

3. Блейх Н. О. Генезис зарождения просветительства на Северном Кавказе (XVIII в.) в контексте его социополитического и культурного устройства (монография). Ставрополь : Научный центр Логос, 2013. 113 с.

4. Иванов С. О сближении горцев с русскими на Кавказе // Военный сборник. 1859. № 7. С. 541–549.

REFERENCES

1. TSGA RF (Central state archive of the Russian Federation). F. 1263. L. 7, 325, 354.
2. Bleikh N. O. The role of educational institutions in development of school education in the North Caucasus at the late XIX – early XX century // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2014. No. 1 (26). P. 217–219.
3. Bleikh N. O. Genesis of the enlightenment origination in the North Caucasus (XVIII) in the context of its socio-political and cultural arrangement (monograph). Stavropol : Scientific center Logos, 2013. 113 p.
4. Ivanov S. On rapprochement of the mountaineers with the Russians in the Caucasus // Military collection. 1859. No. 7. P. 541–549.

Как цитировать статью: Блейх Н. О. Некоторые аспекты геополитического и социокультурного развития Северного Кавказа в новое время // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 4 (37). С. 296–299.

For citation: Bleikh N. O. Some aspects of geopolitical, social and cultural development of the North Caucasus in new time // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2016. No. 4 (37). P. 296–299.

УДК 81:37.013
ББК 74.58

Brazevich Dmitry Svyatoslavovich,
candidate in sociology, assistant professor of the department
of Social Sciences and Humanities
of St. Petersburg National
Research University
of Information Technologies, Mechanics and Optics,
St. Petersburg,
e-mail: brazevich1986@mail.ru

Kraeva Larisa Borisovna,
candidate in philosophy, assistant professor of the department
of Social Sciences and Humanities
of St. Petersburg National
Research University
of Information Technologies, Mechanics and Optics,
St. Petersburg,
e-mail: Kraeva-lara2016@yandex.ru

Pankratiev Oleg Vladimirovich,
senior lecturer
of the department of social sciences and humanities
of St. Petersburg National
Research University
of Information Technologies, Mechanics and Optics,
St. Petersburg,
e-mail: oleg-pankratev@yandex.ru

Silayeva Kira Valeryevna,
lecturer of the department of Social and Human Sciences
of St. Petersburg National Research University
of Information Technologies, Mechanics and Optics,
St. Petersburg,
e-mail: s_kira_v@mail.ru

Бразевич Дмитрий Святославович,
канд. социол. наук, доцент кафедры
социальных и гуманитарных наук
Санкт-Петербургского национального
исследовательского университета
информационных технологий, механики и оптики,
г. Санкт-Петербург,
e-mail: brazevich1986@mail.ru

Краева Лариса Борисовна,
канд. филос. наук, доцент кафедры
социальных и гуманитарных наук
Санкт-Петербургского национального
исследовательского университета
информационных технологий, механики и оптики,
г. Санкт-Петербург,
e-mail: Kraeva-lara2016@yandex.ru

Панкратьев Олег Владимирович,
старший преподаватель
кафедры социальных и гуманитарных наук
Санкт-Петербургского национального
исследовательского университета
информационных технологий, механики и оптики,
г. Санкт-Петербург,
e-mail: oleg-pankratev@yandex.ru

Силаева Кира Валерьевна,
преподаватель кафедры социальных и гуманитарных наук
Санкт-Петербургского национального исследовательского
университета информационных технологий, механики и оптики,
г. Санкт-Петербург,
e-mail: s_kira_v@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

TEACHING IN THE COMMUNICATION SPACE

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education

В статье рассматриваются проблемы преподавания, существенно связанные с разговором о коммуникации, что особенно остро чувствуется сейчас, когда информативная

функция преподавателя под воздействием интернета как основного источника информации все более и более уступает место коммуникативной. Это смещение акцентов

резко меняет саму стилистику преподавания, стирающую грань между лекцией и семинаром. На смену монологической установке в преподавании приходит диалогическая установка, интегрирующая преподавателя и студента уже не в узко образовательный, а в культурный процесс, близкий по своей сути к основным приемам в майевтике Сократа.

