочкарева.

В-третьих, сотрудничество кафедры педагогики и НИИ непрерывного педагогического образования развивается в вопросах, касающихся распространения научных идей и научной продукции.

Ежегодно в рамках научного направления университета «Интегративная открытая развивающаяся система непрерывного

педагогического образования» НИИ НПО проводит конференцию «Педагогическое образование в эпоху перемен: итоги очередного научного года».

Активными участниками этих конференций являются сотрудники кафедры педагогики. Более 20 человек от кафедры ежегодно принимают в них участие.

Таким образом, можно утверждать, что кафедра педагогики является не только активным участником научно-исследовательских проектов НИИ непрерывного педагогического образования, но и вносит свой существенный вклад в развитие самого института.

*А. С. Роботова,
профессор кафедры педагогики*

СОЗДАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КУРСА: МЫСЛЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Одной из насущных задач гуманитарного образования в двадцать первом веке стала задача структурирования содержания многочисленных учебных дисциплин и курсов. Гуманитаризация вызвала небывалый подъём интереса к проблемам гуманитарного характера, что, в свою очередь, подвигло ученых на создание и выделение больших и не очень больших научных дисциплин, курсов гуманитарного характера, на усиление в образовательных дисциплинах гуманитарного компонента. Но во многом здесь еще господствует классическая традиция — деление на автономные разделы, курсы, спецкурсы и т. д. В каждом из них подчеркивается его важность, необходимость, приоритетность. В каждом прорабатываются ведущие идеи, концепции, понятия, определяются тексты для изучения, выполняются самостоятельные работы. Однако меняется ли при этом существенным образом качество гуманитарного образования? При отсутствии четкого членения на дисциплины и курсы неизбежны повторы, обращение к одним и тем же понятиям, текстам, именам, фактам.

За долгие годы работы в вузе автору пришлось вести педагогику как учебную дисциплину в разных ее составляющих. Это было Введение в педагогику, Введение в профессию, Введение в педагогическую деятельность, Теория обучения и воспитания, Педагогические теории и системы, История педагогики, Педагогическое проектирование, Теоретическая педагогика, Практическая педагогика и т. д. При этом обосновывались ведущие идеи каждого курса, ключевые понятия, планировались различные виды самостоятельных работ и возможные результаты изучения. Однако, по наблюдениям, качество педагогического образования существенно не менялось. Почему же? Конечно, многое зависело от личностного смысла изучающего данную дисциплину, профессиональных намерений и интересов студента, потребности в образовательном лидерстве, от мастерства и искусства преподавателя и т. д., и т. п. Но многое зависит от сочетания непрерывного и прерывного, что трудно сбалансировать, когда разные курсы читают разные преподаватели. Это зависит и от гумани-

тарной культуры преподавателя, который, мысленно создавая гуманитарный текст, приближается к искусству, обретает свободу, о которой писал Ю. М. Лотман в «Культуре и взрыве», экспериментирует с содержанием.

Как преподаватель, замечала, что при самом убедительном разделении на курсы и разделы, всегда оставалось место для немотивированных повторов, обращения к одним и тем же источникам, к одним и тем же идеям. Это порождало губительное для познавательного интереса отсутствие чувства новизны. Г. И. Щукина, основоположник педагогической теории интереса, новизну содержания относила к одним из самых значительных стимулов познавательного интереса. И именно этому хотелось следовать, разделяя идеи своего учителя.

Неоднократно вставал вопрос о том, как избежать познавательных и нравственных потерь при чтении такой дисциплины, как «Педагогика». Этот вопрос стал актуальным при получении кафедрального задания: попробовать осуществить *интеграцию* двух разделов дисциплины: *введение в педагогическую деятельность и историю педагогики и образования*. Вначале все противилось этому — тем более что вместе с авторским коллективом мы выпустили четыре издания пособия «Введение в педагогическую деятельность»... Но все-таки идея *интеграции* стала исходной. В любом неожиданном предложении есть привлекательная проблема, требующая ответа на вопросы: А возможно ли это? На каких основаниях осуществить интеграцию? Как соединить, казалось бы, несоединимое содержание? Каким ограничениям следовать? Что это может дать образованию?

