

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37:001.12/.18

А. Д. Копытов, А. А. Востриков

О ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Рассмотрены аспекты процесса образования как социальной технологии, отдельные вопросы интеграции общего и профессионального образования в ракурсе исторического обзора; выделены системообразующие континуумы, способствующие реализации образования как социальной технологии конструирования человека.

Ключевые слова: процесс образования, образование как социальная технология, системообразующий континуум, интеграция общего и профессионального образования.

Современные видения процессов образования (в частности, в аспектах качества, содержания, результативности, эффективности и пролонгированности) сегодня могут быть рассмотрены как социальная технология, способствующая формированию личности социально ответственного гражданина [1]. Именно поэтому, на наш взгляд, проблема интеграции общего и профессионального образования является актуальной и востребованной.

В нынешних «постиндустриальных» условиях, связанных с компьютеризацией, информатизацией и автоматизацией общественного производства, когда машины становятся все более «умными», а труд все больше «дематериализуется» (т. е. в значительной мере непосредственно не связывается с производством вещей), противоположность общего и профессионального образования становится все более относительной. Однако эту противоположность, необходимо возникающую на определенном этапе исторического развития, некоторые авторы пытаются утверждать в качестве незыблемого методологического принципа. Например, Л. Б. Наумов [2], признавая необходимость революционного перехода от исчерпавшей себя, но остающейся пока общепринятой традиционной парадигмы к новой парадигме образования, утверждает, что дидактические системы, принципы и требования к профессиональной подготовке должны быть и в будущем отличными от системы, принципов и требований, предъявляемых к общему образованию. И такие представления не лишены оснований. Так, в истории отечественной школы XX в. неоднократно предпринимались попытки сблизить и даже объединить эти два вида образования: показательна в этой связи реформа образования 1984 г., целью которой было направить деятельность учебных заведений общего и начального профессионального образования на удовлетворение потребности народного хозяйства в качественных трудовых ресурсах.

Предпринятые меры по реализации реформы значительно сблизили параллельно действующие ветви образования – общее среднее и начальное профессиональное. В общей средней школе значительно увеличился объем содержания трудового обучения, допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки; была существенно расширена сеть учебно-производственных комбинатов; создавались рабочие места для учащихся общеобразовательных школ на предприятиях; укреплялась материальная база трудового и профессионального обучения в школах и училищах; усиливалась общеобразовательная подготовка учащихся профтехобразования; при общеобразовательных школах, училищах и некоторых других учебных заведениях и производственных предприятиях начали создаваться профессиональные классы, интегрирующие общеобразовательную и профессиональную подготовку учащихся. Благодаря реформе открылись большие возможности для участия школьников в общественно значимом производительном труде.

Однако реформа представляла собой попытку модернизации только среднего и начального профессионального образования, не затрагивая ступеней дошкольного, вузовского и поствузовского, практически слабо выходящая на внешкольное образование. Серьезным ее недостатком была и слабая связь с производственно-экономической деятельностью учащихся.

Кроме того, реформа образования совпала с началом политических, социальных и экономических изменений в обществе, что в значительной мере отвлекло внимание от наметившихся положительных результатов в подготовке школьников и учащихся учреждений профессионального образования.

Реформа 1984 г. носила в целом эволюционный характер, что и привело ее развитие к противоречию с развернувшейся радикальной перестройкой

общества. К тому же ее концепция была ориентирована на экстенсивный путь развития: повышалась учебная нагрузка учащихся без существенного преобразования самого содержания общего и профессионального образования и методов их освоения. Реформа не затрагивала и проблему демократизации школы, управления ею; не была она подкреплена и созданием механизмов вовлечения в процесс модернизации этой ступени образования всего общества.

