В. Н. Введенский

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предложено рассмотрение иституционализации в качестве методологической основы изучения педагогической профессии. Определены сущность и структура социального института педагогической профессии. Представлена характеристика социальных и личностных факторов, детерминирующих развитие социального института педагогической профессии. В качестве одного из средств такого развития предложено использование компетентностного подхода, в рамках которого определены концептуальные положения процесса конструирования содержания дополнительного педагогического образования.

Социальная трансформация российского общества привела к глобальным изменениям его социально-групповой структуры. Вследствие этого ряд основополагающих социальных институтов оказался в кризисном состоянии. Общепринято считать, что причиной институционального кризиса является неспособность института эффективно выполнять свои главные функции. Кризис не обошел и профессиональные сообщества. Один из ярких тому примеров — социальный институт педагогической профессии.

Институциональный аспект функционирования социума является традиционной областью интересов социологической науки. Он нашел свое выражение в исследованиях Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, М. Вебер и др., с именами которых связывается его становление.

В институционализме социальное поведение людей изучается в тесной связи с существующей системой социальных нормативных актов и институтов, необходимость возникновения которых приравнена к естественноисторической за-

кономерности. «Каждый социальный институт, входящий в определенную социальную структуру, организуется для выполнения тех или иных общественно значимых целей и функций»[1].

В настоящее время существует значительный массив трактовок и дефиниций понятия «социальный институт». Они различаются пониманием как природы, так и функций институтов. Большое число авторов считают возможным дать понятию «социальный институт» однозначную дефиницию, опирающуюся на одно ключевое выражение. Так, Н. Коржевская пишет: «Социальный институт представляет собой общность людей, выполняющих определенные роли на основе их объективного положения (статуса) и организованных посредством социальных норм и целей»[2]. Есть и другие попытки дать однозначную дефиницию, исходя из норм и ценностей, ролей и статусов и т. д. С нашей точки зрения, подходы такого рода являются малоэффективными, так как сужают понимание такого комплексного явления, каким выступает социальный институт, фиксируя внимание только на одной его стороне.

Более содержательными можно считать концепции, опирающиеся на комплексную характеристику социального института и содержащие указания на различные аспекты его многосторонней сущности. Современные концепции такого рода, развиваемые в рамках избранной парадигмы, содержатся в работах Н. Смелзера, М. Комарова и др.

Принято считать, что «социальный институт — первоначальное обозначение совокупности норм права, регулирующих социально-правовые отношения в различных сферах общества; в широком смысле — элемент социальной структуры, исторической формы организации и регулирования общественной жизни — совокупность учреждений, норм, ценностей, культурных образцов, устойчивых форм поведения»[3].

Согласно теории Дж. Хоманса, в социологии существует четыре типа обоснования социальных институтов. Первый — психологический тип, исходящий из того, что любой социальный институт есть психологическое по генезису образование, устойчивый продукт обмена деятельностью. Второй тип — исторический, рассматривающий институты как конечный продукт исторического развития определенной сферы деятельности. Третий тип — структурный, доказывающий, что каждый институт существует как следствие своих отношений с другими институтами в социальной системе. Четвертый — функциональный, опирающийся на положение о том, что институты существуют, поскольку выполняют определенные функции в обществе, способствуя его интеграции. Все эти подходы взаимосвязаны между собой.

На наш взгляд, исследование института профессий наиболее эффективно нужно проводить по следующей схеме: 1) исторический аспект его развития; 2) структурно-функциональный; 3) психологический.

История свидетельствует о том, что в разные исторические эпохи педагог выполнял различные (порой разнополюсные) социальные роли. Это и мыслитель (древний мир), и проповедник (средние века), и информатор — носитель государственной идеологии (новейшая история). Можно предположить, что и в онтогенезе педагогическая профессия, развиваясь, проходит эти «ролевые точки».

Рассмотрим структурно-функциональный аспект исследования социального института профессий. К числу общих структурных компонентов социального института можно отнести: выделение

определенного круга субъектов, вступающих в процессе деятельности в отношения, приобретающие устойчивый характер; наличие социально значимых функций института, интегрирующих его в социальную систему и обеспечивающих его участие в процессе интеграции последней; социальный статус и социальная роль.

Социальная функция. Категория «функция» по своей природе многозначна. Принято выделять два момента для ее характеристики, а именно сознательно сформулированные цели, преследуемые в рамках функционирования данного социального института, с одной стороны, и объективные последствия деятельности данного института.

