

Базовые ценности профессионального образования



БЛИНОВ

Владимир Игоревич,

доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС), Москва



ЕСЕНИНА

Екатерина Юрьевна,

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС), Москва



СЕРГЕЕВ

Игорь Станиславович,

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС), Москва

Аннотация

Статья посвящена проблеме ценностей современного российского профессионального образования. В центре внимания авторов противоречие между организационно-экономическим характером процесса реформирования образования и мотивационной готовностью участников образовательного процесса к принятию и использованию результатов реформ. В статье предлагаются основные дихотомические пары ценностей-целей и ценностей-средств, имеющих принципиальное значение для профессионального образования. Изучение и учет многообразия ожиданий людей от профессионального образования рассматривается как одна из первостепенных задач его теории и практики

Ключевые слова:

ценности профессионального образования, дихотомия ценностей, ценность-цель, ценность-средство, государственная образовательная политика

Два года тому назад один из авторов данной статьи проводил семинар для работников системы профессионального образования. На вопрос о том, что они считают наиболее существенным в своей работе, преподаватели и мастера производственного обучения почти единогласно ответили:

— Конечно, нормативно-правовое обеспечение!

Порадовавшись в душе, что перед ним в зале сидят столь горячие сторонники правового государства, автор все же поинтересовался: может быть, системообразующей ценностью образовательного процесса является все же не «нормативка», а человек — студент, преподаватель, мастер? Такая постановка вопроса заметно озадачила присутствующих, но, недолго поразмыслив и подискутировав, они все же согласились, что, может быть, и так.

А может быть, и не так?

В повседневной рутине все просто и понятно, и порой кажется даже, что и «не все так плохо». Но стоит только отвлечься, задуматься — от какой печки плясать? — и ясность сразу теряется.

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Базовые ценности профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 1. — С. 4–15.

Почти тридцать лет тому назад, на волне широкой демократизации российского общества, образование оказалось в ситуации ярко выраженного «ценностного вакуума». Утратив в 1991 году свою единую идеологическую основу, оно потерялось в многообразии ценностных оснований в одночасье открывшегося зарубежья. И по сей день остро ощущается нехватка внутренних, глубинных смыслов образовательной деятельности, как следствие — формализация и имитация образования.

Довольно часто нам приходится слышать о пагубности прагматических, индивидуалистических установок, опирающихся на принцип экономического монизма, согласно которому основной жизненный мотив человека — максимальное повышение его материального благосостояния, а сам человек — прежде всего потребляющее существо.

Такая одномерная модель доминирует в современном общественном сознании, несмотря на то, что она неверно описывает сложную природу человека, искажая и упрощая ее. Подобные упрощения ведут к серьезным деформациям и в самой системе образования, и в обществе в целом.

История как западноевропейской, так и российской философской мысли несет также и идею «разумного эгоизма», сочетающую личную пользу и общее благо. Человек уважает себя и стремится к собственному благосостоянию, при этом уважая интересы других, и, вступая с ними во взаимодействие, преследует взаимовыгодные цели.

Транспонирование этой философии на систему образования логически ведет к необходимости создания образовательной системы, открытой внешнему заказу, полезной разным заинтересованным сторонам и самой себе. Образование должно способствовать человеку в определении собственного места в обществе, обеспечить его становление как самостоятельного и ответственного профессионала, семьянина, гражданина. Казалось бы, это вечные базовые цели-ценности образования, важные в любое время. Однако с течением времени меняются представления общества о том, кто такой профессионал, семьянин и гражданин. Споры о них ведутся веками, при этом каждое время рисует эти роли, образы разными штрихами. И для достижения поставленных временем ценностей-целей в образовании необходимо адекватное понимание системы ценностей-средств, которое тоже зависит от особенностей исторической эпохи.