Теоретическое осмысление первых результатов реформы и состояния всей системы образования было предпринято в 1988–1989 гг. и зафиксировано в проекте Концепции непрерывного образования [3], разработанной Государственным комитетом по народному образованию СССР. Это стало первой попыткой осмысления на теоретическом уровне состояния и необходимых изменений в системе народного образования в целом. В данном документе была сформулирована и необходимость перехода от государственной системы управления образованием к государственно-общественной. Но в Концепции непрерывного образования не четко обозначили принципы новой системы образования. В ней содержались лишь общие соображения о возможных направлениях модернизации и провозглашались основные особенности непрерывного образования: гуманизация и гуманитаризация образования; открытость образовательной системы для ее развития и совершенствования; гибкость и многообразие используемых путей, средств, способов и организационных форм.

В современных экономических условиях все чаще нужна не квалификация работника, которая отождествляется с умением выполнять операции материального характера, а компетентность, рассматриваемая как своего рода «коктейль» навыков, в котором сочетается квалификация в строгом смысле этого слова, приобретаемая в ходе продолжительной технической подготовки, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, любовь к риску [4]. Не случайно в рассматриваемом сегодня проекте Закона РФ «Об образовании» в качестве доминирующего заявляется именно компетентностный подход.

Четкое определение ключевых, смежных и пересекающихся по объему понятий – первое методологическое требование при любом научном исследовании. Наша исследовательская деятельность подтверждает, что:

1) профессия как определенный вид общественно полезной деятельности предполагает необходимость специального предварительного обучения и означает выполнение ее на уровне не ниже установленных стандартов эффективности и качества;

2) в экономическом отношении эта деятельность может быть основным источником дохода, достаточным для воспроизводства рабочей силы, развития личности работника и членов его семьи;

3) в социальном отношении уровень деятельности должен быть достаточным, чтобы выполняющее ее лицо могло быть принятым формальными и неформальными структурами профессионалов (в профессию как социальную общность). Профессионалами, как известно, не рождаются, ими становятся.

Следовательно, между стартовым знакомством с некоторой профессией и освоением ее на высшем уровне лежит *период становления профессионала*, который может быть длиннее или короче в зависимости от конкретных организационно-педагогических технологий и психолого-педагогического сопровождения образовательных процессов вплоть до поствузовских ступеней.

В качестве первой фазы развития профессионала следует выделить период до того момента, когда ребенок всерьез начинает задумываться о выборе профессии. Вторая фаза характерна тем, что молодой человек – на этой ступени, по терминологии Е. А. Климова, «*оптант*», и делает выбор. В третьей фазе он уже «*адепт*» – человек, ставший на путь освоения определенной профессии в учебном заведении или непосредственно включающийся как ученик в соответствующую трудовую деятельность. В четвертой фазе – «*адаптант*», т. е., начинающий профессионал, адаптируется как самостоятельный работник. В пятой фазе он, по завершении адаптационного периода, именуется «*интерналом*», означая, что работник прочно утвердился в деле и своей профессиональной группе. Далее Е. А. Климов называет в качестве следующих фаз профессионального развития такие: «*мастер*», «*авторитет*» и «*наставник*» [5]. Возможно, названия покажутся удачными, но суть в том, что давно назрела необходимость установить наряду с общепринятой квалификационной сеткой, градацию, позволяющую более содержательно отразить сам *процесс становления* профессионала, и в этом отношении позиция Е. А. Климова представляется интересной.

В зависимости от выбора форм, методов и содержательного наполнения раннее начало профессионального становления личности может либо способствовать, либо препятствовать ее гармоничному развитию, раскрытию творческого потенциала, самоопределению и самореализации. Односторонность в понимании диалектической противоречивости этого процесса служит гносеологическим источником дискуссий сегодня, как никогда, настоятельна необходимость теоретического обобщения накопленных отечественной и мировой педагогической результатов, относящихся к данной проблеме.

Можно считать в общей форме очевидным, что традиционная парадигма жесткого разделения общего и профессионального образования, которая была в течение долгого времени необходимой и эффективной, к настоящему времени исторически исчерпала себя, и многочисленные исследования и экспериментальные данные доказывают возможность и перспективность интеграции общего и специального образования. Так, в широко известном и не потерявшем своей актуальности Докладе Международной комиссии ЮНЕСКО отмечается, что классические методы, ориентированные в большей степени на развитие абстрактного мышления и выработку концепций, все больше дополняются методами, предусматривающими чередование обучения в школе с участием в профессиональной деятельности, позволяя открывать таланты и наклонности учащихся. Такая взаимосвязь позволит, делает вывод комиссия, исправлять слишком часто встречающиеся ошибки при выборе профессиональной ориентации (Ж. Делор) [4].

