За последнее время такие реорганизации прошли три образовательных учреждения среднего профессионального образования.

Особенно актуальным в этой связи становится вопрос перевода ряда образовательных учреждений в автономные учреждения – крупные государственные образовательные организации-комплексы, реализующие инновационные образовательные программы в соответствии с лицензией и государственным заданием (заказом).

Реформирование системы образования Волгоградской области в настоящее время осуществляется и по ряду других направлений. Это и нормативно-правовое регулирование деятельности системы образования в регионе, прогнозирование регионального рынка образовательных услуг и разработка стратегии его развития, разработка нормативов бюджетного финансирования образования на уровне региона, привлечение общественности к решению проблем развития образования и т.д.

Конечной же целью реформирования системы образования является выработка правовых, организационных, экономических, социально-институциональных механизмов и инструментов, направленных на создание эффективной системы управления образованием, обеспечивающей взаимодействие органов государственной власти и общественности в интересах общества и личности.

Болотов В.А.,
д. п. н., вице-президент
Государственной Академии наук
«Российская Академия образования»,
Сериков В.В.,
д. п. н., профессор,
чл.-корр. Государственной Академии наук
«Российская Академия образования»,
зав. кафедрой управления педагогическими системами
Волгоградского государственного педагогического университета

Менеджеры развития человеческих ресурсов

В статье поднимается вопрос о необходимости развития и укрепления Российской системы педагогического образования на основе ее лучших традиций. Это понимается как возможность сохранения и укрепления статуса русской нации как одной из высокоинтеллигентных и образованных.

In clause the question on development and strengthenings of the Russian system of pedagogical formation on the basis of its best traditions is considered. It is understood as an opportunity of preservation and strengthening of the status of Russian nation as by one of formed.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическая реальность, диверсификация образования, педагогические стратегии, профессиональная социализация, профессиональная направленность.

Понятие «педагогическая деятельность» – абстракция. В действительности существует множество видов педагогической деятельности: обучение в общеобразовательной и в профессиональной школе, воспитание детей и взрослых, социально-педагогическая и научно-методическая работа, а также различные отраслевые виды «педагогик» – военная, коррекционная, музейная и т.п. Соответственно, существует и множество исполнителей этой деятельности – педагогов, работающих в различных учреждениях образования и за их пределами. Образование – одна из бурно развивающихся профессиональных областей. Непрерывное образование становится в информационном обществе, по сути, неотъемлемой производственной функцией человека и по прогнозам экспертов в недалеком будущем будет занимать до 80 % рабочего времени специалиста.

Понятие *педагогической деятельности* описывает существенные характеристики, присущие деятельности педагогов любой сферы. Изменения, которые претерпевает эта деятельность, объясняются тем, что с развитием цивилизации усложняется и сам человек. Сегодняшнего человека воспроизвести как целостность, подготовить к жизни в обществе, безусловно, труднее, чем того, который жил еще несколько десятилетий назад. Это ведет к усложнению механизма образования и, соответственно, деятельности людей, занятых в этой сфере. Для освоения культуры человеку необходим «посредник». По крайней мере, на начальных этапах. Способность к самообразованию человек приобретает со временем, и тогда он, самостоятельно пользуясь «инструкциями», может совершенствовать себя. Но в определенный период жизни ему непременно нужен наставник, без которого мир предметов и текстов

культуры останется немым и бессмысленным. Следовательно, педагог играет ключевую роль в человекообразующем, культуротворческом процессе.

Без педагогов не обходилась ни одна цивилизация. Происходили научно-технические, социальные и культурные революции, менялись парадигмы и идеологии. Но, несмотря на общественные и природные бури и катаклизмы, учитель всегда пребывает на посту, всегда является на работу. Часто без зарплаты. Не случайно учитель и дети всегда были излюбленным объектом террористов от Я. Корчака, которого фашисты вместе с детьми отправили в газовую камеру, до беззащитных детей и учителей Беслана, которые стали объектом расправы… Учителя не могут уйти со своего поста. Вспоминается песня известного барда Александра Городницкого про тех атлантов, которые «поставлены когда-то, а смена не пришла».