The article examined the problems of teaching essentially related to the conversation about communication that is particularly acute now when the informative function of the teacher is increasingly giving way to the communicative one under the influence of Internet as the main source of information. This shift in focus sharply changes the very style of teaching blurring the boundaries between lectures and seminars. The monologue style of teaching is being replaced with the dialogical one integrating the teacher and the student not only in the educational process but in the cultural one similar in essence to the main maieutics of Socrates.

Ключевые слова: преподавание, коммуникация, общение, общность, диалог, интернет, информация, знание, образование, майевтика.

Keywords: teaching, communication, interaction, communion, dialogue, Internet, information, knowledge, education, maieutics.

Введение

Цель данной статьи состоит в выявлении коммуникативных возможностей, предоставленных современными мультимедийными технологиями образовательному процессу. А также способы интеграции и применения новых практик в обучении, понимаемом как диалог преподавателя со студентами. Исходя из цели, выстраиваются следующие задачи. Во-первых, рассмотреть в социально-философском контексте классический процесс образования как выражение монологической установки Нового времени. Во-вторых, выявить диалогические тенденции современного образования в условиях все возрастающей роли интернета, совмещающего в себе информативную и коммуникативную функции. В-третьих, разобрать примеры педагогических практик, культивирующих общение преподавателя со студентами, в том числе с использованием новых технологий.

Продуктивный разговор о преподавании невозможен без рассмотрения его коммуникативной основы. При этом именно коммуникативная основа преподавания остается для нас все еще скрытой. Это объясняется, прежде всего, тем, что наш подход к преподаванию глубоко монологичен. Монологизм — одна из ключевых установок Нового времени, исходящая из понимания человека как мыслящего субъекта, самодостаточного в своем познании раскрытой перед ним объективной реальности. Когда Декарт в своем методическом сомнении поставил под вопрос все, чему его учили в коллеже Ля Флэш, он только обозначил эту монологическую тенденцию новоевропейской мысли, не признающей между собой и объектом познания никаких посредников. Однако еще за столетие до Декарта эта тенденция была обозначена Лютером, отказавшем в посредничестве между Богом и человеком не только церкви, но и преданию, то есть авторитетным высказываниям людей, чей духовный опыт был важен для веры не меньше,

чем само Св. Писание. А это значит, что и теолог Лютер, и философ Декарт, при всех их кардинальных различиях, заложили основы индивидуалистического понимания нашего знания, не нуждающегося как в посредничестве других людей, так и в диалоге с ними. Онтологическую черту такому пониманию не только человека, но и всего сущего в целом, подвел Лейбниц с его «монадами без окон», уже по одному своему определению исключаящими хоть малейшую возможность диалога. Вот почему именно у Лейбница, по мнению Алена Рено, картезианский субъект приобрел свою настоящую значимость [1, с. 34]. Знание, отделенное от его диалогической основы, все более начинало пониматься как информация, поскольку здесь уже не имела значения интерпретация, всегда учитывающая позицию другого. Чтобы понять, насколько новоевропейская мысль удалась от диалога, а знание от интерпретации, достаточно сравнить ту же «Сумму теологии» Фомы Аквинского с философским трактатом Нового времени. Так, если в первом случае мы видим постоянное столкновение противоположных позиций, всевозможных схоластических «Да» и «Нет», то в ключевых философских текстах новоевропейских мыслителей, напротив, видим нечто противоположное, а именно беспрепятственное развитие «собственной» мысли, в отношении которой кто-либо другой может быть только информирован. Диалог, конечно же, в данном случае не исчез, но был сведен к частной переписке, где другой уже не оказывал такого влияния на формирование позиции собеседника, хотя бы в форме вопроса. Действительно, знание, как и мысль в целом, все менее понималось как ответ на вопрос и уступало место знанию как отражению объективной реальности, на которую достаточно лишь направить свой эмпирический или интеллектуальный взор. Нет смысла объяснять, насколько подобная атмосфера была чужда атмосфере диалогов Платона, где вопрос был значим не менее, чем ответ, и почти каждая мысль начиналась с вопроса, который уже и был *припоминанием* ответа, при условии, если он был правильно сформулирован [2, с. 26].

