

# ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПО

*Афанасьева Анастасия Анатольевна*

советник

Министерство образования Иркутской области

г. Иркутск, Иркутская область

## **«МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА» ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

*Аннотация.* в статье рассмотрены различные способы формулирования ожидаемых результатов профессионального образования с позиций социально-ориентированного, личностно-ориентированного и модульно-компетентностного подходов. Показано, что используемый в настоящее время pragматичный подход к построению «моделей выпускника» системы СПО не позволяет адекватно учесть ни личностный (ценностно-мотивационный), ни широкий социальный контекст целей воспитания.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, образовательные результаты, цели воспитания, компетентностная модель выпускника.

Как известно, процесс воспитания носит социально детерминированный характер. В условиях социально-экономической модернизации в первую очередь подвергаются изменениям воспитательные идеалы и цели воспитания [3]. Не является исключением и современный этап модернизации российского общества. На протяжении последней четверти века в образовательном целеполагании произошли серьезные изменения, наиболее значимое из которых – оформление личностно-ориентированного («гуманистического») подхода к целям воспитания (Бондаревская Е.П., Валицкая А.П., Гершунский Б.С., Колесникова И.А., Кульневич С.В., Сериков В.В., Шиянов Е.Н., Якиманская И.С. и др.).

Вопреки ожиданиям наиболее активных сторонников гуманистического подхода, идеи личностно-ориентированной педагогики не вытеснили «традицион-

онный» (социально-ориентированный) подход к образовательному целеполаганию, а дополнили его. В связи с этим в настоящее время как в теоретических работах, так и в практике профессионального образования наблюдается сложное переплетение социально-ориентированных и личностно-ориентированных целей воспитания. Различные авторы пытаются найти определенный баланс между социально-ориентированными и личностно-ориентированными целями воспитания в профессиональном образовании (Белов В.И., Бурняшева Л.Н., Статский М.В., Субботин В.Н. и др.), либо предлагают формулировки целей или ожидаемых результатов воспитания, которые, по их мнению, интегрируют в себе социально- и личностно-ориентированные составляющие (социализация будущего специалиста, идентичность его личности, «профессиональная толерантность» и т. д. – Гончаров С.З., Макаров Р.Г., Масленникова В.Ш., Фокин В.А. и др.).

Однако, независимо от способа описания целей воспитания и от их конкретного содержательного наполнения, различающегося у отдельных авторов, мы наблюдаем феномен своеобразного «раздвоения» цели воспитания на социально-ориентированную и личностно-ориентированную составляющие. Наиболее существенное отличие состоит в том, что в русле социально-ориентированной традиции цель воспитания определяется социальным заказом (воспитание как достижение заданного «образа выпускника», заданного социальным заказчиком или сформулированного в результате консенсуса основных социальных акторов). Что касается личностно-ориентированных целей воспитания, то они имеют открытый, заранее не предопределенный характер; предполагается, что воспитанник потенциально может выйти за рамки любого заранее сформулированного образа.

Как показывает проведенный нами анализ современных источников, в зависимости от позиции автора, цель воспитания в профессиональном образовании может быть сформулирована: либо односторонне, предусматривая только задачи «социального формирования» личности в соответствии с определенным социальным или государственным заказом; либо двусторонне, совмещая задачи со-

циального воспитания и задачи сопровождения субъектного становления личности. В этом втором случае (который представляется нам более перспективным) основой проблемой, подлежащей разрешению при построении воспитательной системы, становится ответ на вопрос: «Как сбалансировать социально-ориентированную и личностно-ориентированную составляющую процесса воспитания?» Этот вопрос может быть сформулирован и в более конкретной форме: «Как приимирить между собой противоречивые характеристики целей воспитания – закрытость (заказной характер) и открытость (неопределенность)?»

