

уровень сформированности различных аспектов педагогической готовности и соотнести их с Типовыми Квалификационными характеристиками должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц [3].

Анализ результатов анкетирования преподавателей показал, что нормативный и мотивационный аспекты готовности 61 % преподавателей оценили на высоком уровне, психологический и дидактический аспекты готовности 47 % педагогов оценили на среднем уровне и 82 % преподавателей указали на низкий уровень технологической готовности.

Как показывает практика, чаще всего рефлексивное «Я» преподавателя не совпадает с мнением социальной группы (заведующего кафедрой, коллег, студентов и др.). Поэтому параллельно на этом этапе была дана внешняя оценка различных аспектов готовности преподавателей. Анализ и сравнение внешней оценки и самооценки преподавателей дает важную информацию о том, завышена или занижена, или адекватна самооценка преподавателей. Кроме того, это дает возможность преподавателю как бы «со стороны» увидеть сильные и слабые стороны своей профессиональной педагогической деятельности.

На следующем – *проектировочном* этапе стояли следующие задачи: разработка образовательно-профессиональной программы и критериев, по которым будет оцениваться качество подготовки вузовского педагога; организация мониторинга формирования педагогической готовности преподавателей к профессиональной педагогической деятельности.

Первая задача была связана с разработкой образовательно-профессиональной программы. Преподавателями была выбрана личностно-ориентированная программа, которая направлена на создание условий для личностного развития каждого преподавателя.

В качестве критериев были выбраны государственные требования к деятельности преподавателей и нормы системы менеджмента качества вуза. На государственном уровне качество подготовки преподавателей оценивается на соответствие квалификационным требованиям и аккредитационным показателям [4].

Вторая задача – организация мониторинга формирования педагогической готовности преподавателей к профессиональной педагогической деятельности. Мониторинг состоял из нескольких видов диагностики: *первичной, текущей и итоговой*. Первичная диагностика позволяет выявить возможности преподавателей для их дальнейшего профессионального становления и роста, развитие их интересов, склонностей, особенностей профессиональной мотивации с тем, чтобы определить оптимальную траекторию подготовки.

Научно-методическое обеспечение первичной и последующей диагностик должно быть

системным с тем, чтобы оценка проводилась по единым критериям, тогда можно будет сравнивать качество подготовки на разных этапах – теоретическом и практическом, а также выявить тенденции совершенствования подготовки преподавателей вуза.

Таким образом, мониторинг позволяет поэтапно, непрерывно и последовательно отслеживать процесс формирования педагогической готовности преподавателей к профессиональной педагогической деятельности. Мы согласны с утверждением о том, что «Педагогические кадры высшей школы должны иметь качественную подготовку» (ЮНЕСКО) [5]. Именно педагог с высоким уровнем педагогической готовности к профессиональной педагогической деятельности может обеспечить высокое качество подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Социологический энциклопедический словарь / ред.-координатор Р.В. Осипов. – М.: Инфра – М.: Норма, 1998.
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Просвещение, 2000.
3. Типовые Квалификационные характеристики должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц // Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338.
4. Стандарты и критерии институциональной аккредитации (ГОСО РК – 2007) – Астана: МОН РК, Национальный аккредитационный центр, 2007.
5. Доклад Генерального директора Юнеско по проекту рекомендаций о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений // www.bologna-bergen2005.no.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Современные проблемы науки и образования», Россия (Москва), 26–28 февраля 2013 г. Поступила в редакцию 26.01.2013.

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зверев С.М., Тузов Д.В.

ГОУ ВПО «Московский институт
открытого образования», Москва,
e-mail: appassionata2005@ya.ru

Исходные предпосылки к постановке проблемы

Россия вошла в общемировые процессы социально-экономических преобразований. Главная и уже всеми осознаваемая тенденция – переход от индустриального к постиндустриальному – информационному обществу. Ускоренными темпами обновляются технологии и знания в различных сферах деятельности человека, – черта отражающая наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий не только между государствами в разных сферах общественной жизни, но даже между отдельными людьми. Обозначилась и другая тенденция – трансфор-

мация и расширение пространства образования, вплоть до момента, когда любая деятельность может трактоваться как образовательная, если она имеет своей целью изменить установки и модели поведения человека путем овладения им способностью строить самостоятельную деятельность, оснащаться современными и перспективными средствами информационных технологий.

Возникает вопрос, – что сегодня происходит на этом фоне с профессиональным образованием? То же, что и с другими гуманитарными системами – оно оказалось в общем потоке реформирования. Процессы модернизации производства и технологий, появление новых форм социально-экономических отношений привели к необходимости изменений и в этой области. Введено понятие «*профессионально-педагогическое образование*» (далее – ППО). В 2000 г. наименована соответствующая квалификация для лиц, получивших высшее «*профессионально-педагогическое образование*», основной целью которого – обучение **профессии** и профессиональное развитие обучаемых.

Однако темпы развития ППО существенно отстают от социальных процессов и научно-технического прогресса. По наследству от классической системы советского образования остались задачи предметного обучения и развития практико-ориентированного сознания, первичная элементарная профессионализация. Вместе с тем, современность диктует задачи профессиональной адаптации в мире постоянно сменяющихся технологических платформ и появления нового знания. Не удивительно, что профессиональная педагогика пребывает в состоянии глубокой растерянности.