Реформирование российского образования, начиная с 90-х гг. прошлого века, происходит в одномерном русле *организационно-экономической реформы*. Формируются и непрерывно изменяются «нормативные коридоры», вводятся и постоянно изменяются «экономические механизмы». Однако какого-либо серьезного роста качества российского образования, повышения его влияния на уровень жизни человека и общества не происходит. Причина этого парадокса отнюдь не в несовершенстве вводимых нормативных актов или экономических механизмов, а во врожденном, органическом недостатке самих реформ. Этот недостаток состоит в одномерном административно-технократическом понимании самого процесса реформирования, не предполагающем учета ценностей и мотивации людей, которых затрагивают реформы образования. На протя-

жении последних лет в российской системе образования формировались разнообразные «условия для...» без какого-либо отчетливого понимания со стороны непосредственных участников образовательного процесса — обучающихся и их родителей, педагогов, научно-образовательного сообщества и общественности — *тех целей и задач, ради которых создаются условия.*

Нет ничего удивительного в том, что общим настроением по отношению к отечественному образованию стала в последние годы смесь неудовлетворенности настоящим его состоянием, ностальгии по советской школе и постепенно нарастающего равнодушия. Налицо разочарование от бесконечной цепи «организационно-экономических» реформ образования, отягощенное пока еще смутным пониманием ошибочности концепции экономического детерминизма, принятие которой почему-то не принесло народу ожидавшегося в очередной раз «всеобщего благоденствия».

Базовые ценности образования, осознанные и признанные обществом, — ничем не заменимая основа жизнеспособности образовательной системы в любой стране. Именно они призваны решать широкий спектр задач, связанных общим понятием «государственная образовательная политика».

Ценности как целевые ориентиры. На основе базовых образовательных ценностей формируются перспективные цели образования и актуальные задачи его развития, формулируется качественное описание его ожидаемого состояния.

Ценности как основание для выбора приоритетов. Выделение небольшого ядра образовательных ценностей позволяет выстроить иерархию приоритетов, отделяя немногочисленные «прорывные» направления работы от множества текущих и вспомогательных задач.

Ценности как основание для консолидации. Наличие единой, широко озвученной и общепризнанной системы образовательных ценностей естественным образом создает у общества ощущение единства — как в пространстве (национальное согласие относительно места и роли образования в жизни страны), так и во времени (чувство принадлежности к определенной эпохе). Признанные ценности, как один из наиболее устойчивых феноменов социальной жизни, выступают своеобразным публичным гарантом стабильности. И напротив, отсутствие внятно декларируемых ценностей образования лишает образовательную общественность конструктивного, собирающего начала.

Ценности как мотиваторы. Ценности выступают для человека основой внутреннего смысла его жизнедеятельности, создавая у него ощущение не напрасно проживаемой жизни. При отсутствии ценностей-целей управление на основе «нормативных коридоров» не действует, поскольку у людей нет мотива для движения по этому «коридору». Возникает глубокий дефицит инициативы, кое-как работают только «прямые поручения», передаваемые с самых верхних этажей управленческой вертикали: происходит возврат к неэффективной и негибкой административно-командной системе управления. Другой способ управления — на основе финансово-экономических механизмов — действует несколько

более эффективно, но в образовании его применимость также ограничена. При наличии некоего материального минимума творческая мотивация педагогов, директоров образовательных организаций связана уже не столько с деньгами, сколько с масштабом и разнообразием решаемых задач, их новизной, с признанием их высокой социальной значимости. Отсутствие ценностно-смысловых мотиваторов в образовании и ориентация на нормативно-бюрократическое регулирование приводит к вымыванию из сферы образования творческих, инициативных педагогов и руководителей.

Организационно-экономическая реформа образования, реализуемая на фоне глубокого дефицита базовых образовательных ценностей, обречена на неудачу, поскольку не создает внутренней мотивации у непосредственных участников изменений. На эту проблему указывает Президент России В. В. Путин: «Безусловно, мы будем повышать эффективность работы наших систем образования и здравоохранения <...> Но ведь такая работа велась начиная с 90-х годов: проводились организационно-экономические реформы, менялись системы управления, вводились механизмы внешней оценки. Пока это не привело к заметному для народа улучшению качества образования и здравоохранения. По всей видимости, потому, что из рассмотрения регулярно выпадало самое важное — мотивация людей, которые работают в этих отраслях» [7].

Базовые ценности образования должны стать ядром государственной образовательной политики России.

В то же время нужно учитывать, что ценности образования существуют не поодиночке, а образуют дихотомии («ценность — антиценность» либо «ценность-цель — ценность-средство»). В силу этого проектирование ценностных оснований образования предполагает не просто постулирование тех или иных ценностей в качестве базовых, а выбор (какую составляющую в дихотомии мы принимаем за ценность, а какую за «антиценность»?) и выстраивание иерархии (определение ценностей-целей и ценностей-средств).

Рассмотрим основные дихотомические пары, имеющие принципиальное значение для профессионального образования.