Смена действительно не придет, потому что никакие супертехнологии не смогут заменить педагога. Таковы незыблемые законы социализации: человек может стать человеком только при участии другого человека.

Понять назначение и специфику педагогического образования невозможно без адекватного представления о тех процессах, которые происходят сегодня в сфере общего образования, для обслуживания которого предназначена рассматриваемая образовательная область. Выпускнику педагогического вуза предстоит сегодня войти в мир образования, который сильно отличается от той школы, в которой проходило его собственное детство. Метаморфозы, переживаемые образованием, далеко выходят за рамки локальных изменений в учебном плане, в содержании отдельных учебных дисциплин, в организационно-методических аспектах обучения. Здесь и компетентностная модель обучения в отличие от традиционной предметной, и профильная школа со множеством образовательных маршрутов, сменившая одинаковую для всех учебную среду, и новые ценности образовательного процесса, когда на смену привычному культу «успеваемости и дисциплины» приходит ориентация на личность с ее притязаниями на свое место в новом мире, поликультурность, наукоемкость, информационная насыщенность образовательных систем, новые, пока еще непривычные, формы оценки результатов образования – вот далеко не все штрихи к портрету той реальности, в которой предстоит трудиться выпускнику системы педагогического образования.

Традиционная педагогическая реальность, в которой учитель обучает ученика, утрачивает свои привычные контуры. Многие феномены современного образования не были знакомы нашим предшественникам. К таковым можно отнести острое соперничество различных общественных сил в сфере образовательных стандартов, зависимость «образовательного маршрута» от материальных возможностей родителей, диверсификацию образования как, свого рода, зеркало рыночной экономики, глобализацию и европеизацию образования (Болонский процесс) и, одновременно, этнорегиональные и языковые проблемы, интернетзависимость образования и непривычная для прежнего поколения идеологическая независимость. А еще усиливающаяся интеграция с наукой, бизнесом, религией. И плюс к этому конкуренция государственного и частного образования, а где конкуренция, там и коррупция, и теневые методы и проч. Словом, как справедливо отмечает И.А.Колесникова, все смешалось в российском образовании. Как в доме Облонских.

Вывод из сказанного может быть только один: современное образование на всех уровнях должно быть обеспечено высококвалифицированными специалистами, готовыми работать в новой социальной ситуации, если нация не желает оказаться на задворках мирового сообщества.

Мы наблюдаем сегодня две противоположные тенденции – идет проникновение педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов, сращивание производства и образовательных систем. Кто не знает о многомиллиардных расходах экономических гигантов на корпоративное образование. И одновременно наблюдается снижение статуса, авторитета, моральной и материальной защищенности педагога.

Итак, следует задуматься над тем, чем же занят педагог. К чему его надлежит готовить.

Недавно пришлось задать этот вопрос автору докторской диссертации о педагогической деятельности и получить удивленный ответ: «А разве это не очевидно? Он обучает и воспитывает…» Это не очевидно. И содержание его функций исторически переменчиво.

Понять природу педагогической деятельности можно лишь в контексте понимания сущности самой педагогической реальности. Назначение таковой в воспроизводстве социальной сущности, *целостности* человека. Как уже отмечалось, человек становится таким при посредстве Другого Человека. В широком смысле этот Другой – все общество. Воспитанием человека занимаются все. Как все, скажем, в той или иной степени занимаются искусством, наукой. Просто кто-то должен это делать профессионально. Учитель – профессионал.

Предпосылка педагогического как особого социального феномена заложена еще в первобытном коллективном производственном акте, где у человека возникла необходимость обмена действиями, ориентировками, опытом, а позднее ценностями и смыслами. Вероятно, когда объем культурного опыта стал значительным, образование, как и другие культурные феномены, отделилось от производства и стало специальной деятельностью по инкультурации подрастающего поколения.