В отсутствие единого понимания миссии профессионального образования, а, следовательно, четко сформулированных задач стоящих перед этой системой в рамках традиционного подхода не удастся сформировать адекватное сегодняшнему дню представление об образе педагога профессионального образования, о содержании профессионально-педагогической подготовки. Практически не осталось школ подготовки педагогических кадров для профессионального обучения. Педагогические вузы выпускали и продолжают выпускать преподавателей – предметников, не ориентируя их на специфику деятельности мастеров профессионального обучения. В условиях быстротекущих социально-экономических процессов, технологических нововведений, преподавателей предметников нужно все время переучивать, доучивать, не говоря уже о смене специализаций и компетенций. Они не ориентированы на современное производство, не востребованы в учреждениях профессионального образования, из-за чрезмерной теоретичности подходов к применению знания. В такой ситуации более

востребованным в профессиональной школе оказывается преподаватель, работавший на производстве и получивший педагогическое образование.

Отсюда и основания нашего мировоззренческого интереса. Он лежат в плоскости представлений о том, что именно этот вид образования должен выдвинуться на передний край процессов социально-экономической модернизации. Ибо кто, кроме передового отряда современных профессионалов в названной области педагогического дела нацелен на перестройку, должен быть вооружен, вровень идущим технологическим преобразованиям, средствами подготовки новых поколений профессиональных работников. Именно «педагог профессионального обучения», как говорили раньше, должен быть застрельщиком инновационных процессов в профессиональном образовании.

Мы утверждаем, что в сложившейся ситуации ППО пока никак не может определиться, – каким путем идти. Этому способствует сложившееся в сознании специалистов, отвечающих за эти процессы, так называемое «производственное мышление» (известно, что профессионально-педагогическое образование выросло на основе понятия «инженерно (индустриально)-педагогического образования»). Оно приобрело свое довлеющее значение, как основная онтологическая и организационно-техническая форма представлений о подготовке педагогов профессионального обучения «по производственному» принципу. В известном смысле этот подход, безусловно, можно связать с технократизмом современного общества, которым фактически и оправдан этот принцип. С другой стороны, – ППО имеет отношение к человеческой реальности, проблемам ее сущности и полноты, к антропологическому, а не производственному, по сути, смыслу, заложенному в закономерности развития человека в онтогенезе; условий его выращивания и становления в образовательных процессах, в реалиях социальной жизни.

Хотелось бы думать, что сегодня главный фактор, влияющий на развитие ППО, – это поворот к личности обучающихся, когда человек имеет возможность сам по своему усмотрению за счет собственной индивидуально построенной образовательной деятельности дотраивать себя до полноценно развитой личности. И здесь два вопроса – образ дотраивания и технология восполнения.

Получается, что одна линия – личностное развитие. Для будущего педагога профессионального обучения оно идет не зависимо от того, будет ли он оставаться в мире профессиональных деятельностей, ради чего получает образование, или уйдет из него, но будет способен встраиваться в другие реалии, когда овладеет такими средствами мышления, организации своей собственной деятельности, что может бы-

стро перестроиться. Т.е. движение по этой линии может пригодиться где угодно. А по второй линии – профессионального развития – это оснащение себя новыми средствами в связи с резкими изменениями в социальном мире и общественном производстве, а, следовательно, в образовательной практике профессионального обучения. Т.е. такими изменениями в системе, которые требуют дополнить специалиста, чтобы он был профессионально адекватен. Не как человек, а как профессионал. В связи с этим, мы предварительно выделяем три линии развития ППО. Одна связана с профессиональным сознанием (ценностные и деятельностные условия его развития) и мышлением (развитие рефлексивного и методологического мышления). Вторая линия связана с профессиональной деятельностью (оснащение современными средствами и методами (компетенциями) ведения образовательных процессов). И третья линия – с развитием личности (обеспечение индивидуальных траекторий саморазвития). В ППО мы эти линии объединяем, и точкой их органического совмещения становится личностная позиция будущего педагога профессионального обучения – субъекта образовательного процесса, главного, по сути: в отношении к другим людям; к ситуациям в общественных практиках; к своей деятельности и в отношении к самому себе.

Таким образом, мы подошли к формулировке основной проблематики ППО, т.е. – фиксации противоречия между производственным пониманием этого вида образования и собственно деятельной природой человеческой жизни в антропологической проекции. Это противоречие может и должно разрешаться в рамках интеграции и сопряжения двух направлений:

а) профессиональная подготовка по требованию социума;

б) профессиональное и личностное развитие человека, как ценность и цель.

Все это требует переосмысления роли и задач системных изменений в ППО. Оно в собственных установках, программах и планах должно обрести статус стратегического образовательного института инновационного развития, гармонично войдя в качестве инфраструктурного элемента социально-экономической жизни общества.

Таким образом, стратегическое развитие системы ППО надо рассматривать в контексте провозглашенных и уже идущих процессов модернизации общественных и производственных сфер деятельности в Российской Федерации. Речь идет не столько о следовании новой идеологической установке, сколько по существу, – ППО – это сегодня становящаяся, но интенсивно растущая ветвь профессионально-педагогического образования. По мнению авторов, ее, как и любую иную общественную практику следует рассматривать в качестве самостоятель-

ной системы деятельности, имеющей свою собственную идеологию, ценности, программные установки, квалифицированные педагогические кадры; организационную структуру, состоящую из различных типов деятельности: управления, проектирования, науки, методической деятельности и др., свои собственные механизмы функционирования и развития. Только в этом случае ППО имеет шансы стать фактором социально-экономического развития российского общества. В то время, как сегодня самостоятельность и независимость ППО в значительной степени ограничена нормами и режимом, диктуемыми органами управления образованием. Горизонтальные отношения внутри системы, как правило, также регламентированы. «Вход» и «выход» из системы жестко ограничен. Внешние связи, – как системы в целом, так и отдельных функциональных единиц (образовательных учреждений), – находятся под контролем органов управления. Именно этими характеристиками во многом до сих пор определяется и предзадается характер отношений между компонентами самой системы ППО и способы ее взаимодействия с внешней средой. Никакое «межведомственное взаимодействие» не в состоянии организовать различные по сути системы (хотя бы систему ППО и рынок труда).