Функциональная грамотность — академические знания. Ценности «грамотности» и «знаний» — по-видимому, наиболее традиционные ценности образования, значимые для любой образовательной системы в любую из исторических эпох. Однако эта дихотомия по-разному функционирует в системах фундаментального и практико-ориентированного образования. Профессиональное образование, изначально возникнув как практико-ориентированное, до сих пор сохраняет этот формат в отличие от общего, основанного на «принципе научности» и фундаментального высшего (университетского). В фундаментальном образовании знания и способы их получения играют самодостаточную роль, способы использования знаний — вспомогательную. В системе практико-ориентированного образования, напротив, знания играют вспомогательную роль относительно умений и приобретают форму «знаю, как» — то есть форму грамотности (в современном понимании — более широкой функциональной грамотности, под которой понимается минимально необхо-

димый уровень компетенций, обеспечивающий соответствие человека требованиям, которые предъявляет современное общество). Существует и более радикальный взгляд на соотношение «знаний» и «умений» в контексте их использования в практической деятельности: «Знать свою деятельность, если человек мастер, не нужно. Надо ею владеть, и надо это все уметь, а знать этого не нужно. Поэтому Умение, Владение находятся в оппозиции к Знанию. Знать надо то, чего не умеешь, и то, чем не владеешь» (Г. П. Щедровицкий) [11, с. 487].

«Вызов образованию со стороны общества заключается в требовании не снабдить учащегося еще большими объемами информации, но научить его играть и выигрывать, используя информацию как дополнительный механизм для выигрыша. Наслаждение от создания (классический тип) в информационную эпоху сменилось наслаждением от познания и внушения знания другим (романтический тип), а сейчас уступает место наслаждению от выигрыша и решения задач (игровой тип)» (Е. Ф. Сабуров) [10, с. 37].

Таким образом, практико-ориентированность профессионального образования предполагает его нацеленность на повышение функциональной грамотности человека. Однако в современной России зафиксирована тревожная тенденция: вклад довузовского профессионального образования в развитие функциональной грамотности наименьший среди 34 стран-членов ОЭСР (а также ряда других стран-партнеров) и вдвое ниже, чем *в среднем* по всем странам [8].

Трансляция — освоение образовательного контента. Функция трансляции, передачи ценностей, знаний, умений, опыта от одних поколений к другим для образования исторически первична. Профессиональное образование начинало свое существование как передача сначала простейших навыков, а затем секретов мастерства от опытного ремесленника к подмастерью. Ученик мастера по определению не мог знать и уметь больше, чем мастер, иначе он уже сам становился мастером.

На исходе двадцатого века ситуация начала принципиально меняться. Взрывной рост динамики социально-экономических, научных и технико-технологических изменений привел к тому, что мир непрерывно меняется, и каждый должен постоянно учиться — и «мастер», и «подмастерье». Как заметил некий мудрый человек, «все школы в мире делятся на две категории: одни из них учат, другие — учатся». В современном мире вторые оказываются намного более эффективными. В наибольшей степени это относится к профессиональному образованию. Не случайно в странах, где развиты традиции наставничества на производстве (Германия, Австрия и др.), одним из главных мотивов работы наставника выступает возможность «встречного учения»: передавая свой опыт молодым работникам, он сам постоянно учится у молодежи, например, осваивая современные цифровые технологии, полезные мобильные приложения и т. д.

Один из авторов этой статьи, работая в начале 90-х гг. заместителем директора в профессионально-техническом училище, был свидетелем и участником работы смешанной преподавательско-студенческой команды, осваивавшей новую в те годы технологию обслуживания авто-

мобилей с инжекторными двигателями и соответствующее оборудование. Преподаватели (включая директора СПТУ) и студенты совместно осваивали новые знания и умения, обмениваясь ими и тут же применяя на практике, при этом студенты порой успевали продвинуться дальше своих старших наставников. Но главное, на что хочется обратить внимание — в этой команде сразу же сформировалась особая культура, основанная на *ценности совместного освоения (учения), с демократическим характером межличностных отношений и высочайшей мотивацией к работе*. Впоследствии студенческая часть команды учредила вполне реальное предприятие — автосервис для инжекторных автомобилей, а преподаватели, успешно повысив таким образом свою квалификацию, успешно готовили следующие поколения студентов к профессиональной деятельности. В этой истории заметна роль не только ценности «освоения», но и другой ценности — «командности», или «кооперации», которую мы рассмотрим далее.