И начался мысленный эксперимент. В гуманитарных дисциплинах он особенно труден. Еще в 1986 г. Л. Я. Зорина писала о том, что «в педагогике, несмотря на огромную трудность конструирования идеальных объектов из-за очень сложной действительности, необходимость их построения для

проникновения в сущность явления становится все более ясной» [1].

Проект получил название «История образования, педагогической мысли и профессии учителя». Что смущало в процессе проектирования? Смущала «принудительность» интеграции двух ранее самостоятельных курсов. Вставал постоянный вопрос, как избежать этой принудительности, формального объединения двух отличных по содержанию курсов. Поиски ответов привели к некоторым позитивным выводам. «Принудительность» интеграции можно преодолеть, компенсируя ее различными способами и приемами стимулирования познавательного интереса к историко-культурным, педагогическим проблемам, обращая внимание на исторические «переключки» в образовании разных цивилизаций и стран, «повторение пройденного», ошибки в реализации педагогических идей, анализ причин «усталости идей» в педагогике, их исчезновения и нового возрождения. Так пришло смирение перед задачей интеграции.

Первое слово в названии проектируемого курса — *история*. Следовательно, ведущая особенность содержания проекта — его *исторический* характер. Данный курс должен соответствовать фундаментальному методологическому принципу науки — принципу *историзма*, который проявляется в познании и понимании изменчивости действительности, ее исторических особенностей, отражения в новом исторически прошедшего, предвосхищения нового в настоящем. О значении историзма в гуманитарной науке очень точно сказал М. Л. Гаспаров: «...Есть одна проблема ближайшего будущего человечества, которая важнее и бесспорнее всех. Это проблема взаимопонимания и взаимоуважения человеческих обществ и культур. Без ее решения впереди может быть только катастрофа. И здесь роль гуманитарной науки, вооруженной историзмом, особенно велика. Было замечено: культуры знакомятся и

сближаются друг с другом, как люди, в два приема. Сперва они должны заметить друг в друге общее — иначе знакомство невозможно. А потом они должны заметить друг в друге несхожее — иначе знакомство скучно» [2].

Концептуальной идеей проектируемого курса стала *идея развития*. Именно она должна была помочь избежать статики, фатальности непрерывного, простой констатации фактов, разномасштабных, различных по значению и смыслу в историческом процессе. Развитие предстает в многосторонних проявлениях: *развитие* образования, *развитие* педагогической мысли и *развитие* профессии (педагогической трудовой деятельности) учителя, *развитие* отношения к детству и ребенку со стороны взрослого и педагогического сообщества (учителей). Все эти процессы неразрывно связаны с развитием самого человека (*Homo sapiens*), человеческого общества, цивилизации, культуры, искусства, политики, экономики, всех сфер материальной и духовной жизни человека. Чтобы раскрыть этот многоплановый и многосторонний процесс развития, надо было сформулировать для решения комплекс задач:

1. Выявить и показать временную и качественную динамику образования: усложнение его целей, идеалов, образовательных институтов, систем образования, содержания образования, организации учебного процесса, результатов.

2. Проследить и понять генезис становления научно-теоретического знания от более простых к более высоким уровням в разные исторические эпохи, развитие разных видов педагогического и научно-педагогического знания, их востребованность в образовательной практике.

3. Показать основные направления развития профессионального труда учителя (профессии) от эпохи к эпохе, в разных по политическим, экономическим, социальным, культурным и этническим характеристикам пространствах.

4. Проследить основные историко-культурные изменения в понимании детства как объекта педагогической деятельности. С давних пор педагогику упрекали в бездетности. И это было справедливо. Абстрактное понятие *образование*, школа лишь как образовательный институт с набором учебных предметов, порядком и дисциплиной, но без приоритетных отношений в школе *учитель — ученик, ребенок*.