Основная часть

Современное образование только воспроизводит вышеперечисленные характеристики монологической установки новоевропейской мысли. И выражается это, прежде всего, в том, что оно большей частью воспринимается как процесс получения и передачи информации. Вначале преподаватель на лекциях информирует студента относительно какого-либо предмета, потом студент уже на экзамене информирует преподавателя относительно полученных им знаний по поводу того же предмета. Данную установку характеризует отсутствие полноценного диалога между студентом и преподавателем, воспроизводящее, по сути, ситуацию «односторонней коммуникации» между потребителем информации и массмедиа, о которой говорит Луман [3, с. 66]. Либо преподаватель говорит, студент молчит, либо студент говорит, и молчит преподаватель — именно по этой схеме осуществляется учебный процесс. Поправить подобную ситуацию могли бы семинары, но и здесь можно наблюдать отсутствие диалога между студентом и преподавателем. Это во многом связано с тем, что на семинарах студент, как правило, отвечает на вопросы, поставленные преподавателем, тогда как вопросы, поставленные преподавателю студентом, редки и воспринимаются как некое исключение.

Вот почему одной из главных задач, которую должен ставить перед собой преподаватель на семинарах, состоит как раз в том, чтобы привить студенту не просто навык задавать вопросы, но и вкус к ним. Вопрос — это свидетельство заинтересованности в обсуждаемой теме и вовлеченности в разговор. Без него не может быть ни нормальной коммуникации студента с преподавателем, ни столь важной для успешного преподавания увлеченности предметом. Только вопрос превращает информацию в знание, которое и есть ответ на него. Особенность современной культуры и образования состоит как раз в том, что ответы здесь опережают вопросы, убивая их еще в зародыше. При такой ситуации преподаватель неминуемо начинает рассматриваться как поставщик информации, проигрывающий по своей эффективности как учебнику, так и конспекту собственных лекций, особенно его электронному варианту. Между студентом и учебником или даже конспектом собственных лекций преподаватель становится третьим лишним, вместо того, чтобы быть посредником и незаменимым участником не просто образовательного, а коммуникативного процесса.

Кризис современного образования обусловлен кризисом коммуникации в преподавании. Если преподавание, как и образование в целом, рассматривать в отрыве от их коммуникативной основы, то, конечно же, не о каком кризисе здесь говорить не придется. Больше или меньше знают студенты, лучше или хуже они сдают экзамены — все это не те критерии, по которым можно выявить основной недуг современного образования, представляющий собой *утрату коммуникативной общности* студента и преподавателя. При этом необходимо учесть, что кризис коммуникации в преподавании только частный случай общего кризиса коммуникации, основы которого хотя и были заложены в Новое время, но всерьез дали о себе знать лишь в XX веке. Не случайно именно в XX веке появляется такое философское течение как диалогизм, пытающееся преодолеть монологическую направленность западного мышления и экзистенциализм, для которого кризис коммуникации был неотделим от фундаментального опыта одиночества.

Если монологическая установка исходит из приоритета «Я», диалогическая или коммуникативная установка исходит из равноправного отношения «Я — Ты», то выявление коммуникативной общности, без которой невозможно говорить о полноценной коммуникации, исходит из того, что русский философ Франк называл *первоначальным единством «Мы»*, которое невозможно свести к производным от него ограниченным единствам, таким как семья, нация, государство [4, с. 296]. Эта первичная для человеческого сознания реальность, отодвинутая в тень новоевропейским индивидуализмом, только и может пролить свет на проблему коммуникации, в рамках которой уже сама коммуникация стала проблемой. «Мы» — это общность, несводимая к простой совокупности индивидуумов. Когда людей много, но им не о чем говорить друг с другом, ни о какой *реальности «Мы»* как коммуникативной общности не может быть и речи. Лишь связанность общими темами, общими интересами, общими книгами или фильмами способна настроить людей на общение. Общение только и возможно в результате этой внутренней тематической общности. Даже если, как говорит Лотман, в нормальном человеческом