Общедоступность — элитарность. Ценность общедоступности отечественного образования, особенно в советский период, культивировалась сильнее любых других. При этом в массовом сознании существовала тяга — сперва потаенная, а под конец и явная — ко второй составляющей дихотомии. Чаяния множества родителей сводились к тому, что их ребенок в общедоступной форме получит не какое-нибудь элементарное, а именно элитарное образование. Сначала — единая сталинская школа, выстроенная по образцу дореволюционных элитных гимназий и сама не случайно получившая имя «сталинской гимназии». Потом — всенародная тяга не к какому-нибудь, а к высшему образованию. Наконец, мода на школы с углубленным обучением, из которой выросло общедоступное подобие «углубленки» — профильное обучение в старших классах.

Довузовское профессиональное образование всегда отличалось от других ступеней и уровней тем, что никогда не претендовало на какую-то особую статусность и элитарность. Напротив, его традиционным флагом была доступность для всех, даже для самых отстающих и «трудных» подростков, специально для которых долгие десятилетия работала по всей стране обширная сеть профтехучилищ. И основной аргумент тех, кто выступал против упразднения уровня начального профобразования в законе «Об образовании в Российской Федерации», состоял именно в том, что «мы теряем социальную функцию».

Чтобы понять, что мы действительно теряем и что обретаем, нужно взглянуть на социальную функцию профессионального образования комплексно.

Во-первых, успешность процесса социализации «трудного подростка» зависит от того, в какой степени он ощущает свою *принадлежность* к определенной культуре или субкультуре, точнее — к определенному сообществу людей. Для социально запущенных подростков пространство принадлежности особенно необходимо — оно удовлетворяет их потребности в защищенности, любви и привязанности, признании и оценке. Стать членом сообщества — лучший способ избавиться от привычного «комплекса неудачника» — никем не любимого, вечно неуспевающего, всегда порицаемого...

Таким сообществом для подростка может быть и уличная компания, и какая-нибудь виртуальная «группа смерти». Но может стать и коллектив образовательной организации — при условии, если у нее есть свое «человеческое лицо» и если она *сомасштабна* подростку. Но оказывается, что «чем «сомасштабнее» школа ребенку, тем неудобней она кажется с точки зрения бухгалтерских расчетов <и управления вообще>... Управлять образованием тем легче, чем оно проще. <...> Все сливаемые образовательные учреждения, кроме одного, утрачивают свои лица — и не только юридические <...> Культ безответственности, идущий следом за обезличиванием, возможно, самая разрушительная черта, которой грозит реструктуризация» [9]. Прокатившаяся недавно по стране волна «оптимизации региональных сетей профессионального образования», основанная на их укрупнении, — учла ли она этот момент? Были ли приняты конкретные шаги, чтобы не утратилась *ценность принадлежности* — частная, но очень значимая ценность профессионального образования, обеспечивающая его социальную функцию?

Во-вторых, социальная функция профессионального образования сводится к формированию и укреплению *жизнестойкости* молодежи. Происходит это путем обучения востребованной профессии (и желательно не одной, а целого веера профессий) и на этой основе формируется готовность работника к профессиональной мобильности, в том числе через подготовку к самозанятости. Это работает на ценность общедоступности гораздо эффективнее, чем бесплатное (за государственный счет) питание и бесплатная же форма, как это было принято в свое время в профтехучилищах. Но зато требует от профессиональных организаций активной ориентации на другие ценности — партнерства, кооперации, профессионализма, которые нам предстоит рассмотреть далее.

Партнерство — автономность (или открытость — закрытость). Ценность социального партнерства в образовании далеко не новый тренд. В зарубежных странах идеология «открытых», «социально активных» и тому подобных школ последовательно развивалась на протяжении XX столетия и продолжает развиваться в XXI. Процессы глобализации и формирования всемирной информационной сети подняли идеологию открытости образования на новый качественный уровень. Теперь наряду с традиционными партнерами, такими как родители учащихся и местное сообщество, школа может включаться в содержательные отношения с любой другой школой земного шара, с любой удаленной группой обучающихся, и формой проявления открытости становится глобальная образовательная сеть.