Степень представленности (значимости, востребованности) педагога в образовательном процессе изменяется по мере развития воспитанника и, соответственно, усложнения образовательных задач. Простейший первоначальный акт образования – *передача действия* вне контекста целостной деятельности, так сказать, «напрямую», по образцу. От ребенка еще не требуется понимания, *осмысления*, рефлексии, а от педагога – особого профессионализма. В его роли может выступать и мама, и бабушка. Другое дело, когда речь идет об *освоении целостной деятельности.* В ней есть предметный и духовный план. Для освоения предметного опыта учитель, находясь рядом, задает ориентировку – понятие, правило, способ, рефлексию, сопровождает решение задачи. Это составляет существо такого вида педагогической деятельности, как обучение. Однако освоение культуры будет нецелостным, если ребенок не освоит *ее смысл.* С этим связан наиболее сложный вид педагогической деятельности – воспитание, системообразующей основой которого является личностно-развивающее образования. В строгом смысле слова воспитание шире, чем образование, поскольку кроме систематического образования, ориентирующегося на «программу личности», на возрастные нормы ее становления и т.п., воспитание включает еще ситуативные корректировки поведения, жизненные события, преодоления конфликтов и т.п. Обучение и воспитание различаются как значение и смысл в психологии. Значение можно представить, объяснить, доказать. Оно – общезначимо, универсально, стандартизировано для всех. Смысл – субъективен. Смысл, говорит Д.Леонтьев, порождается не значением, а жизнью. Следовательно, для воспитания и его системообразующего компонента – личностно-развивающего образования – надо организовать «жизнь» ребенка.

И здесь перед нами встаёт главнейшая проблема педагогического образования – проблема готовности педагога к созданию ситуации развития личности. Дело в том, что «продукция» современных научных исследований в области педагогики отвечает на вопрос, *что делать* педагогу, а не на вопрос, *как и каким быть*? Предметом диссертационного исследования в педагогике выступает, как правило, *процесс*, который должен воспроизвести педагог, а не его вклад, не его личностно-креативная роль в создании педагогической реальности. Рекомендации и выводы исследований касаются *предмета* и *деятельности* учителя и ученика, как и положено в условиях предметно-деятельностной модели образования. Предполагается, что разработанные диссертантами технологии может реализовать любой учитель, а собственный личностный мир учителя при этом, выходит, не особенно важен. Такие объективистские, несубъектные, техногенные модели выглядят слишком одиозно в век постнеклассческой методологии, когда «знание перестает свидетельствовать *об истине*, оно начинает свидетельствовать о субъекте[1]». Понятно, что такой подход не соответствует природе педагогической реальности. Можно провести аналогию. Клода Мане во время выставки его картин спросили: «Что в искусстве важнее – *что* или *как*?» Мане ответил: «В искусстве важнее *кто*…» В образовании тоже важнее *кто* придет к ученику, а не только с каким материалом и методикой.

Знакомство с текстами диссертационных работ по педагогике и самими диссертантами приводит к любопытному выводу: не пришлось встретить диссертации, автор которой бы утверждал, что «нами разработана» такая-то методика, но реализовать ее, как показал опыт, может только педагог, обладающий такими-то качествами. Нет же, все доказывают, что «это» универсально, безотказно и годится для всех! В результате мы имеем вал методических разработок и указаний, не обеспеченный, образно говоря, знанием о том, как и при каких условиях они могут быть осуществлены реальным педагогом. Разработчики стандартов и программ чаще всего забывают о том, что реально будет функционировать не объективный государственный проект (стандарт, план, учебник), а субъективированный проект, существенно модифицированный педагогом. Может быть, для научной работы такое абстрагирование от учителя-субъекта выглядит привлекательно, но для практики образования – весьма наивно. Всем известно, что эффективность метода существенно зависит от того, в чьих руках он окажется. Стремление представить деятельность школы как некую поточную линию по производству образованных людей, где действуют стандарты и приложенные к ним «пакеты технологий», противоречит и историческому опыту, показывающему, что *качество образования* зависит, в первую очередь, от *качества педагогов*, и закономерностям генетической психологии, согласно которым человек обретает человеческое начало от *другого человека.* Чтобы у ребенка

[1] Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию. М., 2007, С.17

появилась субъектность, он должен встретиться с ее носителями, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями. В этом кроется глубинная сущность педагогического труда.