Во все времена педагогическая профессия выполняла функцию сопровождения ребенка на пути его становления как личности. Это, в частности, выражается в воспитании и обучении подрастающего поколения. В рамках культурологического подхода можно утверждать, что педагогическая профессия выполняет функцию процесса социализации, выраженную в воспитании культуры и в развитии личности.

Вопрос о приоритетности направлений педагогической деятельности в разные времена решался по-разному. Так, традиционно главной задачей образования в нашей стране была передача уже известных знаний, навыков, ценностей. Начиная с 90-х годов прошлого века, развитие творческого потенциала, формирование «Я-концепции» обучающихся является приоритетным направлением деятельности педагогов. Это положение достаточно четко отражено в Стратегии модернизации содержания общего образования.

Социальные институты взаимодействуют со средой, в качестве которой выступает общество. Основой взаимодействия социального института с социальной средой служит реализация главной функции социального института — удовлетворение основных общественных потребностей. Протекающие в обществе процессы постоянно меняют потребности индивидов, групп, слоев и классов общества, следовательно, меняют характер отношений социальных институтов с социальной средой. Вследствие этого часто возникают ситуации, когда изменившиеся социальные потребности, выраженные в требованиях к системе образования, не находят адекватного отражения в структуре и функциях социального института педагогической профессии.

В результате такого несоответствия в деятельности социального института возникают явления дисфункций, которые сказываются как в сфере внешней, материальной, организационной структуры, так и в характере, в содержании деятельности социального института. Дисфункции педагогической профессии выражаются в противоречивой интерпретации результатов педагогической деятельности, в недостатке компетентных специалистов, в падении социального престижа и авторитета данного института.

Так, по мнению Ю. Азарова «цель школы — всестороннее и гармоническое развитие личности»[4]. Г. Н. Прозументова, наоборот, считает, что «развитие идеи всесторонности как цели в педагогике дискредитировало и саму эту идею, и тем более, цель всестороннего развития»[5]. Существуют и другие суждения по этому вопросу.

Следует учитывать наличие скрытых, латентных функций и дисфункций социального института. Так, педагог по отношению к обучающемуся выполняет функции приобретения определенного

социального статуса, установления прочных дружеских связей и др.

Дисфункции в деятельности любого социального института обнаруживаются в случае потери деперсонализации его деятельности, которая составляет важнейшее условие нормального его функционирования. Принцип деперсонализации означает, что обеспечение всех функций института не зависит главным образом и исключительно от особенности личности тех, кто должен выполнять существенные задачи, обеспечиваемые данным институтом, не зависит от субъективных моментов, то есть эффективный социальный институт должен обладать встроенной системой иммунитета от капризов и произвола индивидов.

В силу специфики деятельности и недостаточности проработанности этого вопроса институт педагогической профессии пока испытывает недостаток в деперсонализации.

Дисфункции создают трудности для полноценной реализации функционального предназначения социального института. Латентный характер социальных функций выражается в недостатке внимания как теоретиков, так и практиков к ряду функций и дисфункций. Поэтому проблемы педагогической профессии должны рассматриваться в системе функции—дисфункции, а латентный характер их появления должен быть минимизирован.

Для осуществления социальных функций необходимы ***институты воспроизводства и обучения педагогов***. Выбор профессии, понимаемый как диалектическое единство внешних воздействий на мотивы личности и внутренних сложившихся ценностных ориентаций в условиях современного рынка труда начинается в детском возрасте и продолжается в процессе всей профессиональной деятельности.

В структуре процедуры выбора профессии выделяются относительно самостоятельные подструктуры: социальная, профессиональная, общественно-политическая, образовательная, коммуникационная.

Первый этап профессионального самоопределения — это период формирования профессиональных интересов, предпочтений, склонностей и стремлений относительно выбора профессии, а также осуществление намерений, то есть реальный выбор.

На следующем этапе профессионального самоопределения молодой человек на основе практического опыта осваивает избранную профессию в профессиональной подготовке, набирает опыт профессионального отношения к своей специальности, к работе.