Однако избирая идею развития, мы не могли ее опростить. Надо было учесть современные исследования об историческом развитии, его неравномерности, о причинах замедления того или иного процесса в разных сферах, в том числе и в образовании (по разным причинам и конкретно-историческим обстоятельствам). Необходимо было выделить доминанты образовательных систем, существующих шкал ценностей, отношения к реформам, механизмов саморегуляции и т. д. [3] и т. д. Решая эти задачи, мы показываем мобилизационный смысл категории развития [4] в педагогической действительности, которая изменяется в пространстве и времени и становится основанием развития многих других процессов в человеческом обществе. Идея развития становится условием понимания педагогики как развивающейся науки, динамичной области знания, в становлении которой сочетаются линейные (кумулятивные) и взрывные (революционные) процессы, взаимосвязаны традиции (подчас консервативные) и смелые педагогические поиски; а периоды стагнации чередуются со смелыми преобразованиями.

Гуманитарность — четвертая особенность данного курса. Придать интегрированному педагогическому курсу гуманитарный характер — задача не из простых. Можно освоить столь популярные сегодня гуманитарные технологии, но читаемый курс может вовсе не стать гуманитарным по своей сути. Преподаватель должен освоить теорию гуманитарного познания, неформально познакомиться с герменев-

тикой, с работами В. Дильтея, М. Хайдеггера, Г. Г. Гадамера, М. М. Бахтина. Каждая лекция — это выстраивание особого, гуманитарного текста, порождающего особое, гуманитарное мышление. Именно об этом писал (сколько раз цитировались эти слова!) М. М. Бахтин: «Мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах. В этом основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе), хотя абсолютных, непроницаемых границ и здесь нет. Гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках, за которыми стоят проявляющие себя боги (откровение) или люди (законы властителей, заповеди предков, безыменные изречения и загадки и т. п.)» [5]. Преподаватель, ведущий такой курс, должен уметь обращаться с текстом, интерпретировать его, не ограничиваясь «вытаскиванием» цитат педагогического характера. Введение текста в содержание занятия, лекции — это всегда событие. «Стенограмма гуманитарного мышления — это всегда стенограмма диалога особого вида: сложное взаимоотношение *текста* (предмет изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего *контекста* (вопрошающего, возражающего и т. п.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль ученого. Это встреча двух текстов — готового и создаваемого реагирующего текста, следовательно, встреча двух субъектов, двух авторов» [6]. Она осуществляется взаимодействием когнитивно-познавательного и художественно-образного аспектов в содержании учебного материала и учебно-познавательной деятельности (интерпретация различных текстов), посредством особых приемов диалогизации произносимого. Гуманитарная направленность курса основывается на использовании в нем многообразных гуманитарных текстов и закладывает гуманитарные основы будущей профессиональной деятельности.

Но, несмотря на наши благие намерения, при проектировании курса оказалось трудно избежать двух опасностей. Первая — власть традиции в построении историко-педагогических курсов. Вторая — неизбежная фрагментарность, изъяны в целостности курса. Об этом тоже точно сказал М. Л. Гаспаров: «Зеркалом этой эклектичности и мозаичности нашей культуры может служить школа. Это одно из самых болезненных мест сегодняшней культурной жизни. Почему? Потому что объем культуры бесконечен, а сознание отдельного человека конечно, стало быть, мы можем предложить ему лишь ее фрагменты. Отбор этих фрагментов — важнейший элемент единства культуры» [7].

Основой создания интегрированного гуманитарного курса должна быть особая структура текста (гипертекста). Ее связующей основой является смысловая связь ключевых концептов [8] объединяемых курсов:

- **образование** (как процесс передачи знаний от одного поколения к другому, как единство обучения и воспитания);
- **педагогическая мысль** (взгляды, воззрения, педагогические убеждения человека, рефлектирующего над образованием или обобщающего образовательный опыт);
- **учитель** (как субъект педагогической деятельности, особого вида труда, как представитель профессии);
- **детство** как педагогический концепт, тесно связанный с периодом взросления и школьного образования, с отношением к ребенку как субъекту детства (важнейшего жизненного этапа).

Эти концепты: **образование, педагогическая мысль, учитель, детство** — отражены в языковой и педагогической картине мира каждого народа, чью педагогическую историю начинаешь изучать или исследовать.