Вряд ли найдется хотя бы одна авторитетная научно-педагогическая концепция в истории и в современной педагогике, хотя бы один признанный ученый-педагог или практик, которые бы не говорили об определяющей роли личности педагога в решении образовательных задач, в создании самой педагогической реальности. Этой идее посвящены наиболее яркие педагогические афоризмы и изречения выдающихся педагогов и мыслителей: «Только личность может воздействовать на личность, только характером можно воспитать характер» (К.Д.Ушинский). «Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей» (М. Пойя) и т.п.

Парадокс состоит в том, что, говоря о решающем значении преподавателя для любого педагогического успеха, мы не располагаем в настоящее время концептуальными исследованиями, раскрывающими механизм, посредством которого обеспечивается его *собственный вклад в педагогический процесс*. Под таковым мы понимаем ту роль, функцию, которую выполняет в педагогическом процессе собственно личностная сфера педагога, *его субъективная реальность*. Эту общую постановку проблемы можно разбить на ряд конкретных вопросов: какие именно личностные свойства педагога значимы для осуществления педагогического процесса? Каким образом преподаватель участвует в адаптации общей педагогической идеи, метода, технологии к конкретным обстоятельствам работы с данными воспитанниками? Где заканчиваются границы общей схемы и надо искать «свои решения», проявлять индивидуальность? Как преподаватель модифицирует заданную извне установку, проект, инструкцию, учебник, методику и т.п., приспосабливая их не только к ситуации, но и к своим собственным индивидуально-психологическим особенностям и профессиональным смыслам? Наконец, что самое интересное, не ясно, почему схема профессионального действия педагога, почти в точности воспроизведенная другим педагогом при, казалось бы, совпадающих обстоятельствах, не дает такого же педагогического эффекта и нередко даже приводит к противоположному результату? Известно множество подобных примеров.

Обращение к проблемам педагогического образования целесообразно начать с уяснения некоторых важных свойств *педагогической реальности*. Под таковой мы понимаем все, что обусловливает педагогическую деятельность или создается ею. Эта реальность всегда имеет некоторую двойственную детерминацию: с одной стороны, она ориентируется на внешние ожидания, социальные установки, оформленные нередко в виде своего рода педагогического проекта, инструкции, предписания, а с другой – реализует ценностные установки, профессиональную позицию, творческий потенциал самого педагога. Ясно, что многообразие «педагогических реальностей» обусловлено именно активной позицией педагогов, поскольку инструкции, идущие извне – стандарты, программы, «технологии» – являются, как правило, общими для всех.

«Безличная» ориентация выводов педагогических исследований обусловлена тем, что сами педагоги-исследователи руководствуются зачастую интуитивно-эмпирическими, а иногда и просто архаическими представлениями о деятельности педагога, сводя его к следующим функциям:

- планирование внешних организационных процедур включения воспитанников в стандартизированные, предметно-функциональные формы деятельности, эффективность которых оценивается также по внешним критериям (достижение стандартного результата, «присутствие», «участие», «поведение», затраты регламентированного количества времени и др.);
- создание и формальное выполнение образовательно-воспитательных программ и «планов мероприятий» независимо от принятия их воспитанниками;
- исполнение разнообразных методических инструкций, интерпретация которых зачастую достаточно произвольна, не содержит ориентировочной основы деятельности педагога и потому, вопреки намерениям разработчиков этих инструкций, не может привести к «единообразным результатам»,
- организация деятельности детей по заданному образцу-алгоритму, где важен результат деятельности, а не сам ученик, его отношение к делу.

В чем же на самом деле проявляется *субъекность преподавателя*? Как она воплощается в педагогической реальности? Можно указать на несколько ее проявлений. В самом общем виде тот *«вклад», который вносит педагог* в заданный государством или каким-то другим управленческим механизмом проект педагогической системы – в программу, текст учебника, методику и т.п. – можно представить как совокупность следующих элементов:

1) субъективная формулировка образовательных целей и постановка учебных задач с учетом субъективно воспринимаемой картины учебного процесса;

2) собственная ценностно-смысловая интерпретация материала;

3) варьирование содержательных элементов материала и акцентирование внимания на тех или иных субъективно понимаемых аспектах их значимости;

4) использование собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и личностно-рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе;