Представление цели и результатов воспитания в «закрытом формате», т. е. в форме определенных, заранее заданных требований, традиционно используется в педагогике. На протяжении 90-х гг. прошлого и в первые годы нынешнего века такого рода ожидаемые результаты воспитания принято было формулировать в виде самых разнообразных «моделей личности выпускника». Педагоги (учёные и практики), формировавшие подобные «модели», как правило, декларировали, что каждая такая модель «строится на основе требований, предъявляемых к выпускнику со стороны государства, общества, работодателя» [10]. Однако на практике они обычно использовали свои собственные (при этом не всегда научно обоснованные) представления о том, как должен выглядеть современный «воспитательный идеал». Здравый смысл подсказывает, что перечень личностных и профессионально-личностных качеств, необходимых выпускнику профессиональной образовательной организации, может быть бесконечно большим, при этом иерархическое положение того или иного конкретного качества во всём этом «бесконечном множестве» остаётся неясной. В самом деле, что важнее для выпускника – гражданственность, или патриотизм, или бережное отношение к природе, или культура межличностного общения? ... В результате, на протяжении полутора десятилетий в нашей стране возникло огромное множество разнообразных «моделей личности» выпускников конкретных школ, училищ, техникумов, вузов, – каждая из которых, возможно, и представляла собой некоторую эмпирическую ценность, но не имела никакого научного значения.

Что касается научно обоснованных «моделей личности» выпускника профессиональной образовательной организации, построенных на определенных основаниях, то их спектр относительно невелик. Так, В.И. Белов в качестве таких оснований называет *компоненты профессиональной культуры выпускника* [1]. Таланчук Н.М. говорит о *системе социальных ролей*, которые должен выполнять выпускник профессиональной образовательной организации [11]. Худякова Н.Л. рассматривает «модель личности выпускника» как *систему ценностных основ профессиональной деятельности* (ЦОПД), представленных в «объективной форме» для каждой профессии [13]. В иных работах, в качестве «модели личности выпускника», даются определенным образом систематизированные наборы «профессионально важных качеств» (ПВК) или «профессионально значимых личных качеств» выпускника и т. д.

С начала 2000-х гг. идея «модели личности выпускника» переживает закономерный кризис, причины которого вполне ясны из вышесказанного. В этой ситуации рядом исследователей были предложены различные альтернативные подходы к формированию цели воспитания в профессиональном образовании. Так, Гончаров С.З. предлагает отказаться от дробности в перечислении профессионально значимых личностных качеств и, по существу, вернуться к изначальному целостному пониманию воспитательного идеала, характерному для педагогики второй половины XIX – начала XX вв. По его мнению, цель воспитания на практике всегда предстает как «образ *должного человека*, некий силуэт эталона, увлекающий своей креативностью, вдохновенным творчеством, духовным «горением», мастерством своего дела... Разумно выговорить такой образ, обсудить его в дискуссиях» [4, с. 19]. Очевидно, что целостный, метафорически описанный «образ» – нечто принципиально иное, чем тщательно структурированная «модель».

Однако, практика развития российского профессионального образования пошла по иному пути, с середины 2000-х гг. развиваясь в русле *модульно-компетентностного подхода*.

*ментностного подхода*, в рамках которого цели и ожидаемые результаты профессионального образования формулируются совершенно определенным образом.

*Во-первых*, в рамках модульно-компетентностного подхода цели профессионального образования формулируются в прагматичном и диагностичном формате ожидаемых результатов – *компетенций*. Под компетенцией понимается способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности [9]. Как справедливо замечает С.Ю. Черноглазкин, компетентностный формат описания результатов образования «в виде развернутого конструкта целей» – это попытка достичь ответа на извечный вопрос образования «к чему готовить?» [14, с. 243].

*Во-вторых*, в отличие от свободно формулируемых «моделей личности выпускника», формирование компетентностных моделей выпускника профессиональной образовательной организации должно осуществляться при активном участии работодателей – непосредственных заказчиков среднего профессионального образования. Зарубежные авторы – разработчики компетентностного подхода (Д. МакКлеланд, Дж. Равен, Л. и С. Спенсеры и др.) подчеркивают, что компетенции – это те результаты образования, которые предъявляются, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей (результатов обучения) ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности [2].