Многозначность концепта **образование**, отражение в нем ментальной сущности того или народа, национальной культурной и пе-

дагогической системы делают затруднительным *единый подход* к концептуальной (смысловой) сущности образования, к его эволюции в историко-педагогическом процессе. Преподаватель вынужден упрощать историческую семантику понятия *образование* и в основном учитывать его актуальный смысл, свойственный современному русскому языку. При этом интересующиеся этой проблемой могут обратиться к различным источникам, в которых рассматривается сущность образования [9] с разных философских, культурных, национальных традиций.

Второй ключевой концепт курса — *педагогическая мысль*. Разберемся в понятии *мысли* — оно обозначает убеждения, взгляды, воззрения. В знаменитом словаре Брокгауза и Ефрона читаем: «**МЫСЛЬ** — основная единица, “молекула” мышления. В **мыслях** выражается процесс понимания мира, других людей и самого себя. В основе **мысли** лежит отражение таких фундаментальных признаков явлений, как их сходство и смежность во времени и пространстве, и пр.».

Слово *мысль*, употребленное в единственном числе, означает обобщенное значение этого понятия. *История педагогической мысли* — это научная историческая дисциплина, воссоздающая интеллектуальную педагогическую историю человечества. У прекрасного знатока истории развития педагогического знания, В. Г. Безрогова, есть важная статья — «История образования между Сциллой педагогики и Харибдой истории» [10]. В этой статье ученый показывает многочисленные составляющие такого обширного знания, как история педагогики. Однако на *первое место* ученый ставит историю педагогической мысли, а все многообразие *историй* объединяет в четыре блока, в четыре аспекта. «Четырьмя аспектами историко-педагогического наследия можно назвать педагогическую мысль и сознание, педагогическую практику и обычай» [11]. Эти аспекты определяют инфраструктуру исто-

рии педагогики. «Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг ребенка, вокруг пары “воспитатель—воспитуемый”, вокруг проблемы смены поколений и трансляции, стремящейся к выживанию и развитию культуры» [12]. В историко-педагогическом процессе необходим *человек*. Он обязателен в паре “воспитатель—воспитуемый”. Это воспитатель, педагог, формальный или неформальный. Это наставник, ранее (в древности) — «агент воспитания и социализации», учитель, преподаватель. Именно он осуществляет практику обучения и воспитания. Он обладает педагогическим сознанием, знаниями, которые может передать ученику, педагогическими представлениями, идеями и т. п. Поэтому в курсе изучается становление особого рода деятельности — *педагогической деятельности*, которая по мере движения истории становится *профессией*.

Профессия (лат. *professio* — от *profiteor* — объявляю своим делом) — род трудовой деятельности. Слово было заимствовано из французского языка лишь в XIX в. Поэтому в курсе мы его фактически не используем, сосредоточивая внимание на содержании и специфике деятельности людей, которые учили и воспитывали младшее поколение, рассматривая профессию как вид трудовой деятельности.

В курсе должна быть показана динамика развития учительского дела — от простого, обыденного понимания учительства в процессе жизнедеятельности примитивного сообщества людей до становления этого труда как профессионального дела, требующего многих специальных знаний и умений, которыми надо овладеть в процессе профессионального образования. Самыми главными были знания об обучении и воспитании — сложных видах культурной деятельности, которые на протяжении истории постоянно еще более усложнялись. Поэтому они требовали постоянного осмысле-

ния, оценки «разных схем институализации практик обучения и учения» (В. Г. Безрогов), становились основой педагогического сознания. Каждая эпоха и каждая страна характеризуется своим типом педагогического сознания. Оно представляет сложное единство педагогического бессознательно (основанного на обычаях, традициях, стереотипах) и сознательного, отрефлексированного знания, отраженного в идеях, идеальных построениях (концепции, теории, гипотезы, педагогические проекты реальные и мысленные).