Третий, завершающий этап профессионального самоопределения связан с непосредственной трудовой деятельностью. Для него характерны два относительно устойчивых признака: включение молодого человека в производственный процесс и его адаптация в организации. Этот процесс зависит от взаимодействия трех основных уровней: общественной среды (макросреды) как общей причины социальной детерминации, непосредственного социального окружения (микросреды) как специфической причины, внутреннего мира человека (субъективного уровня), формирующегося под решающим воздействием первых двух факторов и влиянием генетической программы.

Профессиональный выбор как социальный процесс реализуется в комплексном взаимодействии всех перечисленных выше факторов. Сила воздействия каждого из них различна на разных

возрастных этапах и зависит от конкретных условий.

На основе проведенного сравнительного анализа профессиональной мотивации личности молодого человека Н. В. Лясников показал, что в 50-е годы в мотивационной структуре личности доминировали материальные ценности, в 60-е — содержательный творческий труд, в 70–80-е — общественное значение трудовой деятельности, условия труда. В 90-е годы вновь наблюдался возврат к материальным ценностям, причем слабо мотивированный нравственными установками на труд, творческую деятельность, во главу угла поставлены были деньги, высокие доходы и т. п.[6].

По данным опроса, проведенного ВЦИОМ (2001 год), часть школьников внутренне готова к учительской карьере, и этой доли может быть достаточно для замещения учительских вакансий в 2011 году. Но настораживает 10-кратная разница между оценкой престижности профессии учителя и ее пригодности для себя лично (в отношении врача перепад всего двукратный). Не означает ли это, что в школу собираются идти работать люди со сниженной самооценкой и сниженным уровнем притязаний?

Потребность в современных педагогических кадрах остро ощущается как в городской, так и в сельской местности. Поэтому предложения по педагогической профилизации старшеклассников имеют серьезные основания. Критичность ситуации усугубляется еще и тем, что внутри самих институтов воспроизводства педагогов до сих пор не разрешено противоречие между требованиями, предъявляемыми к личности учителя, и уровнем выпускников педагогических вузов.

Институты образования педагогов (или система дополнительного педагогического образования) призваны обеспечить всестороннее развитие педагогов (как качественная характеристика) и тем самым создают надстройку. Однако социальный статус системы повышения квалификации — не выше чем педагогических вузов. Это связано, прежде всего: с искусственной закрытостью этой системы (Э. М. Никитин), с декларативной ориентацией в преподавании на личность педагога (И. Ю. Турчанинова), с рассогласованностью отдельных компонентов обучения (В. Г. Воронцова).

Функциональная многогранность педагогической профессии требует расширения ее ***профессиональной специализации***. Интеграция педагогических специальностей вокруг определенного профиля (естественнонаучного, гуманитарного и т. д.), а тем более, интеграция разных профилей, определяет широту мировоззрения педагогов, повышает их востребованность. Наряду с традиционной предметной специализацией в последнее десятилетие в ответ на социальные запросы появились новые общепедагогические специальности — социальный педагог, педагог-психолог, менеджер образования и др.

С появлением понятия непрерывного образования как образования через всю жизнь в центр новой парадигмы образования поставлена личность с ее интересами и возможностями. Это послужило толчком в развитии профессионального образования на основе широкой диверсификации, которая обеспечит развитие образовательной системы России.

Со всей очевидностью можно утверждать, что на протяжении тысячелетий общество нуждалось, нуждается и будет нуждаться в педагогической профессии, а ее стратегическое предназначение (в отличие от операционального) не будет подвержено изменениям.

Социальный статус как определенная позиция в обществе связан с другими позициями через систему прав и обязанностей. Статус «педагог» связан со статусом «обучающийся». Статус любой профессии непосредственно связан со значимостью его социальных функций. Статус определяет характер, содержание, продолжительность или интенсивность человеческих взаимоотношений — и межличностных, и социальных.

Хотя статусы вступают в социальные отношения не прямо, а только косвенно — через их носителей — они главным образом определяют содержание и характер социальных отношений. Педагог смотрит на мир и относится к другим в соответствии со своим статусом. Как правило, наблюдается следующая тенденция: чем более распространена профессия в обществе, тем ниже его ранг.

В последнее десятилетие, в связи с появлением массы новых для нашей страны профессий, конкурентоспособность традиционных (особенно бюджетных) резко снизилась. Особо остро это проявилось на одной из самых массовых профессий — педагогической. Уже прочно укоренилось в обществе мнение о непрестижности педагогической профессии, что создает значительные трудности как для педагога по выполнению своих профессиональных функций, так и для системы педагогического образования. Постараемся разобраться в причинах такого положения дел.