общении заложено предположение об «...исходной неидентичности говорящего и слушающего» [5, с. 14], само это общение нуждается в общности, несводимой к пересечению языковых пространств. Однако если посмотреть на то, как понимается общение в современном обществе, то мы увидим нечто противоположное: общение все более и более понимается как обмен разнообразной информацией. Подобное понимание общения или коммуникации не только наивно и не соответствует действительности, но и чрезвычайно опасно, поскольку как раз и способствует кризису коммуникации. Перенасыщенность информацией коммуникативного пространства либо делает общение поверхностным, *толками* или *болтовней* (М. Хайдеггер), где каждый способен судить обо всем, либо просто делает его ненужным, оставляя человека один на один с информацией, потребляемой им в массмедийном пространстве. Напротив, ограниченное количество информации весьма часто способствует полноценному общению, поскольку создает условия для общих тем, вокруг которых и формируется та или иная коммуникативная общность. Так, например, в условиях политической цензуры общество начинает сплачиваться вокруг малейшего информационного повода, если он хоть как-то выходит за ее рамки — самиздатовская книга или статья, «вражеский голос» по радио и т. д. В результате у людей просыпается интерес как к общению, так и к чтению, как к коммуникации, так и к информации. Не случайно, как замечает Питирим Сорокин, накануне революций «...язык людей развязывается» [6, с. 60]. Ведь именно тогда, когда рушатся все социальные связи, единственным связующим звеном становится речевая коммуникация, пусть и пронизанная разрушительной революционной риторикой, но все еще сплачивающая общество вокруг определенных информационных поводов к революционным действиям. Конечно, данный пример из разряда крайних, но он демонстрирует главное: общение нуждается не столько в многообразии информации, сколько в общности информационных поводов, которые, в свою очередь, делают возможной коммуникативную общность. Даже революционные воззвания имеют смысл лишь там, где люди готовы, пусть и к очень «деформированной», но все же коммуникации, в противном случае, эти воззвания воспринимаются ими всего лишь как информация о политической ситуации в стране.

Данный пример важен и для преподавания. Если оно сводится только к передаче информации от преподавателя к студенту, то какой бы интересной для студента ни была эта информация, вне коммуникации с преподавателем она не вызовет подлинного интереса именно потому, что воспринимается им всего лишь как информация. Увлечь слушающего по-настоящему, значит вовлечь его в разговор. Это уже прекрасно понимали греки со времен Сократа, чья майевтика может рассматриваться как альтернатива образованию, делающему ставку на информирование. Когда в диалоге «Пир» Сократ с иронией говорит Агафону: «Если бы мудрость имела свойство перетекать из того, кто полон ею, к тому, кто пуст, как перетекает вода по шерстяной нитке из полного сосуда в пустой» [2, с. 84] — он или его устами Платон только подчеркивает несводимость подлинного знания к отвлеченной от нас информации, а преподавания — к ее передаче. При этом важно то, что

преодоление данной установки и у Сократа, и у Платона осуществляется в рамках диалога. Однако сам этот диалог осуществим лишь в атмосфере коммуникативной общности, внутри которой каждый ее участник воспринимается не как информатор или информируемый, учитель или ученик, а как равноправный собеседник.

Социология знания, подчеркивающая его социальную обусловленность, должна учитывать и его тематическую обусловленность, причастность к тем универсалиям, верность которым и составляет основу коммуникативной общности. Это особенно остро чувствуется в философии, где философские интуиции, по замечанию Николая Бердяева, очень часто приводили к созданию всевозможных «философских семей» (школ, академий), будь то «платоновская философская семья» или «кантовская» [7, с. 239]. Справедливости ради надо заметить, что Платоновская Академия гораздо больше подходит под характеристику «семьи», чем различные кантовские и неокантовские школы, в силу диалогической направленности греческой мысли, раскрывающей себя в общении с близкими по духу людьми, а не в чтении и написании книг. Тот же Бердяев очень верно говорит о том, что «...истина философского познания имеет гораздо большую ступень духовной общности, чем истины физико-математические» [7, с. 264]. Духовная общность подразумевает не общеобязательность законов науки, которые не исключают человеческой разобщенности, а глубину человеческого общения. Способно ли современное образование стимулировать подобное общение с учетом всевозможных технических преимуществ, которые выпали на его долю? Для этого необходимо четко понимать, какую цель ставит перед собой современное преподавание. Если его единственная цель — формирование специалиста, то ни о каком подобном общении здесь говорить не приходится, но если его цель — образование (в двух смыслах этого слова) культурного человека, чья мысль не сводится к сугубо техническим навыкам и умениям, а желание учиться — к извлечению прибыли из полученных знаний, то здесь важность подобного общения не вызывает сомнений. Образование в данном случае должно интегрировать человека в культурную жизнь, из которой он сейчас фактически изъят.