В более широком смысле, компетенции являются «консенсусной» формой образовательного заказа, выступая результатом договоренности работодателей, государства, общества, самой системы образования относительно модели личности выпускника. «Прагматизм профессионального образования тесно связывает интересы личности, общества и производства, обозначая точку их сходимости, а

именно те значимые социальные и профессиональные способности студента, которые должны быть развиты у него как у будущего специалиста», – замечает Черноглазкин С.Ю. [14, с. 242].

Когда процесс согласования компетенций завершается, они становятся основой стандартов образования, которые, в свою очередь, «на макросоциальном уровне … служат элементом образовательной культуры современных государств и способны выполнять миссию консолидации общественных интересов в части формулирования единой ценностной системы общества» [7, с. 92].

*В-третьих*, компетенции интегрируют результаты процессов обучения и воспитания. В то же время, с традиционными результатами воспитания могут быть в большей степени соотнесены *общие компетенции*, которые не имеют строгой привязки к конкретным видам профессиональной деятельности и обеспечивают успешное решение индивидом многих классов задач как профессионального, так и внепрофессионального характера. Наборы общих и профессиональных компетенций фиксируются в качестве ожидаемых результатах СПО в соответствующих ФГОС нового (третьего) поколения, разработанных и введенных в 2008–2010 гг.

Савина М.С. выделяет в структуре компетентностной модели выпускника современной ПОО следующие общие (социальные) компетенции, в формировании которых ведущую роль призваны играть воспитательные аспекты образовательного процесса: компетенцию в сфере самостоятельной познавательной деятельности; компетенцию в сфере гражданско-общественной деятельности (подготовка к выполнению системы социальных ролей); компетенцию в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации); компетенцию в бытовой сфере; компетенцию в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [8, с. 8–9].

Приведенный перечень обладает двумя особенностями.

1) Он представляет собой очередную попытку найти баланс между социально-ориентированными и личностно-ориентированными целями воспитания, при этом те и другие традиционно для последних десятилетий рассматриваются как рядоположенные, без учёта их принципиальных различий.

2) Приведенный перечень заметно выходит за рамки набора общих компетенций, заявленных во ФГОС СПО третьего поколения. К слову, «бытовые компетенции» в стандартах вовсе не отмечены, а «культурно-досуговые» компетенции, за пределами собственно профессиональной культуры выпускника, даны лишь в косвенной форме требований к созданию условий для развития и социализации обучающихся («формирование социокультурной среды, условий для всестороннего развития и социализации обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов и т. п.»), без какого-либо соотнесения с заданными результатами образования. По-видимому, это объясняется тем, что в разработке ФГОС СПО принимали участие лишь две стороны из числа субъектов, заинтересованных в его результатах – работодатели и представители самой системы СПО. Можно предположить, что заказчиками «бытовой» и «культурно-досуговой» компетенций являются, прежде всего, сами обучающиеся и их родители (а также «генеральный образовательный заказчик» – государство), однако действующий механизм разработки ФГОС не предполагает их участия в формировании компетентностной модели выпускника.

Как видим, компетентностный подход к формулированию целей профессионального образования, хотя и является заметным шагом вперёд в плане достижения согласованности, технологичности и диагностичности ожидаемых результатов образования, тем не менее оставляет не до конца решенным вопрос о воспитательных результатах. В существующем формате ФГОС СПО заданные

наборы компетенций:

- во-первых, слабо соотносятся с мотивационно-ценностной стороной профессионального становления будущего квалифицированного рабочего или специалиста (несмотря на то, что именно мотивация рассматривается создателями компетентностного подхода как структурное ядро компетенции);
- во-вторых, лишь с большим трудом могут быть использованы за пределами учебного процесса, для построения адекватной системы внеклассной деятельности студентов, нацеленной на решение задач как социального воспитания, так и сопровождения становления их субъектной позиции.