Ключевыми статусами, определяющими стратификацию специалиста, выступают: 1) экономический параметр; 2) уровень прав и обязанностей по отношению к другим людям (компетенция); 3) уровень профессионализма. Поскольку для педагога очень важны как профессиональные, так и личностные качества и свойства, последний параметр будем понимать расширенно, как уровень компетентности. Социальный статус педагогической профессии достаточно сильно зависит от личного статуса. Поэтому социальный статус педагогической профессии в целом и ее отдельных направлений может быть измерен в трехмерном пространстве. Переменными здесь будут выступать следующие параметры: экономический, компетенция (круг полномочий) и профессиональная компетентность.

При этом три перечисленных параметра, определяющих статус педагогической профессии, должны быть между собой тесно взаимосвязаны. Однако границы, в которых находятся эти параметры, имеют серьезные отличия. Так, если уровень профессиональной компетентности педагогических работников имеет огромный спектр колебания (максимальный уровень в несколько раз превосходит минимальные показатели), то уровни компетенции (определяющие должностной рост) и экономический этим свойством явно не обладают. Поскольку узкий спектр изменения компетенции педагогической профессии оправдан и объясним его спецификой, то этот недостаток, безусловно, должен быть компенсирован экономическим статусом. К сожалению, это, на наш взгляд, очевидное положение практически не реализовано. И хотя образовательным учреждениям дано право премирования педагогических работников, возможности эти явно не достаточны, а порой и используются неэффективно.

Необходимо также признать, что далеко еще не всегда коррелируют уровни профессиональной компетентности педагогов и их уровень компетенции. Значительная разница между двумя этими параметрами является признаком негативной кадровой политики, как правило, авторитарного стиля управления. Так, если уровень компетенции должностно-

го лица значительно превышает его уровень компетентности, то это отрицательно сказывается на результатах его деятельности. Если же его уровень компетенции значительно отстает от уровня компетентности, то это приводит к различным нарушениям в психике личности и является причиной неэффективного использования потенциальных возможностей организации.

Поэтому социальный статус связан с рассмотрением таких понятий, как ***«профессиональная компетентность»*** и ***«компетенция»***. Первый, в свою очередь, невозможен без изучения ***профессионально-педагогических противоречий (проблем) и способов их разрешения.***

Противоречивость ситуации, на наш взгляд, состоит в том, что, с одной стороны, наблюдается достаточно высокий статус образования (особенно высшего), а с другой — низкий статус педагогической профессии.

Социальная роль часто понимается как характер поведения, ожидаемый от обладателя социального статуса. Каждая роль требует особой манеры поведения, направленной на выполнение прав и обязанностей, предписанных конкретному статусу. Характер социальной роли определяется следующими факторами: а) историко-культурной традицией; б) современным состоянием общественного развития; в) перспективными задачами развития социального института и государства.

Социальные роли педагога и учащегося взаимосвязаны. Совершенствование социальной роли педагогической профессии будет способствовать ее развитию. Вместе с тем социальная роль не задана априорно, а предполагает возможность изменения, импровизации. Только в процессе реализации социально-ролевых функций происходит самоидентификация педагогов как социально-профессиональной группы. Однако чтобы социальная роль превратилась в элемент человеческой личности, она должна быть интернализована.

Интернализовать роль — значит дать ей собственное, индивидуальное (личное) определение, оценить и выработать определенное отношение к социальной позиции, формирующей эту роль. В ходе интернализации социально-ролевые нормы оцениваются под углом зрения интересов и ценностных ориентаций личности.

Поскольку социальные роли различаются в профессиональной среде в зависимости от социального статуса профессии, от степени адаптации к существующей социально-экономической системе, от иных факторов, естественно, что процесс интернализации протекает не одинаково для представителей различных профессиональных групп. Определяющую роль в интернализации социальных ролей играет диспозиция личности, то есть предрасположенность ее к определенному восприятию условий деятельности и поведению. В свою очередь, систему диспозиции определяют концепция жизни и ценностные ориентации.

Р. Инглхарт считает, что эволюция ценностных установок взаимосвязана с экономическими и политическими изменениями в обществе[7]. Поэтому изменения в базовых ценностях связаны с процессами смены поколений. Данное положение позволяет проанализировать динамику социальных ценностей педагогов в условиях меняющегося общества. Поскольку модернизация в России принимает превращенные формы, эти исследования необходимо дополнить анализом деструктивных тенденций в ценностных ориентациях населения, в нашем случае — педагогов.