Одна из самых характерных черт кризиса коммуникации — это неучастие современного человека как в культурной, так и в политической жизни. Смотрит ли он телевизор, слушает радио, читает книгу, — он воспринимает все это как информацию, которая не способна на него хоть как-то повлиять. Причина этого в том, что даже в эпоху интернета современный человек все еще отделяет информацию от коммуникации, ассоциируя первую с телевизором, а вторую — с телефоном. Его речь становится все менее и менее культурной и бессодержательной именно потому, что она закрыта для информации так же, как потребляемая им по телевизору и радио информация закрыта для коммуникации. Прежде человек, прочитавший книгу, считал ее обсуждение не менее важной вещью, чем само чтение, и любые серьезные изменения, происходившее в обществе, подразумевали культурный диалог, даже если они угрожали самому этому диалогу. Человек, по сути, все еще читал вслух, то есть для других, вот почему авторитарные режимы прежде могли существовать лишь в условиях жесткой цензуры.

В обществе, где каждый читает про себя, то есть в отрыве от коммуникации, подобная цензура не нужна, поскольку информация здесь не имеет консолидирующей силы, оставаясь по ту сторону культурного и политического диалога. Та же самая ситуация наблюдается и в современном образовании. Студент слушает лекции, а после лекций говорит о чем угодно, но только не о том, что услышал. Лекция, воспринимаемая им как информация (пусть и очень полезная), не входит в его коммуникативное пространство. Это значит, что студент сегодня в лучшем случае может быть назван образованным человеком, но еще не культурным, поскольку в культурную жизнь он может быть интегрирован только через коммуникацию. Современное образование ему этой возможности не предоставляет, отделяя студента от преподавателя стеной информации, которая не находит своего коммуникативного воплощения. Вот почему одной из самых важных задач современного образования является создание благоприятных условий для коммуникативной среды, объединяющей преподавателей и студентов, без которой невозможна подлинная актуализация проблем и идей [8]. Это крайне важно с точки зрения усвоения самой информации, поскольку подлинный интерес к информации пробуждается лишь в коммуникативном пространстве, где этой информацией можно не только делиться, но и обсуждать ее, то есть интерпретировать. Преподавателю в данном случае необходимо понять одну простую вещь, на которую, по возможности, он и должен ориентироваться при организации учебного процесса: чем больше информация располагает к общению, тем больший интерес она способна вызвать, и наоборот, чем больший интерес она способна вызвать, тем больше она располагает к общению. Конечно, диалог между преподавателем и студентами более всего подходит для семинарских занятий, но можно выбрать и другую форму подобного диалога, а именно интернет.

Особенность интернета в том, что он совмещает в себе информативную и коммуникативную функцию. Пользователи интернета, в отличие от телезрителей и радиослушателей, всегда имеют возможность прокомментировать и обсудить то, что они узнали в самом интернете. Интернет совмещает то, что разделили радио, телевизор, с одной стороны, и телефон, с другой, возвращая информацию в коммуникативное русло. Конечно, нескончаемые потоки информации, наполняющие интернет, угрожают разрушить любую возможность полноценной коммуникации, подразумеваемой, как было сказано, ее тематическое единство. Но вот тут-то как раз и требуется помощь преподавателя, который и должен привить студенту навык отсеивания ненужной информации, в чем, в частности, Томас Эриксен и видит основную задачу современного образования [9, с. 31]. Коммуникация студента и преподавателя в интернете, как это ни парадоксально, куда более благоприятствует унификации тематического материала, чем общение на семинарских занятиях. Так, например, один семинар может сконцентрировать внимание студента на одной теме, но на следующем семинаре уже будет обсуждаться другая тема, что способствует если и не окончательной профанации учебного процесса, то, во всяком случае, весьма поверхностному усвоению материала. Если же семинар в аудитории продублировать форумом в интернете, дав студенту