В профессиональном образовании ситуация особая: здесь ведущим партнером выступает *работодатель*, для которого профессиональная образовательная организация готовит квалифицированные кадры. Соответственно современной формой открытости становится профессионально-образовательный кластер, который может включать в свой состав не только предприятия и колледжи, но и вузы, и отдельные научные подразделения [1]. В системе профессионального образования все вовлеченные субъекты (обучающиеся, их родители, педагоги, представители работодателя) выступают равноправными партнерами образователь-

ного процесса, в ходе которого между ними выстраиваются личностные ценностные долгосрочные отношения, основанные на общности интересов и целей.

Вместе с тем очевидная, казалось бы, ценность открытости и партнерства далеко не всегда воплощается в российской реальности. Некоторое количество образовательных организаций предпочитает вести замкнутый образ жизни, реализуя не столько практико-ориентированное, сколько «аутичное» профессиональное образование [2]. Причин такого положения дел достаточно много: это и стремление облегчить себе жизнь, сохраняя status quo, и отсутствие компетенций, позволяющих находить партнеров, договариваться, выстраивать взаимовыгодные отношения, однако результат один: «аутичное» образование неизбежно деградирует, теряя свое качество.

Ценность социального партнерства диктует отказ от простого понимания качества профессионального образования как некоей статической (например, раз и навсегда «научно установленной») характеристики — к его пониманию как процесса управления согласованием интересов разных групп. Именно такими «консенсусными» образовательными результатами, по замыслу, являются *компетенции*, — что пока еще не нашло достаточного осознания в обществе. В отличие от традиционных «знаний, умений и навыков», формулируемых разработчиками учебных программ (педагогами, психологами и методистами) на основе возрастных норм, *компетенции* являются результатом социального договора между всеми субъектами, заинтересованными в результатах образования, т. е. между государством, обществом, работодателями и представителями системы образования.

Кооперация — конкуренция (или **командность — соревновательность**). Эти ценности настолько взаимосвязаны, что всегда работают в паре. Но при этом на практике они не равноправны: одна из них выступает целью, вторая — средством. В одном случае ситуации конкуренции, соревнования, спортивной борьбы нужны лишь для того, чтобы сплотить команду, сформировать и укрепить командный, корпоративный дух. В терминологии Ф. Лалу, это может быть признаком «бирюзовой» корпоративной культуры [5]. В другом случае, напротив, целью выступает победа в соревновании, достижение конкурентного преимущества, персональный успех. Это характерно для более раннего «оранжевого» типа корпоративной культуры. С подобным подходом российское профессиональное образование уже успело хорошо познакомиться на примере соревнований «Молодые профессионалы» (WorldSkills).

Проецируя ценностную дихотомию «кооперация — конкуренция» на плоскость образовательного процесса, мы без труда убеждаемся, что здесь по-прежнему доминирует ценность конкуренции в ситуациях индивидуального обучения, персонализированного накопления образовательных достижений, рейтинговой системы оценки, все тех же курсов профессионального мастерства и т. д. В то время как во всем мире все большее значение в профессиональном образовании, повышении квалификации и переподготовке приобретает *командная подготовка* — совместное обучение корпоративных или проектных команд. В том же

ряду — бизнес-инкубаторы и студенческие фирмы. Возможно, двигаясь более последовательно в сторону ценности кооперации и командной работы, следует задуматься о возможностях подготовки профессиональных команд на уровнях среднего профессионального образования и профессионального обучения?

Профессионализм — постпрофессионализм. Мы не случайно оставили разговор о ценности профессионализма напоследок. Это центральная, фундаментальная ценность профессиональной деятельности, венчающая ценностную пирамиду: лишенная профессионализма, деятельность перестает быть профессиональной.

Ценность профессионализма ориентирует на высокую социальную значимость профессиональной квалификации и профессиональной компетентности, подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности. Профессионализм специалиста проявляется в непрерывном самообразовании и саморазвитии, в творческой, инновационной и предпринимательской активности на своем рабочем месте. С точки зрения профессионализма качественная, осмысленная, высокопроизводительная профессиональная деятельность является самостоятельной ценностью, а не неким вспомогательным (а подчас и второстепенным) средством, призванным обеспечить человека ценностями потребительского порядка.