5) внесение различных по масштабу авторских модификаций в рекомендуемую педагогическую методику (технологию);

6) выведение из собственного опыта предмета деятельности учеников;

7) субъективный способ психологической поддержки и сопровождения учебной (или какой-либо другой) деятельности учащихся;

8) субъективная «политика оценки» с учетом собственного представления о ее педагогической целесообразности;

9) субъективное членение учебного процесса на ситуации, фазы его движения, своеобразную, субъективно представляемую "историю становления учащихся";

10) субъективные аспекты в профессиональной рефлексии и самооценки собственной эффективности, формулировка собственных принципов и педагогических идей, своего рода, авторской системы.

Есть мнение, что к этому способен не каждый преподаватель. В этом суть его профессионализма. Этому он должен быть *обучен*.

Педагогическое знание, а оно включает не только фундаментальные законы, но и правила, рекомендации, не носит характер всеобщего, одинакового для всех педагогов. Нет одинаково хорошего метода для всех, поскольку его эффективность определяется не только приложенной к нему инструкцией. В этой связи атрибутивным элементом педагогического знания выступает смысл, отношение педагога к возникшей ситуации.

Отсюда еще один парадоксальный вывод: нормативный аспект педагогического знания направлен *не только на то, как делать, но и на то, как воспринимать, объяснять, переживать.* Между тем, в педагогических выводах диссертаций почти нет ни слова о том, *как создать соответствующую установку у учителя,* как отобрать, сформировать, настроить педагогического субъекта, поскольку то, как он будет действовать, во многом зависит от того, как он все это осмысливает, как сделать его пригодным для решения соответствующей педагогической задачи. Мы предлагаем ему *задачу на результат, уходя от задачи на смысл,* в то время как они взаимосвязаны.

Никакие самые совершенные педагогические идеи, принципы, проекты, программы и стандарты не реализуются сами по себе без соответствующих творческих усилий педагогов и обучающихся. Последнее, кстати, означает, что они будут к тому же осуществляться различными учителями *по-разному*, т.е. педагогический процесс будет строиться не только на объективных (планы, стандарты, программы), но и *на субъективных основаниях.* Педагогическое знание в подлинном смысле начинается тогда, когда текст «соприкасается» с учителем.

Такое представление о знании существенно расходится с традиционными характеристиками его научности, объективности, доказательности и др. Однако, проигрывая в достижении сходства с «большой наукой», мы выигрываем в приближении к реальной специфике отражения педагогической действительности в сознании педагога, выводим способ педагогического познания, основанный на единстве научного, субъектно-творческого, ценностно-смыслового, проектно-деятельностного освоения сущности педагогической реальности. Создание педагогических «теорий», которые не содержат в себе ориентировку для соответствующей педагогической деятельности и образ педагога, способного к ее осуществлению, – малопродуктивное занятие.

В самом общем виде суть той профессиональной деятельности, к которой готовится будущий педагог, может быть представлена в виде трех базовых элементов. Во-первых, педагог должен быть готов к изучению своего подопечного, ситуации его развития, к *отбору* значимого для его развития содержания культурного опыта, т.е. того, что мы, собственно, называем содержанием образования и что включает знания, действия, переживания. Создающиеся для этого различными государственными институтами стандарты, программы, методические инструкции, учебники носят лишь ориентирующий характер. Последнее слово в определении содержания и создании условий для его усвоения и, соответственно, для развития конкретного ученика или студента остается за педагогом. Именно от него зависит, что именно извлечет из данного учебника или компьютерной программы ученик.

Во-вторых, педагог должен *включить* воспитанника в освоение представленного содержания через его воспроизведение, переживание или собственное открытие. Опыт, усвоение которого организует педагог, современная наука разделяет на две больших сферы: в первую входит опыт, созданный предшествующими поколениями, и в этом смысле общезначимый для всех людей (опыт

значений). Этот вид опыта «передается» ребенку посредством деятельности обучения. Во вторую сферу необходимо включить опыт, который ученик должен создать сам, это его личностный, субъективный опыт (опыт смыслов). Сюда относится опыт принятия жизненно важных решений, выбора позиций и ценностей, опыт самореализации, совершения поступков и др. Этот вид опыта уже нельзя передать посредством обучения. Здесь необходим другой аспект педагогической деятельности – работа с личностью, воспитание, суть которого в создании ситуации-события, пережив которое, ребенок сам при тонкой и незаметной поддержке педагога должен придти к собственному выводу, к своему «живому знанию». Можно, конечно, этот вывод продиктовать «под запись», но в этом случае он не будет по-настоящему принят и усвоен.