Вместе с тем, ППО достаточно сложная структура позиционно и профессионально разных типов деятельности. И чтобы складывать ее как педагогическую систему, – «необходимо эти принципиально разные позиции организовать, чтобы на выходе, в качестве результата этой соорганизации мог возникнуть достаточно кодифицированный востребованный и пригнанный к задачам педагогической работы продукт» [1].

Самоопределение – как ценность и условие личностного и профессионального развития субъектов профессионально-педагогического образования

«Человеческий потенциал» в своей специфике принадлежит «типу субъективной реальности», очерченному самоопределением, причем, лично теми, которые собственной волей сознают себя «ресурсом». Однако, не прямым экономически и рыночно значимым ресурсом, а ресурсом другого типа – не очевидным гуманитарным, «социокультурным» ресурсом, но несущим преобразование и самой экономики. В нашем случае речь идет о стратегии самоопределения субъектов ППО. Именно так, во множественном числе, мы говорим – субъектов, полагая, что все они по критерию необходимого основания наделены способностью изменять образовательную практику, реформировать ее. Но, «главным субъектом», прежде всего, является сам педагог профессионального обучения. На каждом занятии, в каждой группе, в образовательной программе и деятельности всего образовательного учреждения. Но при

одном «безусловном» условии: установлении ценностных правил и норм деятельности образованного человека в ходе получения образования посредством культурной трансляции своего антропологического самоопределения. Не только в лоне своей народности, профессиональной общности или следованию традиции, пусть даже «избранной», но прежде всего через осознание – рефлексию своей деятельности как условия, «открывающего» все другие ресурсы современного технократического и информационного общества, которые непременно должны стать фундаментальной стяжкой прошлого и будущего цивилизованного человечества во всем его мыслимом объеме [2].

Именно в этом направлении мы видим антропологическую межцивилизационную миссию, личное призвание взращивания в педагогах мирового и отечественного «человеческого потенциала». Это уже проектирование профессионального образования нового типа.

Во всем этом ясна специфика образовательного проекта – «субъективная реальность». Она неотделима от организованного в материале стремления к знанию истины любой учебной группы студентов – будущих педагогов. Вот основа межкультурного общения! Эта межцивилизационная образовательная деятельность по своей мыслительной и деятельностной позиции не может быть целиком помещена только в плоскость современных исторических процессов. Вот где, вот в каких измерениях опредмечивается заново и приобретает смысл «гармонически развитое развитие человека». Есть единый и неделимый символический «заложенный ресурс» подобного проектирования. Он превышает по своему смыслу и значению, так называемую «образовательную услугу» как предмет товарных отношений во всех пределах любых площадок залоговых аукционов всех бирж в целостности мирового рынка.

Образование ничего «не строит» – оно метафорически «мостит дорогу цивилизации в ретроспективно-перспективной дополнительности». Его предназначение – «стяжка разного во времени». Прекрасное универсальное понятие «общество» не работает даже в тридцатилетней ретроспективной рефлексии образовательной деятельности. Нормы цивилизационных процессов складываются в сфере ППО и транслируются ею в контексты всех остальных сфер деятельности. Понятие «темпов роста» применительно к профессиональному образованию – это от лукавого.

Образовательная антропология по предмету неопределяема в операционально-деятельностных категориях «цели – средства». Отсюда неприемлема вся категориальная расчлененность управленческого, организационного системного подхода, деятельностного языка – организация-руководство-управление». Всякое наговарива-

ние об управлении ППО и соответствующей технологизации не стоит выведенного яйца вне фундаментальной гуманитарной проблемы «учитель – ученик». Превращать образование педагогов в фабрику – мода возвращения производственного мышления [2].

В рамках этих пафосных тезисов вопрос о самоопределении субъектов ППО принципиален. Он может быть понят через различение деятельности и человеческого (субъектного) опыта и путем построения отношений между этими феноменами.

Самоопределение к деятельности, в определенном смысле – факт принуждения. Деятельность ставит перед человеком цели отвлеченно, оторвано от его собственной жизненной практики. Деятельность за счет своей мощи организационного планирования агрессивно выставляет определенные ограничения в ход развития человека. И какой бы психологический узор мы не выстраивали для оправдания деятельности, человек, попавший в ее силки, не может в антропологическом смысле спастись индивидуально. Она намеренно инспирируется человеку, заставляя его предать себя, свои ценности и забыть свой путь. Напротив, личностный опыт содержит элементы, чуждые деятельности. Он потенциально бесконечен и подчинен закону непрерывности. Он есть свободное самоопределение и творчество. Человек берет силы для преодоления в опыте, а не в деятельности, которая не выдерживает духовной конкуренции. Опыт есть условие для «создания своей, личной формы труда» (А. Пятигорский). И он, опыт – это, по сути, подвиг самоопределения. И опыт подсказывает, что «Нельзя работать, только развертывая себя, нужно работать себя переламывая» [3]. В нем человек свободен преодолевать ограничения и потенциально выстраивать себя вопреки деятельностному плану – чуждому человеку. Сущность опыта в соотношении всей жизни человека с ее ритмами. Именно опыт несет в себе потенциал антропологообразующей силы.

Говоря о самоопределении уже в привычной научной лексике, мы имеем в виду самоопределение, рассматривая его как процесс и результат выбора человеком собственной самореализации. Она включают в себя в качестве неперемного атрибута выработку способности постановки и решения проблем как своих собственных проблем. Самоопределение как зона личностной ответственности, несмотря на коллективную по форме жизнь. «Что я хочу, могу, буду и должен делать?», – ответ на этот вопрос каждым всегда и везде и является центральным в самоопределении. Поэтому так называемая научная проблема мотивации взрослого человека к обучению, которую безуспешно пытается решить педагогическая психология, вне рассмотрения в обсуждаемом контексте, есть псевдопроблема и не выполнимая задача.