Четвертый концепт (кроме концептов *образование, педагогическая мысль, профессия учителя*) — **детство**. Без его исторического понимания, без проникновения в сущность детства как важного периода становления и образования человека трудно понять изменение всех остальных концептов курса. Концепт *детство* сегодня становится междисциплинарным и широко исследуется в системе гуманитарного знания. Поэтому никак нельзя усомниться в целесообразности его педагогического рассмотрения. Динамика общественного отношения к детству, изменение педагогического понимания данного феномена отражены в историко-педагогическом знании и образовательной практике разных эпох, в историческом изменении профессиональной подготовки учителя, потому что субъектом детства, предметом педагогического труда является **ребенок**.

Таким образом, историзм и интеграция четырех концептов (*образование, педагогическая мысль, профессия учителя, детство*) в данном курсе могут стать для будущего педагога началом (источком) понимания педагогики как базовой дисциплины, в которой описательное, фактологическое, теоретико-аналитическое начало обязательно сочетаются с культурно-историческим обоснованием.

Данный курс не может воспроизвести во всей полноте и целостности историко-педагогический процесс. Поэтому он инте-

грирует те фрагменты педагогической истории, которые наиболее полно показывают «*вершинные*» достижения человека в сфере образования. Кроме того, как справедливо пишет В. Г. Безрогов, «история педагогической мысли есть история вероятностного знания, история педагогического идеализма, история идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, то есть история вероятностного знания и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в культуре в целом и в образовании в частности. История педагогической мысли выполняет свою функцию наиболее оптимально, когда она является историей нескольких теорий и их вариаций, а не одной сейчас принятой в науке теории, заказавшей “под себя” ретроспективное исследование» [13].

Охарактеризовать историко-педагогический процесс последовательно, во всем его историческом, цивилизационном или формационном многообразии невозможно. Поэтому преподаватель должен самостоятельно выделить «вершинные» его точки, скоординировать соотношение лекционного материала и материала, вынесенного для самостоятельной работы студентов. Мы создаем проект курса, в котором, по усмотрению преподавателя, можно «собирать» блоки-модули по-своему, беря предлагаемый вариант лишь за основу, полемизируя с автором данного проекта по поводу того, что вынести для изучения. Автор предлагает модулей и тем значительно больше, чем это позволяет отведенное программное время. Цель нашего проекта была — целостно представить мысленную конструкцию курса, как если бы его пришлось читать последовательно и подробно. Это позволит начинающему преподавателю более осознанно подойти к проектированию своего курса.

Есть еще важное обстоятельство проектирования курса — специалист в ходе изучения педагогических предметов должен овладеть комплексом компетенций, кото-

рые должны стать основой его профессионального подхода к будущему труду.

Преподаватель, ориентируясь на компетенции, необходимые будущему специалисту, должен выстроить *метакультурный* [14] *текст*, который обеспечивает целостное понимание истории образования, педагогической мысли, профессии, истории детства посредством анализа наиболее ярких достижений человеческого духа в этих областях. В курсе изучаются отдельные культурно-педагогические пространства (Древняя Греция, Византия, Западная Европа, Древняя Русь, Российская империя, современная Россия). И в их истории надо выбрать такие темы, которые оказывают существенное влияние на развитие педагогических компетенций, необходимых современному педагогу.

Данный курс, его изучение имеют познавательное и воспитательное значение для каждого отдельного человека — какой бы деятельностью он не стал заниматься впоследствии. Известный современный философ В. С. Стёпин пишет об этом так: «Социализация индивида, формирование личности предполагают их усвоение (мировоззренческих универсалий: исторический тип человека, представление о его месте в мире, о социальных отношениях и духовной жизни. — *A. P.*), а значит, и усвоение того целостного образа человеческого мира, который формирует своеобразную матрицу для развертывания разнообразных конкретных образцов деятельности, знаний, предписаний, норм, идеалов, регулирующих социальную жизнь в рамках данной культуры» [15].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. Тез. докл. М.: НИИИОП, 1976. Ч. II. С. 185.

2. *Гаспаров М. Л.* Историзм, массовая культура и наш завтрашний день // Вестник истории, литературы, искусства. Отделение ист.-филол. наук РАН. М.: Собрание; Наука. 2005. Т. 1. С. 26—29.