и преподавателю возможность вернуться к обсуждению уже пройденных в аудитории тем, то качество обучения от этого только выиграет. При этом студент получит возможность больше времени уделять какой-то одной, наиболее близкой ему теме, что, в свою очередь, поможет преподавателю сформировать индивидуальный подход к каждому из его студентов. Использование интернета, таким образом, удовлетворяет самому важному и совершенно недостижимому в условиях даже очень ограниченной аудитории требованию к диалогу, согласно которому, как говорит Гадамер, «...нельзя вести разговор со многими одновременно, нельзя даже вести разговор в присутствии многих» [10, с. 88]. То, что было возможно во времена Платона и стало практически неосуществимым во времена массового образования, вновь становится возможным благодаря интернету. Общение преподавателя с каждым из своих студентов либо один на один, либо в очень узком кругу участников интернет-семинара может вырвать наше высшее образование из пут той «образованщины», которая, ориентируясь на «среднего студента», усредняет в конечном итоге и само высшее образование. Данный подход способствует не только выявлению наиболее талантливых студентов, но также их дальнейшей профессиональной ориентации. Так, например, во Франции успешно используется методика ведения интернет-дневников, представляющая собой постепенное преобразование «читательского дневника» в «дневник научно-исследовательский» [11]. Студенты читают литературу, дают ее краткий обзор, приводят наиболее важные на их взгляд цитаты, как и возможные комментарии к ним. При этом вся исследовательская работа строится на основе постоянной коммуникации, в результате которой кругозор студента расширяется уже не только за счет прочитанной литературы, но и за счет той литературы, которую читают другие. Данный аспект чрезвычайно важен, поскольку здесь выполняется столь необходимое для полноценного диалога условие доверия к другому, отброшенное

Декартом, а вслед за ним и всей новоевропейской философией. Коммуникативное пространство отсылает не столько к текстам и авторам, сколько к мыслям, представленным в диалоге с другими. Монологическая система образования делает ставку на самостоятельное чтение текста, хотя само по себе оно ничего не значит. Студенту, не получившему навыка самостоятельного мышления, важнее общение с человеком, обладающим этим навыком, нежели бездумное и беглое чтение книг, о которых кто-то другой ему может сказать гораздо больше, чем он сам. Речь, по сути, идет о признании чьего-либо духовного или интеллектуального авторитета, на важность которого для познания справедливо указывал все тот же Гадамер [12, с. 332]. Информация обретает свой смысл лишь в пространстве коммуникации, которую сейчас может обеспечить интернет. Самостоятельное мышление приобретает в диалоге, где всегда выявляется не столько разность позиций, сколько их многообразие. При монологической установке каждый может дорожить своей «личной точкой зрения», однако насколько она личная может выявить только диалог с другим. Коммуникативная общность — это такое единство, на основе которого только и может выявиться подлинное многообразие.

Заключение

Интернет дает шанс современному образованию не просто «модернизировать» свои методики, но глубоко преобразовать собственные монологические установки, унаследованные от Нового времени. Именно интернет способен наиболее эффективно ввести образовательный процесс в русло коммуникации, прививающей не только студенту, но и преподавателю культуру общения, интегрирующую их как в культурную, так и в общественно-политическую жизнь. Проблема в том, что интернет предлагает нашему образованию лишь свои возможности, тогда как массовая культура навязывает образованию и самому интернету свои критерии, сквозь которые эти спасительные возможности можно просто не разглядеть.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рено Ален Эра Индивида. К истории субъективности. СПб. : Владимир Даль, 2002.
2. Платон Собрание соч. в 4 т. т. 2. М. : Мысль, 1993.
3. Луман Никлас Реальность массмедиа. М. : Праксис, 2005.
4. Франк С. Л. Духовные основы общества. Русское зарубежье. Лениздат, 1991.
5. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М. : Гнозис, 1992.
6. Сорокин Питирим Социология революции. М. : Астрель, 2008.
7. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. М. : Республика, 1994.
8. Маньшин М. Е. Использование мультимедийных технологий для формирования познавательной самостоятельности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2008. № 2 (6). С. 74–76.
9. Эриксен Томас Тирания момента. М. : Весь мир, 2003.
10. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М. : Искусство, 1991.
11. Du journal de lecture au journal de recherche [Электронный ресурс] / over-blog [web-сайт]. URL: <http://lesanalyseurs.over-blog.org/article-du-journal-de-lecture-au-journal-de-recherche-1-47427913.html> (дата обращения: 02.11.2016). Загл. с экрана.
12. Гадамер Х. Г. Истина и метод. М. : Магистериум Касталь, 1996.