О комплексном подходе к ППО (методологические предпосылки)

Комплексный подход есть совокупность парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов, конкурирующих между собой стратегий и программ в познании и/или практике (или друг друга исторически сменяющих) [4–6]. Следовательно, «комплексный подход» можно рассматривать как категорию и брать как конструкцию. Подход в категориальном статусе позволяет квалифицировать состояние и перспективы сферы ППО в целом, в частности, понять механизмы перехода от одного состояния к другому, тем самым потенциально овладеть методологией проектирования ее развития (во втором значении).

Принципиальной характеристикой подхода, как комплексного, направленного на реформирование ППО является привнесение полипредметности, введение междисциплинарных и коммуникационных связей и, безусловно, – идеологии. И здесь возникают сложности. В чем они состоят?

Во-первых, в необходимости разбора категории подхода как комплексного, объединяющего в себе организационно-управленческие и содержательные направления разного уровня.

Во-вторых, в выяснении проблемного поля, в котором приходится реализовывать идею комплексности.

В-третьих, в самоопределении в историческом ряду научно-технологических подходов к высшему профессионально-педагогическому образованию, сменяющих (или сопровождающих) друг друга.

В-четвертых, в обеспечении организационно-управленческой мобильности в структуре отношений: «ППО – образовательное учреждение – кафедры – проектные и научные лаборатории – стажировочные площадки – социальные партнеры».

В-пятых, в развитии идей антропологии образования, как содержания ППО инновационного типа.

1. Идея комплексности

Идея комплексного подхода не нова. Еще Т. Кун называл эти подходы научными революциями [7]. В нашем случае речь идет не о комплексности средств и методов образования, комплекс берется шире, захватывая типы деятельности, совершенно разных по содержанию и направленности. Не вдаваясь в подробное описание этой категории (это требует особой работы), выделим, на наш взгляд, принципиальные моменты.

Идея комплекса сегодня связана с прогрессивным нарастанием сложности всей современной жизни и общественной деятельностью практики, что требует выхода за рамки сферы ППО. Действительно:

– *увеличивается значение и роль организационно-управленческой деятельности.* Однако

современная педагогическая наука не дает и не может дать для нее необходимых знаний. Это объясняется, прежде всего, характером связей ППО с другими системами. Сегодня оно существует в несистематизированной агломерации разнородных знаний и профессиональных позиций и пока не поддается теоретическому осмыслению и систематизации;

– *идет процесс переориентации системы ППО на экономические рельсы, вплоть до повышения капитализации в общем объеме экономики страны.* Это заставляет рассматривать деятельность образовательных учреждений, как с использованием «традиционных» материальных, финансовых и организационных средств деятельности, так и искать новые, преимущественно *сетевые*, системы кооперации по поводу совместного доступа к тем или иным ресурсам.

– *увеличивается значение роли человеческого потенциала, но традиционный институт профессионального образования существенно отстал, особенно в качественном отношении, от темпов роста производительных сил цивилизации.*

Кризисные явления практически во всех сферах жизни общества все более убедительно свидетельствуют о том, что сегодня «человеческий капитал» приобретает первостепенную цивилизационную, социо-культурную и личностную значимость, становясь особым сверхресурсом развития и самого выживания общества. Это проявляется:

– *в постоянно расширяющемся влиянии информационной среды на все системы деятельности, на человека.* Эта тенденция задается объективными причинами, главной из которых является **отсутствие сформированной культуры работы с информацией.** Ежедневно расширяющая свой объем и увеличивающая в геометрической прогрессии плотность, информационная среда всегда будет обладать качеством «неопределенности» и требовать при взаимодействии с ней освоения принципов и техник установления **границ.** Сложившаяся практика «погони» за все более значительными по объему массивами информации о социальных объектах и системах порождает необходимость вновь решать **проблему разработки средств** работы с информационной средой;

– *в условиях глобального финансово-экономического кризиса, в ситуации неуправляемого множества действительностей (в том числе, виртуальных), отсутствует способность сценирования и прогнозирования последствий различных социальных и культурных нововведений;*

– *на фоне критического отношения работодателей к современному образованию заметна стагнация сотрудничества работодателей с системой ППО.* Это говорит об острой необходимости изучать проблему социального партнерства и выстраивать адекватные формы социального взаимодействия.

2. Замечания об устройстве комплекса

Комплекс мыслится как организованность. Разные единицы комплекса как организованности могут выступать и как противоречивые, и как взаимодополняющие, совместимые и несовместимые, зависимые и независимые, в самых различных типах обуславливания и т.д., и т.п. [8]. Центральная энергетическая точка – это субъектность. В таком представлении комплекс – не структура, где элементы имеют жесткую связь и когда «изъятие» одного из них фактически разрушает целостность. Если структура не разложима на части, то организованность может разбираться и собираться в разных конфигурациях. Например, любое образовательное учреждение, осуществляющее ППО, может участвовать в разработке вариативного содержания образования. Или научная лаборатория участвует в ППО, проводя мастер-классы, апробируя образовательные технологии. Кафедры могут строить схемы соорганизации ресурсов, а социальные партнеры определяют заказ на специалиста и т.д. и т.п.