В этой связи обращают внимание на получившую распространение в Германии систему «чередующейся подготовки», деятельность которой координирует Федеральный институт профессиональной подготовки. Суть системы состоит в том, что начиная с 15–17-летнего возраста (после 9–10 лет обучения в общеобразовательной школе) молодежь обучается профессии, работая на заводе, в лаборатории или учреждении, и один или два раза в неделю посещает занятия в учреждении профессионального образования; при этом ведущая роль принадлежит предприятию. В результате такой профессиональной подготовки за 2–2.5 года учащиеся становятся квалифицированными работниками и служащими. Представленная система достаточно гибкая, быстро адаптирующаяся к потребностям изменения экономики, позволяет сни-

зить уровень безработицы молодежи и обеспечить плавный переход молодого человека от школы к миру труда. Показателен тот факт, что значительное количество учащихся получают работу именно на тех предприятиях, где проходили профессиональное обучение [6].

Не следует забывать и богатейший опыт соединения производительного труда с обучением, профессиональной и общеобразовательной подготовками, накопленный отечественной педагогикой. В частности, реализующийся сегодня в общеобразовательной практике блок предпрофильной подготовки и профильного обучения позволяет общеобразовательную и профессиональную подготовки рассматривать не как последовательно сменяющиеся различные ступени, а как две взаимообусловленные стороны единого и непрерывного образовательного процесса на протяжении всей жизни.

Осуществление интеграции общего и профессионального образования на различных уровнях образования способствует его реализации как социальной технологии конструирования человека:

– во временном континууме – от ограниченного промежутка времени обучения в пожизненный процесс;

– в пространственном – от ограниченности определенного места к созданию широкого образовательного пространства;

– в структурном – от обособленности элементов системы к их интеграции;

– в количественном – от охвата ограниченной группы к вовлечению в процесс образования всего населения;

– в функциональном – в переводе образования от «подготовки к жизни» в пожизненный процесс, основанный на органическом соединении учебной, производственной и научно-поисковой деятельности, и др.

Список литературы

1. Копытов А. Д., Ануфриев С. И. Роль философско-методологического анализа в решении образовательных проблем // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2003. Вып. 3. С. 29–34.
2. Наумов Л. Б. Профессиональному образованию – революционные перемены // Эко. 1979. № 5. С. 92–95.
3. Концепция непрерывного образования. М.: Изд-во МГУ, 1988. 13 с.
4. Делор Ж. Образование – открытое сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1997. С. 91–92.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д, 1996. С. 27–43.
6. Коваленко Ю. И. Особенности организации профессионально-технического образования в ведущих капиталистических странах // Сов. педагогика. 1982. № 2. С. 21–29.

Копытов А. Д., доктор педагогических наук, профессор, директор, член-корреспондент РАО.
Институт развития образовательных систем РАО.
Пр. Комсомольский, 75, Томск, Россия, 634041.
E-mail: tb100@yandex.ru

Востриков А. А., доктор педагогических наук, профессор.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: and-vostrikov@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 21.02.2012.

A. D. Kopytov, A. A. Vostrikov

EDUCATION AS SOCIAL TECHNOLOGY

The article deals with aspects of education as a social technology, some issues of integration of general and professional education in historical perspective, review, system-continua are marked to facilitate the implementation of education as a social construction of a technology person.

Key words: *education, education as social technology a backbone continuum, integration of the general and vocational training.*

Kopytov A. D.
**Federal State Research Institution “Institute of Educational Systems’ Development”
of the Russian Academy of Education.**
Pr. Komsomolsky, 75, Tomsk, Russia, 634041.
E-mail: tb100@yandex.ru

Vostrikov A. A.
Tomsk State Pedagogical University.
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634041.
E-mail: and-vostrikov@yandex.ru