REFERENCES

1. Alain Renaud. Dawn of the individual. On the history of subjectivity. SPb. : Vladimir Dal, 2002.
2. Plato Collected op. in 4 v. V. 2. M. : Thought 1993.
3. Niklas Luhmann The reality of mass media. M. : Praxis, 2005.

4. Frank S. L. Spiritual foundations of society. Russians abroad. Lenizdat, 1991.
5. Lotman Y. M. Culture and explosion. M. : Gnosis, 1992.
6. Pitirim Sorokin Sociology of Revolution. M. : Astrel, 2008.
7. Berdyayev N. A. The philosophy of free spirit. M. : Republic, 1994.
8. Manshin M. E. Use of multimedia technologies for the formation of cognitive independence // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2008. No. 2 (6). P. 74–76.
9. Thomas Erikse Tyranny of the moment. M. : The whole world, 2003.
10. Gadamer G. G. The urgency of the beauty. M. : Art, 1991.
11. Du journal de lecture au journal de recherche [Electronic resource] / over-blog [web-site]. URL: <http://lesanalyseurs.over-blog.org/article-du-journal-de-lecture-au-journal-de-recherche-1-47427913.html> (date of viewing: 02.11.2016). Screen title.
12. Gadamer H. G. Truth and Method. M. : Magisterium Qastal, 1996.

Как цитировать статью: Браzeвич Д. С., Краева Л. Б., Панкратьев О. В., Силаева К. В. Преподавание в коммуникативном пространстве // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 4 (37). С. 299–304.

For citation: Brazevich D. S., Kraeva L. B., Pankratiev O. V., Silayeva K. V. Teaching in the communication space // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2016. No. 4 (37). P. 299–304.

УДК 37.061

ББК 74.205

Byvsheva Marina Valerievna,
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of the department
of pedagogy and psychology of childhood
of Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg,
e-mail: mbyvsheva@yandex.ru

Бывшева Марина Валерьевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры
педагогике и психологии детства
Уральского государственного педагогического университета,
г. Екатеринбург,
e-mail: mbyvsheva@yandex.ru

Vedernikova Natalya Nikolaevna,
Head of the department of operation
and development of the integrated security
of the Directorate of Education
of the Administration of Yekaterinburg
Yekaterinburg,
e-mail: vedernikova_nn@ekadm.ru

Ведерникова Наталья Николаевна,
начальник отдела обеспечения функционирования
и развития комплексной безопасности
управления образования
Администрации г. Екатеринбурга,
г. Екатеринбург,
e-mail: vedernikova_nn@ekadm.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

DESIGNING OF SOCIO-PEDAGOGICAL PARTNERSHIPS IN MODERN EDUCATION

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education

В статье приводится историко-генетический анализ становления социально-педагогического партнерства в образовании России. Показано, что социальное партнерство в нашей стране развивается поступательно и формируется вокруг ведущей роли образовательных организаций путем вовлечения в образовательные отношения родителей, социокультурных организаций, общественных объединений. Вместе с тем на современном этапе ядром социального партнерства в системе образования остаются взаимодействия образовательной организации и родителей. В статье приводится авторская программа, обеспечивающая условия, способствующие полноценной реализации семьей воспитательной функции в открытом образовательном пространстве.

The article provides a historical and genetic analysis of establishing the socio-pedagogical partnership in the Russian

education. It is shown that social partnership in the country is developed steadily and is formed around the leading role of educational institutions by engaging parents, socio-cultural institutions and public associations in the educational relations. However, currently, the core of the social partnership in the system of education is still formed by interaction of educational institution and parents. The article presents the author's program that ensures conditions contributing to full implementation by the family of the educational function in the open educational environment.

Ключевые слова: проектирование в образовании, социальное партнерство, социально-педагогическое партнерство, взаимодействие с родителями, программа сотрудничества образовательной организации и семьи, формы работы с семьей, информирование родителей, диагностика