Возникает вопрос, – как и чем управляется комплекс? Здесь управлять, следовательно, соорганизовывать. «Тогда центр управления также может находиться в любой точке потенциально, а актуально находится в какой-то конкретной точке» [9]. Ситуативное моделирование – важнейшее условие соорганизации. Модели может порождать любой субъект ППО при наличии замысла, что требует организационного проектирования, поскольку в ситуацию включены коллективы, отдельные специалисты, педагоги. В рамках модели и решается задача распределения и организации тех ресурсов, которые могут находиться в распоряжении субъектов ППО.

Таким образом, в общих чертах комплекс – это управляемая соорганизация разных деятельностей (позиций) в одной конструкции в виде целого, рассматриваемого в качестве особого, сложного объекта-системы. И это принципиально иное видение реальности ППО, которое задается принципом бытия, а не составом своих частей.

Такая логика рассмотрения комплекса, как организованности есть трактовка ППО в модальности возможных путей развития.

В то же время, большинство специалистов сферы профессионального образования продолжают воспринимать организационное устройство ППО как простую совокупность учебных дисциплин в привычных формах организации образовательного процесса. Здесь об управлении можно говорить только с административно-нормативной точки зрения. Это противоречит современному комплексному подходу, в котором управление распределяется по субъектным стратегиям и направлено на внутреннее обустройство – кооперацию деятельностей. Административные решения здесь уместны до-

зированно и только тогда, когда избежать нормативных требований не удастся.

Создание вариативной образовательной среды в современных условиях выступает важнейшей целью управленческой деятельности в ППО, поскольку оно одновременно и общественная практика, и механизм социально-культурного наследования, освоения новых инновационных практик и технологий и пространство профессионального развития, структура мест образования, создаваемых самим субъектом в целях личностного развития, обретения новых способностей [10].

Понятие «образовательная среда» указывает на некое сущностное содержание реальности, на наличие органических связей в ней. Именно среда центрирует в себе и цели, и содержание, и организацию образования в конкретной социокультурной ситуации, определяет вектор и состав становящихся в ППО способностей и качеств человека, развивающих потенциал образования.

Развивающе-образовательный потенциал образовательной среды ППО характеризуется двумя показателями: насыщенностью (ресурсный потенциал) и ее структурированностью (способом организации). Следовательно, чем большее число содержательных фрагментов культурной деятельности (наука и искусство, религия и политика, научно-экономические форумы и пр.) будет преобразовано в образовательный ресурс педагогов профессионального обучения, тем более богатой по составу будет образовательная среда ППО. Главное здесь в том, что само возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования – и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования. И связь здесь прямая: чем больше субъектов образования, тем более богатой, насыщенной, более плотной и многообразной становится образовательная среда [10].

Представленное выше укладывается в общие рамки рассматриваемого комплекса, поскольку предполагает рассмотрение ППО как совокупности организационного множества – учреждений, предприятий и отдельных граждан, чьи интересы (или проблемы) тем или иным образом связаны с реальной необходимостью получения образования. Принципиальность этого вопроса обусловлена тем, что в современной ситуации большинство проблем и задач дальнейшего функционирования и, тем более, развития ППО возникает и имеет продолжение за его границами, в виде как появляющихся организаций и учреждений. Возникает законный вопрос: кто (или что) является субъектом этой сферы? Очевидно, что в качестве таковых нельзя рассматривать отдельные организации, учреждения, предприятия и коллективы,

поскольку структурно они принадлежат системам. Субъектом ППО может являться только полипрофессиональная общность, образованная на совокупности определенных интересов (или проблем) в отношении того или иного контекста практической деятельности. Только в отдельных редких случаях может наблюдаться совпадение полипрофессиональной общности и конкретной организации (учреждения). Как правило, это уже специальным образом организованные команды, творческие коллективы. Целостность полипрофессиональной общности задается, во-первых, реальностью интересов и, во-вторых, общностью ценностно-смысловых позиций ее участников по отношению к общему контексту совместной деятельности.

3. Тезисы о модели развития ППО

Можно сформулировать следующие тезисы, которые могут обозначить начало разработки концептуальной модели развития ППО.

Тезис первый.

Сегодня ППО, в основном ориентировано на присвоение заранее отформатированного научного, социального опыта. Никто не будет утверждать, что это одна из основных задач ППО, но ведь и не центральная, по той простой причине, что здесь доминирует внешняя целесообразность, а сам человек оказывается в этом случае только страдательным существом: его доучивают, тренируют, натаскивают, его адаптируют. В существующих технологиях ППО отсутствует важнейший механизм инверсии – рефлексии на себя, на самообразование, на «достраивание» самого себя до целого. И это не случайно так. По сей день главным целевым ориентиром сложившихся принципов и форм организации ППО остается тщательная подгонка обучающегося для использования его в социально-производственных системах; и не важно, в каких – в материальных или гуманитарных. А когда у человека за душой ничего нет, кроме определенного набора свойств и компетенций, то его легко и главное – целиком можно сделать предметом манипуляции с последующей утилизацией [10].

Тезис второй.

Сегодня практически для всех очевидно, что инновационная деятельность – это попытки осуществить кардинальный переход к производству неочевидных ресурсов и новейших технологий их получения. В первую очередь, о нематериальных ресурсах и гуманитарных технологиях. В то время, как традиционное ППО выстраивается на практике формирования эмпирического мышления. Оно продуцирует знания только одного типа – знание о предмете. Возможности эмпирического мышления ограничены узким кругом ремесленнических знаний. На основе эмпирического мышления невозможно осваивать сложные и развивающиеся системы предметного и социального мира, создавать новые формы культуры. Тем самым, традиционная

практика профессионального образования, культивирующая эмпирическое мышление, не выявляет и не развивает потребностей и способностей действовать самостоятельно, творчески, не развивает способностей к самообразованию и саморазвитию [11]. С этой целью и была выстроена практика развивающего обучения. Именно в этой практике последовательно и полно был реализован деятельностный подход к определению содержания образования. И более того, при таком подходе развивалось главное умение – умение учиться – т.е. самостоятельно добывать необходимые знания и строить новые способы решения новых же познавательных-практических задач.