Мы исходим также из суждения о том, что ценностные приоритеты педагога меняются недостаточно быстро, и их динамика может быть описана на основе «Я-концепции». Становление «Я-концепции» происходит в процессе социализации, в ходе этого индивид осваивает социальные роли, которые вследствие интернализации начинают определять поведение специалиста. Интернализация связана с процессом формирования ценностей и ценностных установок.

Система нормативных требований не может быть статичной и не должна ориентироваться на существующее положение вещей. Как показывает исторический опыт, она должна строиться с учетом приоритета динамичных характеристик, связанных с перспективой.

В настоящее время в данном отношении произошли наиболее существенные изменения, связанные с характером российского модернизационного процесса. В условиях утраты социально-исторической перспективы социальные роли все чаще трактуются в ситуативном плане, рассматриваются как следование поведенческим нормам, более или менее оптимально обеспечивающим адаптацию в условиях кризисного развития социума.

Системообразующей категорией в данном случае выступает понятие профессионального успеха. Несмотря на то, что данная идея достаточно полно учитывает современные реалии, ее негативной чертой является сужение нормативных требований, а также отмеченная переориентация с перспективного на актуальный подход, в сущности консервирующий сложившуюся сегодня далеко не благоприятную ситуацию.

С определенной степенью условности социальные роли педагогической профессии можно определить как традиционные, актуальные и перспективные.

На основе гармонизации традиций прошлого, особенностей настоящего и ожиданий будущего представляется возможным предложить следующую структуру социальных ролей педагогов: сочетание в повседневной жизнедеятельности духовного и материального начал; следование принципу социальной справедливости; удовлетворение общественно-государственных интересов; быстрая адаптация к изменяющимся условиям жизни; высокая социальная активность и предприимчивость; ориентация на личный жизненный успех в сочетании с успехом обучающихся; гуманистический образ действий; следование в общественной жизни демократическим принципам.

При этом категория профессионального успеха вполне может быть использована как основание для достижения баланса.

По аналогии с разработанной А. И. Ковалевой траекторией модели социализации индивида[8], которая с учетом некоторых корректировок вполне может быть применена к исследованию социально-ролевых функций, мы можем выделить три основные детерминанты процесса интернализации: 1) влияние среды; 2) формирующая роль социальных статусов; 3) диспозиция личности.

Соотношение между ними и движение от одной к другой в реальной ситуации социализации личности могут быть определены как траектория интернализации социально-ролевых функций.

Следовательно, процесс интернализации социальных ролей педагогов определяется структурой системы педагогического образования, ее проблемами, степенью и характером интеграции в современные социально-экономические отношения, ибо в конечном счете

эта система выполняет преимущественно ретранслирующую функцию, доводя до объекта требования, предъявляемые к нему обществом и контролируя их выполнение.

Характер системы образования оказывает противоречивое воздействие на траекторию интернализации перспективных ценностей. В рамках ее действуют факторы, как стимулирующие их усвоение, так и препятствующие этому процессу, поскольку, с одной стороны, система образования все более характеризуется жесткостью отношений, связанных с развитием практики платных образовательных услуг, с другой стороны, во всех образовательных учреждениях предпринимаются шаги по гуманизации обучения и воспитания.

Проведенное Г. Ф. Ушамирской социологическое исследование выявило корреляцию между предписанными социальными статусами и диспозициями личности. Сделан вывод о том, что именно через диспозиции личности статусы влияют на степень интернализации актуальных социально-ролевых функций[9]. В данном случае социальный статус и личностная диспозиция выступают как две точки, определяющие траекторию усвоения социально-ролевых функций.

Изучение траекторий интернализации социально-ролевых требований к педагогу позволяет сделать три важных заключения: во-первых, очевидно, что в настоящее время нет единства в отношении тех общих требований, которые должны быть приняты и превращены в действия, вклады, ожидаемые и требуемые от каждого педагога; во-вторых, ролевые функции, которые реконструируются на основе критерия субъектности, усваиваются будущими педагогами неоднозначно и неравномерно; в-третьих, нередким случаем является усвоение социальных ролей, которые в современном обществе квалифицируются как устаревшие.