3. *Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г., Подлазов А. В.* Историческая динамика. Взгляд с позиций синергетики (Historical Dynamics. Synergetics Approach Preprint, Inst. Appl. Math., the Russian Academy of Science). М., 2004. Режим доступа: keldysh.ru/papers/2004/prep85/prep2004_85.html

4. *Денисенко Т.* Смысл жизни и онтология развития. Режим доступа — www.censura.ru/articles/lebenssinn.htm

5. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. М., 2004.

6. Там же.

7. *Гаспаров М. Л.* Указ. соч. С. 26—29.

8. «Концепт — явление того же порядка, что и понятие. По своей внутренней форме в русском языке слова *концепт* и *понятие* одинаковы: *концепт* является калькой с латинского *conceptus* “понятие”... Концепт — это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт — это то, посредством чего человек — рядовой, обычный человек, не “творец культурных ценностей” — сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» // *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997 (Концепт).

9. *Сергеев К. А., Разеев Д. Н.* Понятие образования в феноменологии науки // Образование и гражданское общество (Материалы круглого стола 15 ноября 2002 г.). Серия «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)». Вып. 1. / Под ред. Ю. Н. Солонина. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 78—84.

10. *Безрогов В. Г.* Образование и общество. Научный, информационно-аналитический журнал. [Электронный ресурс]: Режим доступа — www.education.rekom.ru/5_2009/104.html

11. Там же.

12. Там же.

13. Там же.

14. **МЕТА** [от греч. meta — вслед, за, после, через] *Первая часть сложных слов*. 1. Обозначает уровень описания какого-нибудь объекта или системы (как правило, также описания), высшего по отношению к предыдущему описанию; «описание описания». *Металингвистика, металогика, метаматематика, метаобозначение, метаописание, метапеременная, метасимвол, метатекст, метатеория, метаязык*. 2. Обозначает выход за пределы чего-либо. *Метагалактика, метагалактический, метафизика* (2 зн.). [Электронный ресурс]: Режим доступа — www.gramota.ru>Справка>Справочное бюро>...page=3733

15. *Стёпин В. С.* Эпоха перемен и сценарии будущего. М., 1996. С. 12.

Р. У. Богданова,
профессор кафедры педагогики

«ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С МОЛОДЕЖЬЮ» — МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МАГИСТРАТУРА

Одна из ключевых задач государственной молодежной политики Российской Федерации — развитие кадрового потенциала работы с молодежью. Кадровый состав этой сферы формируется за счет работников органов по делам молодежи; работников органов местного самоуправления; сотрудников учреждений и организаций, работающих с молодежью; работников учреждений негосударственного сектора, оказывающих социальные услуги молодежи; активистов молодежных общественных объединений; преподавателей и консультантов образовательных учреждений, реализующих программы среднего, высшего и дополнительного профессионального образования в сфере государственной молодежной политики.

В настоящее время кадры для работы с молодежью готовят в более чем в 100 образовательных учреждениях (прежде всего, это вузы, реализующие Государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Организация работы с молодежью»). Объектом их деятельности являются: государственные и муниципальные служащие; сотрудники учреждений и организаций, социальных

служб для молодежи; работники учреждений негосударственного сектора; активисты молодежных общественных объединений. Подготовка, переподготовка и повышение квалификации ведется в рамках целого ряда специальностей и направлений подготовки («Менеджмент», «Социальная работа», «Государственное и муниципальное управление», «Юриспруденция», «Управление и экономика на предприятиях», «Управление персоналом»). Однако учебные планы этих специальностей, как правило, не предусматривают специализаций по проблемам молодежи и реализации государственной молодежной политики, воспитательной деятельности с молодыми людьми.

Это приводит к несоответствию профессиональных компетенций специалистов по работе с молодежью объему и характеру решаемых ими задач, масштабам и темпам социальных перемен. Следует подчеркнуть, что особенно «западет» психолого-педагогическая подготовка данных кадров. Это затрудняет решение таких проблем, которые названы в различных документах, как: несоответствие жизненных установок, ценностей и моделей поведения молодых лю-