Все перечисленное, т.е. способность к саморазвитию и самообразованию – это и есть то, что сегодня обозначают как человеческий потенциал или человеческий капитал, который как раз и является нематериальным ресурсом для разных видов социальной практики.

Очевидно, что выявление и наращивание качества такого ресурса – это специальная и очень сложная задача, прежде всего, для образовательных технологий в ППО.

Если обозначить кратко – как важнейший принцип развивающего образования, то это значит: главный человеческий потенциал – это генеральная способность человека быть субъектом собственной деятельности, тем более в зрелом возрасте.

Тезис третий.

Никто не задается вопросом, а сами-то субъекты ППО являются полноценными соавторами профессионального образования? Точкой Встречи, точкой восполнения образования в формах ППО – и это принципиально важно – является конкретный человек. Именно он ставит перед профессиональной педагогикой проблему полноты образования, как полноты раскрытия и развития его многообразных и часто – неочевидных способностей. А не только его интеллектуальных или инструментальных способностей-компетентностей.

Вот только несколько главных ориентаций ППО

Профессионально-педагогическое образование
Раскрытие ценностной составляющей мир профессиональных деятельностей и развитие самодетельности
Расширение и углубление личностных интересов и склонностей
Индивидуализация, выращивание свободной, самобытной личности
Построение пространства саморазвития
Личный опыт практической жизнедеятельности
Индивидуализация образования
Развивающее и реабилитирующее образование

Тезис четвертый.

В чем главная ущербность уже сложившихся технологических подходов в профессиональном образовании? Продолжается утилитарное понимание человека в качестве ресурса социального производства: он, действительно, используется как деталь социальной мегамашины (один из ее винтиков). И если еще в недавние времена – это прямо декларировалось, то и сегодня подобная идеология продолжает оставаться господствующей. В этом и состоит соблазн, а фактически – обман современных социальных преобразований, называемых реформами. **Тотальная утилизация** человеческой массы **сменилась фрагментарной** и ситуативной утилизацией, однако – повсеместной [10].

А сегодня, в условиях кризиса это особенно очевидно. Но, с гуманитарной точки зрения, наоборот – стратегия лежит в инвестициях в человека. И кризис станет механизмом развития.

Тезис пятый.

По существу речь должна идти о новых, действительно, стратегических ориентирах ППО, в его метафизических, а не только бытовых образах образования. Такая целевая переориентация возможна. Именно здесь складывается новый подход, новый «образ образования», который можно обозначить как гуманитарно-антропологический, суть в развитии субъектной и личностной позиции человека в жизни, в деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми. Сегодня только гуманитарно-антропологический подход в наибольшей степени способен обеспечить для ППО проектирование полного и непрерывного образования, превратить его в подлинный полигон прикладной антропологии.

Введение представлений о содержании ППО

Существенным ограничением традиционных научно-технологических подходов к ППО, на наш взгляд, является то, что задан лишь ракурс выведения содержания образования из требований социума (социальный заказ); в первую очередь – из потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании. Социальный заказ ориентирован на выявление и превращение только **отдельных, фрагментарных человеческих потенций** в сугубо **полезные ресурсы для их утилизации в том или ином социальном производстве**. Несомненно, что как раз такие «человеческие ресурсы» вполне полезны для социума, но не для становления «собственно человеческого в человеке». Утилитарно-вещный подход к человеку, к его способностям, столь очевидный и уместный в идеологии **полезности**, становится абсолютно неприемлемым в **культуре достоинства человека**. Заказ государства на образование личности не может быть абсолютным и тем более не должен противоречить целям и задачам развития человека, становления его родовых спо-

собностей. В определении целей и содержания ППО антропологическая составляющая должна стать стержневой, а разработка состава и структуры содержания образования должно стать результатом интеграции усилий и интересов всех субъектов образовательного процесса, не исключая и государство [10].

Можно сформулировать наиболее общие требования к содержанию ППО, адекватного современной социокультурной ситуации в обществе и потребностям развивающейся личности. Они предполагают разработку образовательной программы, проектирующей целостную практику развивающего образования как структурную определенность образовательных процессов в рамках конкретной образовательной формы в системе ППО. Целостность структурной определенности этого вида образования и адекватной ему педагогической деятельности и находит свое воплощение в образовательной программе.

Образовательная программа – это совокупность программ деятельности, в соотношении с ситуациями их реализации, захватывающая своим содержанием всех субъектов образовательного процесса. В этом смысле образовательная программа представляет собой систему действий педагога ППО и образовательных смыслов его действий, **сопряженных** с действиями других субъектов с их индивидуальными смыслами. Эти два ряда действий не ортогональны и не параллельны – они **комплементарны (взаимодополнительны)**. *Педагог всегда рядом и чуть-чуть впереди* [10]. Но, ведь, и обучающийся может озадачивать педагога своими суждениями по вопросам профессиональной деятельности.

Образовательная программа определяет цели развития субъектов образования, намечает те способности и качества личности, которые появляются в результате ее освоения. Помимо этого, образовательная программа включает в себя представление о содержании, видах, формах, средствах, структуре педагогической деятельности.