Все отмеченные обстоятельства требуют воздействия на процесс усвоения социальных ролей педагогами с целью его коррекции и оптимизации. Именно поэтому можно говорить об исключительной ответственности системы педагогического образования (и особенно дополнительного) перед поколением XXI века.

Одним из путей решения данной проблемы является воздействие на процесс интернализации социальных ролей с помощью современных технологий регулирования.

Известно, что регулирование предполагает приведение чего-либо в соответствие с установленными нормами, правилами. Если нет таких норм и правил, то регуляция теряет всякий смысл. Регулирование всегда направлено на устранение социальных отклонений и обеспечение нормального взаимодействия.

В основе процесса регулирования лежит институционализация социально-ролевых требований, предполагающая установление норм и эталонов поведения, формирование ценностей и идеалов, к которым следует стремиться, их иерархизация.

Эффективная технология регуляции должна основываться на осуществлении социальной диагностики процесса интернализации. Объектами диагностических процедур выступают: а) содержание социальной роли — те требования, которые предъявляет современное общество к педагогам; б) среда, в которой интернализуются социальные роли, прежде всего, состояние системы педагогического образования и динамика ее развития; в) специфика социальных статусов педагогов, оказывающих воздействие на восприятие социально-ролевых

требований; г) диспозиции личностей педагогов.

Социальная роль определяет ***профессиональную идентификацию,*** выражающуюся в визуальном распознавании педагогов среди других профессиональных групп. Профессиональная идентификация взаимосвязана с профессиональной направленностью. Так, чем выше уровень осознанности и ощущения профессиональной идентичности и составляющих ее мотивов, способностей и деятельности, тем выше уровень педагогической направленности.

Профессиональная идентификация связана с профессиональной деформацией. В феномене профессиональной деформации находит свое отражение фундаментальный принцип психологии — принцип неразрывного единства сознания, личности, деятельности. Мы исходим из того, что профессиональная деятельность формирует личность и накладывает свой отпечаток на ее особенности.

В научной литературе рассматриваются два вида профессиональной деформации — деформация деятельности[10] и деформация личности[11]. В таком подходе можно заметить аналогию с разделением профессионализма (по Н. В. Кузьминой) на профессионализм деятельности и профессионализм личности.

При рассмотрении профессиональной деформации деятельности целесообразно использование понятий полезного и вредного результата. Полезен результат, удовлетворяющий общественную или личную потребность. Вреден результат, препятствующий удовлетворению потребности либо гипертрофирующий ее удовлетворение. Полезный результат насыщает, а вредный — отвращает субъекта деятельности. Следует иметь в виду, что отношения «полезное — вредное» и «положительное — отрицательное» не эквивалентны: отрицательные результаты (например, в науке) могут быть полезными.

Профессиональные деформации личности педагога, проявляющиеся в таких качествах, как авторитарность, педагогический догматизм, индифферентность, консерватизм, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер[12]. Личностные деформации вызываются стереотипами профессиональной деятельности, стагнацией развития, механизмами эмоционального старения, психофизиологическими изменениями, пределами профессионального развития.

Для системы образования важное значение приобретает профессиональная реабилитация педагогов. Причем, реабилитация может рассматриваться как в психолого-педагогическом, так и в валеологическом плане. Важно, чтобы этот процесс осуществлялся постоянно.

Поскольку социальный институт педагогической профессии представляет собой взаимодействие педагогических работников, то важной ее характеристикой является наличие ***педагогических сообществ,*** которые позволяют педагогу реализовать его потребности в рамках соответствующего социального института.

Можно выделить педагогические сообщества по количеству охвата специалистов (например, педагогическое общество России или школьная проблемно-педагогическая группа «Одаренный ребенок»). На наш взгляд, ключевым критерием здесь является удовлетворение потребностей педагогов.

Социальный институт тесно связан с социальным контролем, который включает социальные нормы, предписания, санкции и власть. ***Профессиональная экспертиза*** педагогов, с одной стороны, выполняет эту функцию, а с другой — является итогом, результатом конкрет-

ного этапа непрерывного профессионального образования.

В настоящее время развивающий потенциал аттестации используется недостаточно, о чем свидетельствует анализ ее результативности с точки зрения профессионально-личностного роста учителей, прошедших эту процедуру. В значительной степени это обусловлено тем, что не уделяется должного внимания ни индивидуально-личностной траектории развития педагогов, ни общим закономерностям этого развития. Результаты анализа итогов аттестации свидетельствуют, что в последнее время у значительного числа учителей наблюдается снижение самооценки, образовательной и профессиональной активности, разрушение Я-концепции.