Наконец, третье, собственно педагогическое действие учителя состоит в том, что он должен придать любому приобретаемому ребенком опыту, знанию, умению, произведению человеческого духа личностный смысл. Последнее требует значительных ментальных усилий педагога. Приобщение ученика к человеческим ценностям и смыслам – это квинтэссенция педагогического искусства. Педагог формирует новые культурные смыслы ученика благодаря тому, что убедительно показывает значимость предлагаемого знания, ценности, опыта для удовлетворения его же собственных жизненных потребностей, которые часто неизвестны ему самому, т.е. без соответствующей поддержки педагога не могут быть адекватно представлены в его сознании. Как учитель может это сделать? Здесь целый набор педагогических стратегий: вовлечь воспитанника в дело, которое потом из вынужденного станет интересным; показать, что носителями предлагаемых ценностей как раз являются те люди, которые авторитетны для него; «погрузить» его в новый мир вещей, событий и поступков и пробудить желание усовершенствовать себя, достичь подлинной компетентности; в подлинном смысле стать субъектом своей жизни.

Триада названных действий образует ядро профессиональной компетентности педагога. Описывая его профессиональный портрет с позиций компетентностного подхода, следует выделить: (1) *ключевые*, этико-педагогические компетенции, задающие некий личностный базис педагога. Это – любовь к профессии (мотивация профессиональной деятельности), уважение к воспитаннику (принятие личности), чувство меры (педагогический такт), способность к обретению авторитета (истинного, а не ложного), способность к рефлексии своего профессионального поведения, его педагогической целесообразности. (2) *Базовые* компетенции, связанные с умениями актуализировать основные механизмы усвоения воспитанником социокультурного опыта, к каковым следует отнести умения организовывать: воспроизведение; действие по ориентировочной основе (овладение понятием и умственной операцией), что составляет суть обучения; сотворчество в форме создания субъективно нового опыта или продукта в сотрудничестве со взрослым; самостоятельное открытие (при «незаметной» поддержке педагога); переживание и приход к определенному смысловому выводу через актуализацию личностно-развивающей ситуации; саморазвивающую деятельность воспитанника на основе рефлексии и самоанализа собственного опыта и т.п. (3) *Специальные* компетенции, связанные со спецификой преподаваемого предмета, с вживанием в образ «литератора», «физика», «экономиста» и др.

Из сказанного нетрудно сделать вывод, что решение образовательных задач в современном целостном личностно-развивающем педагогическом процессе требует несравненно более высокой профессиональной квалификации от преподавателя, чем это имело место в традиционно понимаемом *«знаниевом»* образовании. Подаваемые извне инструкции здесь могут играть роль лишь самых общих ориентиров. Конкретная же ситуация развития личности проектируется педагогом непосредственно в процессе реального взаимодействия с воспитанниками, их родителями, ближайшим окружением. Вот почему наивно полагать, что реальная педагогическая деятельность может быть сведена к традиционно понимаемому изложению «программного материала», и что современные образовательные задачи может решить просто хорошо знающий предмет специалист и имеющий лишь обыденный психологический опыт общения с людьми. Гуманитаризация общественного сознания делает и саму педагогическую деятельность ориентированной на целостного человека, а не только на носителя предметных знаний. Это требует, соответственно, и целостности педагогического образования, обеспечивающего технологически сложный поэтапный процесс профессиональной социализации педагога.

По самой своей природе педагогическая профессия – высоко творческая сфера. Преподаватель *не может* дать урок по чужому конспекту, во-первых, потому что это неэффективно, во-вторых, потому *что он не хочет* лишать себя радости самореализации. Каждый раз воспитательный процесс в такой логике *проектируется заново, а не повторяет однажды «сработавшую» методику.* Трудно представить, что человек, не освоивший эту творческую сферу в процессе непрерывного педагогического образования, сможет потом наскоро сделаться педагогом «по методичкам».