Образовательная и учебная программы соотносятся как целое и часть или как цель и средство: усвоение знаний из цели обучения превращается в технологическое средство развития индивида с учетом его жизненных ценностей, целей и индивидуальных возможностей. Образовательная программа непосредственно программирует деятельность педагога и опосредованно деятельность других субъектов ППО (например, социальных партнеров). Она представляет собой единство цели, содержания и технологии образования, отвечает на вопросы: зачем, что и как должны делать субъекты образовательной деятельности. Программа ППО – это своего рода обязательство образовательного института перед каждым студентом – будущим педагогом профессионального обучения, профессиональным сообществом, обществом

в целом о предоставлении уровня и качества профессионально-педагогического образования, за которое педагогический коллектив несет

юридическую и профессиональную ответственность. Представим наиболее значимые различия двух типов программ [10].

Параметры программ	Учебная программа	Образовательная программа
Понятийный строй	Традиционный набор педагогических понятий	Помимо педагогических понятий введение категорий системно-деятельностной методологии, управления и т.п.
Общая характеристика	Фронтальная, едина и обязательна для всех, ориентирована на результаты познания. Задает жесткую логику прохождения материала, принятую в научном познании.	Индивидуальна, ориентирована на процесс осуществления познания, приобретения деятельностных компетенций. Приспособлена к интеллектуальным способностям обучающегося, динамике его профессионального и личностного развития в процессе обучения.
Основная цель	Изложение отобранных для формирования общекультурных и профессиональных компетенций.	Выявление и структурирование субъектного опыта студента, согласование его содержания с научными знаниями, способами организации и управления своей профессиональной деятельности, проектирования личностного развития.
Принцип построения	Организация информации, подлежащей усвоению	Предоставление информации, разнообразной по содержанию, виду, форме, способу работы для обеспечения свободного ее выбора ее студентами в системе практик разного рода.
Структура	● Объяснительная записка (цели и задачи). ● Тематическое и календарное планирование (содержание, объем, сроки прохождения по темам). ● Краткие методические рекомендации педагогу. ● Перечень требований к оценке знаний и умений.	Описание образовательной области (ценности и смыслы ее освоения). Обнаружение дефицита компетентности в образовательной общности (незнание – «что?» и незнание – «как?»). Проблематизация незнаний, неумений, взаимонепонимания. Оцениваемые результаты – знание, понимание, рефлексивное мышление, способности, компетентность.
Функция	Формирование функциональной грамотности, и компетентностей, требуемых обществом, в конкретном варианте – областью профессиональной деятельности.	Образование личностных и профессиональных качеств и способностей, обеспечивающих индивидуальное восприятие мира, содержания профессиональной деятельности, возможность ее творческого преобразования.
Основной результат	Овладение содержанием программы в соответствии с нормами ее усвоения, обязательное для всех обучающихся.	Становление и развитие личности как индивидуальности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

Важнейшим параметром программ, определяющим механизм их реализации, является «Принцип построения».

Представим этот принцип более подробно в различении двух типов построения программ: учебной и образовательной.

1. Учебная программа

Принципы ее построения находим в концепции учебного плана, который строится по схеме: перечень предметов, подлежащих изучению; год обучения, с которого вводится та или иная предметность; сроки обучения (недельная нагрузка).

Конечно, сегодня нет жесткого диктата построения учебного плана. В ППО стали отходить от информационно-справочного подхода, вводить вариативность в построении плана:

- в предметное содержание (вводятся для изучения новые предметы – экология, экономика, маркетинг и пр.);

- модифицируют его структуру (базисный, региональный компоненты; дисциплины по выбору и пр.);

- выделяют виды профессиональные образовательные области;

- интегрируют отдельные предметы в познавательные блоки;

- сочетают разные виды образования и т.д.

Такая вариативность, представленная учебной программой, фиксирует возможность обновления информационной базы; анализа и учета познавательных интересов студентов, их социальных потребностей, профессиональных намерений, личных устремлений. превращает ППО социально значимую в условиях того или иного региона.

Все это отражено и в новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения. Как для бакалав-

ров, так и для магистров профессионального обучения. Результатами освоения программы определяются приобретаемыми выпускником компетенциями (общекультурными; профессиональными – в различных областях деятельности; специальными), т.е. его способностью применять знания, умения и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Вместе с тем указанный принцип построения учебной программы лежит вне специально выстраиваемого пространства освоения обще-

ственно значимых видов деятельности, как основы становления и развития индивидуальных видов профессионально-педагогической деятельности каждого студента, поскольку учебный процесс традиционно строится в формах лекций и семинаров. Практика же является добавкой к ним.

2. Образовательная программа

В соответствии с выдвигаемым комплексным подходом и тезисами о модели ППО, предлагается иной тип построения ППО. Назовем его «ситуативно-деятельностным»:

1. В управленческой деятельности (области и предметы):

- Система профессионального образования
- Образовательное учреждение
- Коллектив образовательного учреждения

Принципиальная схема построения:

Разработка проекта мероприятия → организация и проведение мероприятия → рефлексивный анализ полученного опыта → отчет → управленческие рекомендации.

2. В педагогической деятельности (направленность):

- Обучение детей с нормальным развитием.
- Работа с одаренными учащимися.
- Обучение детей, требующих реабилитационно-педагогических методик.

Принципиальная схема построения:

Проведение открытых занятий → их реконструкция и методический анализ → выявление проблем и затруднений → проект решения проблем и снятия затруднений → новая модель содержания и технологии обучения.

3. В проектной деятельности (специфика):

- Разработка траектории повышения профессионального мастерства.
- Подготовка магистерской диссертации.

Принципиальная схема построения:

Теоретические (модельные) представления о профессиональном развитии → подготовка программ профессионального саморазвития педагогов → их обсуждение в формах смешанного обучения (e-learning + семинары, тренинги, аналитико-исследовательская работа) → проект → магистерская диссертация.

4. В исследовательской деятельности (области и предметы):

- Образовательный маркетинг и экономика в системе профессионального образования.
- Магистерское исследование

Принципиальная схема построения:

Исследования → обобщение результатов в форме концепции и практических результатов → разработка механизмов внедрения полученных результатов.