Резюмируя проведенный структурно-функциональный анализ, можно сделать вывод о том, что институциональный кризис педагогической профессии напрямую связан с достаточно низким уровнем профессиональной компетентности педагогических работников, с падением авторитета этого института. Однако без кризисов не бывает развития. Проблема состоит в поиске путей вывода института педагогической профессии из кризисного состояния. Совершенствовать профессиональную компетентность педагогов призвана система дополнительного педагогического образования (СДПО).

Имеющееся разнообразие и разноплановость определений сущности понятия «профессиональная компетентность» обусловлена выбором за основу различных научных подходов (личностно-деятельностный, системно-структурный, знаниевый, культурологический) в контексте решаемых исследователями научных задач. Можно с уверенностью утверждать, что сущность понятия «компетентность» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания.

Рассматривая компетентность, формируемую у будущего педагога в рамках системы вузовского образования, можно говорить о знаниях, умениях и навыках, о способностях, то есть о готовности специалиста (как справедливо отмечает В. А. Сластенин). Однако если от выпускника педвуза можно требовать только минимально допустимого уровня осуществления педагогической деятельности, то для педагога, имеющего определенный профессиональный опыт, этого явно недостаточно. В этом случае необходимо осуществление педагогической деятельности на более высоком — эффективном — уровне.

Д. Б. Богоявленская отмечает что «специальные способности есть общие способности, приобретшие оперативность (тонкое приспособление свойств личности к требованиям деятельности) под влиянием деятельности»[13]. Это подтверждает тот факт, что характеристики, определяющие профессиональную компетентность педагога, имеющего опыт деятельности, и выпускника педвуза, различны.

Таким образом, под профессиональной компетентностью педагога нами понимается способность его к эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

В процессе исследования нами предложена модель профессиональной компетентности педагога, состоящая из ключевых и операциональных компетентностей, причем система ключевых компетентностей педагога включает регулятивную, интеллектуальную, коммуникативную и информационную компетентности[14].

Средством становления (совершенствования) профессиональной компетентности является содержание образования.

Основными концептуальными положениями процесса конструирования содержания ДПО являются: идея внешнего и внутреннего; пятикомпонентная структура содержания педагогического образования; единство инвариантного и вариативного компонентов; развивающий характер обучения; идея интегративности.

Рассмотрим подробнее эти положения.

Идея внешнего и внутреннего. Предполагается обязательный выбор некоей методологической основы построения курсов — как внутренней, сущностной ее составляющей. Такой основой может служить модель профессиональной компетентности педагогов. Поэтому компетентностный подход может рассматриваться в качестве методологической базы деятельности педагога (андрагога). Внешним компонентом курсов повышения квалификации является содержание образования, распределенное по модулям и темам.

Внешняя и внутренняя стороны курсов должны находиться в единстве. В процессе познания мы вначале познаем внешние стороны вещей, а потом (далеко не всегда) во внешнем вскрываем внутреннее.

Пятикомпонентная структура содержания педагогического образования. В отечественной педагогике содержание образования рассматривается как единство четырех компонентов (по И. Я. Лернеру). Однако если в системе общего образования принято разделять содержание образования и педагогические средства (методы, приемы, организационные формы, технологии, техники), то в системе профессионального педагогического образования педагогические средства являются составной частью содержания образования.

Ведь педагоги учатся методике проведения учебных занятий не только и не столько из лекционно-практического материала, а и на примере андрагогов. Иначе (что иногда наблюдается) формируется двойной стандарт (андрагог говорит о том, как надо обучать по-новому, но сам обучает по-старому). Важно ведь не только говорить, но и самому действовать. Поэтому содержание ДПО имеет пятый компонент — педагогические средства, применяемые андрагогом. Этот компонент имеет двойную функцию: как компонент содержания образования и одновременно как андрагогическое средство.

Единство инвариантного и вариативного компонентов. Существует мнение, что содержание дополнительного образования полностью определяется потребностями обучающихся и поэтому не должно иметь обязательной составляющей, регламентирующей общие нормы. Позволим себе не согласиться с этим суждением хотя бы потому, что СДПО призвана регулировать процесс совершенствования профессиональной компетентности специалистов. А регулирование предполагает приведение чего-либо в соответствие с установленными нормами, правилами. Если нет таких норм и правил, то регуляция теряет всякий смысл.