Интерес к личности педагога особенно усилился в связи со становлением личностно ориентированной парадигмы образования. По «методичке» и инструкции можно обеспечить усвоение лишь общих для всех знаний, но нельзя сформировать опыт субъектный, сделать человека полноправным организатором своей жизни, карьеры, судьбы. Словом, когда речь идет о том, чтобы «научить» молодого человека занимать собственную позицию (С.Л.Рубинштейн), то, понятно, что учитель должен в первую очередь обладать такой позиций сам. При этом он не обязательно передает, тем более навязывает ребенку свою позицию, он демонстрирует ему опыт субъектности – творческого отношения к жизни, активного участия в различных социальных проектах и инициативах. И первая такая сфера, в которой воспитаннику предоставляется возможность быть личностью – это сфера его собственного образования.

В процессе педагогического образования будущий учитель, осваивая множество специальных и общекультурных областей, должен овладеть опытом конструирования собственной педагогической системы. Эта система всякий раз или собственная или «никакая». Выращивание самого себя как носителя системы и составляет суть становления компетентности педагога. Объективные педагогические знания при этом *преобразуются* в систему индивидуальных регулятивов, норм – обретают характер *образа*, направляющего деятельность. Педагог творит педагогическую реальность, ориентируясь на собственный целостный образ этой реальности, а не на набор «закономерностей» и инструкций. Этот целостный образ включает выработанные им на основе изучаемых наук и практического опыта представления о ребенке, о его способностях, о том, каким должен быть урок, знания ученика, творческий дух школы, коллеги, управленческие инстанции и, наконец, он сам как учитель. Этот целостный многогранный и очень индивидуальный образ он и воплощает в своем творчестве. Это творение образа и роднит педагогическое творчество с искусством и ограничивает возможность постижения педагогической реальности средствами лишь логико-научного познания и не позволяет свести процесс подготовки учителя к упрощенной схеме накопления знаний и умений.

Обретая профессионализм, учитель должен уяснить, что объективная педагогическая реальность (педагогический процесс) выступает как нечто производное от *субъективной реальности педагога*, как своеобразная материализация последней. Причем это пристрастное отношение учителя-субъекта к происходящему имеет место на всех этапах создания педагогической реальности: и при выборе педагогической концепции (их сегодня много), и при изучении детей, сидящих в классе, и при выработке своей *авторской* педагогической системы. Педагог изначально формируется как автор, творческий субъект, а не как исполнитель инструкций. Последнее в любом случае не эффективно.

Нужно ли воспитывать в будущем педагоге эту культуру выбора собственной педагогической позиции и адекватной ей технологии, опыт ориентировки в пространстве педагогических идей, гуманитарное сознание? Безусловно. Специфика педагогической деятельности определяет и специфику педагогического образования. Совершенно ясно, что здесь мы имеем дело со сложной самобытной профессиональной сферой, к которой человек не может быть подготовлен попутно, в порядке «дополнительного» образования, дополненного к какой-то другой *предметной подготовке*.

На практике мы имеем парадокс: педагог – это достаточно сложная и вместе с тем массовая профессия, в принципе доступная большинству людей. Педагогические университеты готовят сегодня специалистов по десяткам педагогических специальностей для системы базового и дополнительного образования. Кроме традиционных учителей это школьные психологи, социальные педагоги, менеджеры сферы образования, «узкие» специалисты в области коррекционной педагогики, в художественно-творческих сферах и т.п. Передать подготовку этих специалистов в «большие» университеты едва ли возможно. Там ими некому будет заниматься, а они крайне необходимы для учреждений образования всех рангов и уровней. Попытки поспешного «реформирования» педагогического образования могут привести к утрате этих специалистов, крайне необходимых обществу.

Специфической чертой педагогического образования является восхождение к профессиональной компетентности через вживание в профессию, своеобразную *профессиональную социализацию*, происходящую на основе непрерывной практической работы будущих педагогов в учреждениях образования, проектирование и апробации ими своих профессиональных педагогических моделей.