5. Социальное партнерство (направленность):

- Сетевая профильная и междисциплинарная кооперация.

Принципиальная схема построения:

Разработка схемы построения сети → проведение мероприятий (круглых столов, конференций, рабочих встреч и пр. → программа сетевого взаимодействия → опыт совместной реализации совместных программ → практические рекомендации.

Такое построение образовательной программы (аналогов пока нет) даст, как нам представляется, возможность осуществить реальную практику освоения номенклатуры тех видов деятельности, становление которых задано в ФГОС и обеспечивает полноту ППО. Концептуальная база такого программирования в отличие от традиционного, основывается на личностно-деятельностной основе. Принципиальное различие состоит в том, что при проектировании данной основы научная информация, подлежащая усвоению, выступает в качестве средства, а не цели.

Непосредственными результатами такого построения ППО являются:

- современные модели профессиональной деятельности педагогических работников, реализуемые в рамках разнообразия программ развития профессионально-педагогических компетенций учреждений и городского пространства дополнительного профессионального образования в целом;
- модели индивидуального профессионально-педагогического развития педагогов профессионального обучения;
- инновационные дифференцированные программы, с учетом индивидуальных особен-

ностей и личностных предпочтений контингента обучающихся;

– *схемы экономического обоснования предоставления образовательных услуг;*

– *новые формы производственной деятельности обучающихся;*

– *программы совместной деятельности с социальными партнерами.*

Это позволяет вовлечь и организовать широкий спектр ресурсов для решения задач профессионального развития будущих педагогов профессионального обучения.

Система работ реализуется по принципу погружения студентов в более широкий культурный, научный, главное – профессиональный контекст, содержащий новое образовательное знание и инструментарий психолого-педагогической и организационной работы со студентами – будущими педагогами профессионального обучения. Тем самым создаются вариативные возможности рассмотрения с различных сторон проблем и практического решения задач ППО. Вопросы построения программы, – не узко методические и учебные вопросы, а коренные и комплексные проблемы всей системы ППО.

В таком видении ППО выступает единым и одновременным процессом становления педагога профессионального обучения как культуросообразного индивида и процесса творения им новых предметных форм культуры. Эти два полюса – предметности культуры (в широком смысле) и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимном полагании в образовательном процессе, как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав [10]. Образовательная программа проектирует не только тот тип мыследеятельности педагогов профессионального обучения, который характерен их профессиональной деятельности, но воспитывает понимание и практическое отношение к себе, как безусловно-му субъекту своего собственного развития.

Заключение

Представленные выше концептуальные основания, по мнению авторов, как напрямую, так и опосредованно должны открыть процесс кардинальных изменений в профессионально-педагогическом образовании:

- Эволюции знания от теоретического к практическому, как основному источнику развития профессионально-педагогической деятельности; к личностному знанию, как источнику самодвижения человека.

- Становлению ППО как важнейшего фактора преодоления технологической и информационной отсталости в профессиональном образовании.

- Переходу от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности.

- Развитию цивилизованных экономических отношений в сфере профессионального образования.

- Интеграции профессионального образования с другими сферами общественного производства.

В такой общественной практике, как профессионально-педагогическое образование речь должна идти, в первую очередь, о выявлении и наращивании гуманитарного ресурса. Эта мысль не только раньше, но и по сегодняшний день идет в рамках острой дискуссии о классической и неклассической науке. Вопрос, заслуживающий здесь пока только краткого пояснения, хотя сам по себе он на сегодня более чем актуален и, безусловно, требует самого серьезного отношения. Причем разговор идет и в естествознании и, конечно, в области гуманитарного знания.

В беседах на эту тематику, научный руководитель обсуждаемого здесь направления – В.И. Слободчиков заметил: «Истина в классических науках должна иметь объективный статус. Она стоит на объективности. А истинность в науках, ориентированных на человека, строится на ценности. Не на объективности. Там всеобщее объективное знание, здесь личное знание. Важно не то, что есть знание, а важно то, что я знаю. И в этом знании важна не сама предметная отнесенность, а важно то, что приурочено ко мне, к личности». Должна быть увеличена «человеко-размерность» профессионального образования, повыситься степень ее синтеза с антропологией во всех разделах. И в этом авторы видят путь реконструкции образования вообще, и профессионально-педагогического, в частности.

Список литературы

1. Громыко Ю.В. Педагогические диалоги / История разработки деятельностного содержания образования: Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001. – С. 50.
2. Зверев С.М., Шеин А.Б. К дискуссии о ценностных основаниях профессионально-педагогической деятельности // Дополнительное профессионально-педагогическое образование: практика, инновации, социальное партнерство: материалы 2 научно-практической конференции (5 октября 2012 г.). – М.: МИОО, – в печати.
3. Шкловский В.Б. Гамбургский счет: Статьи – воспоминания – эссе (1914 – 1933). – М.: Советский писатель, 1990. – С. 445.
4. Современный философский словарь. – СПб.: Академический проект, 2004.
5. Новая философская энциклопедия. – В 4-х тт. – М.: Мысль, 2000.
6. Новейший философский словарь. – Изд. 2-е, пер. и доп. – Минск: Интерпрессервис, Книжный дом, 2003.
7. <http://lib.rus.ec/b/141482>.
8. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология – М., 1997.
9. Алексеев Н.Г. Методологические основы комплексного подхода // Дополнительное образование детей: проблемы комплексного подхода. – М.: МГДТДиО, 2000.
10. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – М.: Екатеринбург, 2009.
11. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Внедрение моделей интегрированных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней образования», Сингапур, 10-18 декабря 2012 г. Поступила в редакцию 21.03.2013.