Более того, отсутствие неких общих образцов на практике нередко приводит к однобокости, к узости рассматриваемых на курсах проблем, к совершенствованию в основном лишь операциональных компетентностей педагогов. А ведь многие педагоги обучаются на курсах один раз в пять лет. Поэтому СДПО должна строить свою деятельность на принципах личностно-ориентированного и профессионально-ориентированного обучения.

Вариативный компонент может включать обязательные модули по вы-

бору педагогов и индивидуальный модуль (в том числе консультации).

Развивающий характер обучения. Процесс развития рассматривается в социально-педагогическом и технологическом аспектах. В первом случае речь идет о развитии социальной роли педагога. В технологическом аспекте мы придерживаемся мнения Б. И. Хасана о том, что условием развития личности является наличие содержательного конфликта[15]. А поскольку функционально педагогическая профессия вообще не мыслима без конфликта (включая противоречия), то целесообразно создание учебных конфликтов в процессе образования педагогов.

Идея интегративности. Среди представителей педагогической общественности распространено мнение о том, что доминирующим предметом интеграции в образовании является его содержание. Это часто приводит к тому, что в процессе обучения происходит простое «наложение» вновь осваиваемого содержания образования на уже существующее в сознании обучающихся. Вследствие этого — переизбыток невостребованной информации, двойственность ее восприятия, снижение актуальности процесса обучения.

Как справедливо отмечает А. Я. Данилюк, в образовании интегрируется не содержание как таковое. В образовательной системе происходит последовательная интеграция знания и сознания. А деятельность педагога обеспечивает этот процесс[16]. В процессе этой интеграции происходит не «наложение», а переосмысление, рефлексия и коррекция существующих знаний.

Содержательный подход к интеграции в СДПО может рассматриваться на пяти уровнях: тематическом, модульном, общекурсовом (в рамках всего курса), институциональном (в рамках институтов повышения квалификации и методических служб), субъектном (как интеграция знания и сознания).

Таким образом, институциональный кризис педагогической профессии носит предсказуемый и временный характер. СДПО может реально способствовать развитию педагогической профессии в ее филогенезе и онтогенезе. А посредством этого — и влиять на образовательные результаты учащихся этих же педагогов.

ПРИМЕЧАНИЯ

Осипов Г. В., Кравченко А. И. Институциональная социология // Современная западная социология: Словарь. М., 1990. С. 118.

Коржевская Н. Социальный институт как общественное явление (социологический аспект). Свердловск, 1983. С. 11.

Большой энциклопедический словарь. М., 1997.

Азаров Ю. Не может быть альтернативы всестороннему развитию личности как цели воспитания // Воспитание школьников. 1989. № 3.

Прозументова Г. Н. Цель в педагогике: догматическое и парадигматическое определение // Мастер-класс. Новосибирск, 1996. № 1. С. 36.

Лясников Н. В. Процесс выбора профессии молодежью в условиях реформирования российского общества (социологический аспект): Автореф дис. … канд. социол. наук. М., 2000.

Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности в изменяющемся обществе // Полис. 1997. № 4.

Ковалева А. И. Социализация личности: норма и отклонение. М., 1996.

Ушамирская Г. Ф. Регулирование интернализации социальных ролей учащейся молодежи: Автореф. … дис. канд. социол. наук. Белгород, 1999.

Тощенко Ж. Т. Профессиональная некомпетентность как фактор риска жизнеспособности и устойчивости общества // Образование и социальное развитие региона. Барнаул, 1995. № 3–4. С. 35–37.
Безносов С. П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности. СПб., 1995.
Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М., 2003.
Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие. М., 2002.
Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.
Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. Ростов-н/Д., 2001.

V. Vvedenski

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL INSTITUTE OF THE PEDAGOGICAL PROFESSION BY MEANS OF SUPPLEMENTARY PEDAGOGICAL EDUCATION

The problem of institutionalization as a methodological foundation of the study of the pedagogical profession is regarded. The essence and the structure of the social institute of the pedagogical profession are defined. The description of social and personal factors of the development of the social institute of the pedagogical profession is presented. The application of the competence approach as a means of such a development is proposed. The conceptional foundations of the process of the content design of the supplementary pedagogical education are defined.