Перспективным для разрешения первой из обозначенных проблем нам представляется подход, связанный с формированием ценностных основ профессиональной деятельности (ЦОПД). При этом под ЦОПД понимается «иерархическая система личностных ценностей специалиста ..., выражающая его стремление к осуществлению значимых качеств профессиональной деятельности, которая направлена на результативное и эффективное достижение ее целей, определяемых системой разделения труда» [6, с. 86].

Худякова Н.Л. характеризует целый пласт проблем, связанных с широкими деформациями ЦОПД в современном российском обществе. Как отмечает исследователь, «для большинства современных людей стало неочевидным, что если, выполняя свои профессиональные обязанности ты не стремишься создать продукт необходимый, востребованный другими людьми, а думаешь только о своем благе, то не получишь ни того, ни другого». При этом «различные профессии стали восприниматься в первую очередь с позиций определенного общественного статуса». В результате «пришедший в профессию человек ... фактически не включается в систему профессиональных отношений, так как выполнение профессиональных функций для него настолько вторично, что они искажаются до неузнаваемости. Он продолжает существовать в системе иных отношений, а свои занятия профессиональным трудом воспринимаются как формальность» [13, с. 36–38].

Указанные проблемы автор квалифицирует как «расхождение субъективной и объективной форм ценностных основ профессиональной деятельности до состояния противоречия» [Там же, с. 38]. Они дополняются отсутствием целенаправленной работы системы профессионального образования по формированию ЦОПД. «В существующей практике работы учреждений … профессионального образования учащиеся должны осваивать только те знания, которые касаются самого предмета или конкретной дисциплины, – констатирует В.Н. Корчагин. – <…> Если при этом иметь в виду, что и ценностные ориентиры … не формируются системно …, то становится очевидным, что … профессиональная школа не формирует у учащихся систему деятельности и лишает их самого необходимого в жизни. Именно в этом самым существенным образом проявляется технократизм существующей педагогической теории и практики» [5].

Преодоление обозначенных проблем Менщикова И.Ю., Савина М.С., Тельманова Е.Д., Худякова Н.Л. и ряд других современных исследователей видят в целенаправленной организации воспитания ЦОПД. При этом «воспитание ценностных основ определенных видов профессиональной деятельности должно стать ведущим направлением воспитания в учреждениях профессионального образования <…> Для осуществления этих целей необходима разработка объективной формы ЦОПД для каждой профессии» [13, с. 38], т. е. – *определенного формата ожидаемых результатов профессионального воспитания*.

Как полагает Менщикова И.Ю., использование ЦОПД «наполняет смыслом, содержанием, цели (результаты) воспитания и образования, которые в современной педагогике описываются в терминах компетентностного подхода», при этом «модель ценностноориентационных компетенций» может быть встроена в общую компетентностную модель результатов профессионального образования [6, с. 86–87].

Несмотря на перспективность подхода к формированию целей воспитания в профессиональном образовании на основе ЦОПД, следует признать, что данный подход всё ещё находится в зачаточном состоянии как в плане теоретико-методологического обоснования, так и в отношении конкретных механизмов его

реализации в образовательной практике. Это хорошо заметно на примере имеющихся попыток сформировать наборы ЦОПД (одна из таких попыток была предпринята Тельмановой Е.Д., предложившей набор «ценностей ремесленника-предпринимателя как профессионала» [12, с. 57]). Перечислим некоторые имеющиеся здесь трудности и пока не решенные задачи:

- 1) не до конца ясен как формат, так и сам «язык», на котором должны формулироваться ЦОПД;
- 2) не разработана система интерфейсов, обеспечивающих связь ЦОПД с имеющимися инструментами формирования ожидаемых результатов профессионального образования (Национальная рамка квалификаций РФ; Федеральные Государственные образовательные стандарты СПО; принятые требования к общим и профессиональным компетенциям), *а также с профессиональными стандартами, действующий формат которых не имеет ценностно-смыслового измерения;*
- 3) не определены формы социального партнерства всех заказчиков профессионального образования, заинтересованных в формировании ЦОПД (не только работодателей и представителей системы образования, но и субъектов государственной власти, самих обучающихся и их родителей) на этапе формулирования модели ЦОПД по определенной профессии / специальности;
- 4) не вполне ясны инструменты, позволяющие использовать ЦОПД непосредственно в образовательном процессе колледжа, техникума, при формировании образовательной среды ПОО, построении системы поддержки личностного, социального и профессионального самоопределения студентов и т. д.;
- 5) отсутствуют внятные подходы к оценке результатов профессионального воспитания, сформулированных в формате ЦОПД.

Таким образом, моделирование ожидаемых результатов воспитания в профессиональном образовании, в настоящее время представляет собой многостороннюю проблему, далёкую от разрешения. Одна сторона этой проблемы – противоречие между широким государственно-общественным контекстом целей

воспитания и ограниченностью круга участников формирования ожидаемых результатов СПО (в формате компетентностной модели) представителями работодателей и самой системы профессионального образования. Другая сторона – отсутствие в существующем компетентностном формате ожидаемых результатов личностной (ценственно-мотивационной) составляющей ожидаемых результатов профессионального образования. На решение этих задач должны быть приоритетно направлены усилия педагогической науки и практики.

### ***Список литературы***

1. Белов В.И. Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования: Дисс. ... д. п. н. / В.И. Белов. – СПб., 2006. – 385 с.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
3. Блинов В.И. Развитие теории и практики образования в России XVIII–начала XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: Дисс. ... д. п. н. / В.И. Блинов. – М., 2001. – 388 с.
4. Гончаров С.З. О значении социокультурной идентичности в профессиональном образовании / С.З. Гончаров // Личность в профессионально-образовательном пространстве: Материалы XII Всеросс. научно-практ. конференции с междунар. участием. – Екатеринбург, 2013. – С. 18–22.
5. Корчагин В.Н. Цель и содержание воспитания учащихся учреждений начального профессионального образования / В.Н. Корчагин, Н.В. Корчагин // Научные исследования в образовании. – М., 2010. – №11. – С. 41–49.
6. Менщикова И.Ю. Содержательный аспект воспитания бакалавра в процессе высшего профессионального социального образования / И.Ю. Менщикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2014. – №9–2. – С. 85–92.

7. Ромм Т.А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании / Т.А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2013. – №5. – С. 89–93.
8. Савина М.С. Среднее профессиональное образование: актуальные задачи воспитания / М.С. Савина, С.В. Евтушенко // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа, 2012. – №1. – С. 8–12.
9. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авт.-сост.: В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010. – 19 с.
10. Субботин В.Н. Развитие системы воспитания учащихся в учреждении среднего профессионального образования в современных условиях: Дисс. ... к. п. н. / В.Н. Субботин. – М., 2004. – 153 с.
11. Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения. Базисная концепция воспитательного процесса в школе / Н.М. Таланчук. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.
12. Тельманова Е.Д. Успешная социализация ремесленников-предпринимателей в системах профессионального образования как педагогическая проблема / Е.Д. Тельманова // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа, 2014. – №1 (50). – С. 50–59.
13. Худякова Н.Л. Объективная форма ценностных основ профессиональной деятельности как основа воспитания в учреждениях профессионального образования / Н.Л. Худякова // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2008. – №32. – С. 30–38.
14. Черноглазкин С.Ю. Воспитание труженика и прагматизм профессионального образования / С.Ю. Черноглазкин // Мир образования – образование в мире. – М., 2009. – №2. – С. 241–248.