Специфика педагогического образования состоит в усвоении будущим учителем предмета своей специальности в условиях сочетания *фундаментальности* (владения методами науки), *целостности* (учитель в отличие от инженера или сотрудника лаборатории не может работать как узкий специалист в какой-то одной области), *профессиональной направленности* (в процессе обучения изначально моделируется ситуация будущей профессиональной деятельности, в которой изучаемый предмет будет выступать не как самоцель, а как средство развития и воспитания).

Звучащие нередко идеи об отсутствии нужды в специальном педагогическом образовании и о том, что эту функцию вполне могли бы выполнить выпускники университетов или технических вузов, вызывают сегодня серьезные сомнения. Вероятно, заменить учителя «специалистом-предметником» можно было в те времена, когда образование сводилось к передаче предметных знаний, когда еще не были востребованы индивидуальные образовательные маршруты, основанные на глубоком изучении индивидуальности формирующегося человека, развивающее обучение, креативные и личностно-ориентированные технологии образования, когда мы не знали об особенностях социализации современного ребенка на различных этапах его онтогенеза и необходимости индивидуальной поддержки его развития, становления его жизненных планов. Еще недавно мы не знали о разноуровневом профильном обучении, о сетевой модели профильного образования, о новых формах аттестации выпускников о новой социальной ситуации развития молодых людей в глобальных информационных средах и прочее.

Вывод один: Россия остро нуждается в исследовании, развитии и укреплении системы педагогического образования на основе ее лучших традиций, поддержания ее стабильности и устремленности в будущее. Этому альтернативы нет, если мы хотим остаться в «клубе» высоко интеллигентных и образованных наций.

Гибадуллина Е.А.,
зав.отделом науки
и инноваций Управления науки,
промышленности и ресурсов
Аппарата Главы Администрации Волгоградской области

Система стимулирования развития научно-технического и образовательного потенциала

Основами политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и на дальнейшую перспективу предусмотрен переход России на инновационный путь развития.

Bases of policy of the Russian Federation in the field of development of a science and technologies for the period till 2010 and on the further prospect stipulate transition of Russia to an innovative way of development.

Ключевые слова: образовательный потенциал, инновационная активность, научный потенциал, инновационный потенциал.

Волгоградская область владеет значительным многосторонне развитым научно-техническим и образовательным потенциалом. Научно-инновационная политика на ее территории осуществляется в соответствии с федеральным законом «О науке и научно-технической политике», законом Волгоградской области «О научной деятельности и региональной научно-технической политике», «Об инновационной деятельности в Волгоградской области», регулирующими отношения между субъектами научной деятельности, органами государственной власти и потребителями научной и научно-технической продукции.

На территории Волгоградской области научные исследования и разработки, направленные на развитие естественных, экономических, гуманитарных наук и на их основе – теории и практики во многих прикладных областях техники и технологии, выполняются учеными 12 государственных высших учебных заведений и 6 филиалов государственных вузов, 5 лицензированных негосударственных вузов и 11 филиалов, 6 академических НИИ и отделов РАН, РАМН, РАСХН, а также более 40 отраслевых НИИ и научно-исследовательских центров. НИОКР осуществляют и промышленные предприятия.

Кадровая структура научного потенциала Волгоградской области представлена 8 действительными членами и 7 членами-корреспондентами государственных академий наук России, докторами (около 500) и кандидатами наук (более 2500), а также докторантами и аспирантами. Общая численность персонала, занятого исследованиями и разработками, составила более 4,7 тыс. человек.

Основу научного потенциала Волгоградского региона составляет вузовская наука, в которой сосредоточено 90 процентов докторов и кандидатов наук, с мощной базой по подготовке кадров высшей квалификации, имеющей широкую сеть аспирантуры, докторантуры и диссертационных советов. Подготовка научных кадров осуществляется по 82 научным специальностям.

В целях стимулирования развития научно-технического и образовательного потенциала, повышения инновационной активности предприятий региона в соответствии с Программой социально-экономического развития Волгоградской области разработана система мероприятий, неотъемлемой