При этом вроде бы достаточно очевидно, что в основе профессионализма лежит ценность *продуктивного квалифицированного труда*. Но этого мало. Нужно учитывать, что ценности присваиваются и действуют на персональном уровне. И здесь возникает коллизия: для самого человека — субъекта труда и носителя профессионализма — ценностно-смысловую значимость имеет не всякий труд, а только *труд неотчужденный*, т. е. такой труд, замысел, процесс и результат которого целостно персонифицированы. Именно это немцы называют *Beruf* (философия жизни и деятельности, основанная на ценностях труда и профессионализма).

Ремесленный труд, господствовавший до начала первой промышленной революции, был, безусловно, неотчужденным. Именно отсюда берет свое начало философия *Beruf*. Вплоть до сегодняшнего дня немцы особенно высоко ценят ремесленный труд и поэтому часто предпочитают работать в форме самозанятости. И предпочитают, окончив школу, идти не в вуз, а в систему дуального профессионального обучения, работающую в ценностной системе *Beruf*. Даже в обеспеченной Швейцарии две трети молодых людей делают выбор в пользу базового профессионального образования, а не в пользу вузов. Выпускники вуза вынуждены включаться в сложную фрагментированную цепь индустриально-технологического производственного процесса в качестве локального звена, хотя и связанного с соседними звеньями, но имеющего крайне слабое отношение к исходному замыслу и к конечному результату своего труда.

Плотник, парикмахер, шофер имеют дело с неотчужденным трудом. Инженер-конструктор, инженер-технолог, прочие инженеры и многие другие специалисты с высшим образованием работают в системе рас-

члененного, отчужденного труда. Всемирная индустриализация разрушила целостность Beruf, раздробила его на осколки. Ценность профессионализма потеряла свой изначальный смысл, вкус и цвет, плоть и фактуру...

Переход к постиндустриальному обществу, как это ни парадоксально, может склеить осколки, вдохнуть новую жизнь в Beruf (и немецкие ученые уже занимаются «апгрейдом» концепции дуального обучения). Единицей деятельности в постиндустриальную эпоху становится *проект* — своего рода компактный картридж, в который упакован весь производственно-трудовой процесс — от замысла до реализации и продажи [3]. Команда проекта владеет всем процессом «от и до», и это новый синтез, новый профессионализм, хотя и выступающий порой под маской «постпрофессионализма». Переход от «долгих» технологических процессов индустриальной эпохи к «быстрым» проектам на новом витке исторической спирали способен сделать труд неотчужденным.

Может быть, истинный смысл перехода от «высшего профессионального» к «высшему» образованию (по закону «Об образовании в Российской Федерации») именно в том, чтобы оно сфокусировалось на подготовке к работе в режиме проектов и иных коротких треков? Но разве для среднего профессионального образования подготовка к проектному формату профессиональной деятельности является менее актуальной?

Пройдя через цепь дихотомий, мы выстраиваем систему базовых ценностей современного профессионального образования. Ценность профессионализма возглавляет иерархию, является системообразующей. Опора на ценность профессионализма предполагает, что основой высокой профессиональной мобильности человека в современном мире становится изменение индивидуального набора компетенций в пределах относительно широкой профессиональной области. Например, врач может со временем стать программистом медицинского профиля или менеджером по продажам медицинского оборудования, но он не станет программистом-разработчиком геоинформационных компьютерных систем или менеджером по продажам металлопроката. Здесь сохраняется базовая идея профессионализма: профессиональные компетенции, накапливаясь в течение жизни, продолжают использоваться и после смены вида деятельности и дают интегративный синергетический эффект в рамках единого профессионального поля.

Для профессионального образования значимость ценности профессионализма состоит еще и в том, что она создает основу для корпоративной, «цеховой» солидарности людей, сплоченных общим делом. Это все та же ценность *принадлежности*, о которой мы говорили выше, хотя и в несколько ином аспекте. Принадлежность к единой корпоративной, отраслевой, «цеховой» культуре — решающий момент в процессе профессионального становления студента, обучающегося по программе СПО, но только при одном условии: если его преподаватели тоже входят в этот «цех», являются не просто педагогами, но полноценными профильными специалистами, носителями реального профессионального контекста. Многолетний опыт нашей работы с профессиональными образовательными организациями показывает: ценность профессио-

лизма, носителями которой является весь коллектив колледжа, техникума, и на которой строится его корпоративная культура *в едином ценностном пространстве с партнерами-работодателями*, имеет большее профессионально-образовательное значение, чем самая лучшая система студенческих практик и преподавательских стажировок, если при этом не формируется общее чувство принадлежности к профессиональному сообществу.

Именно в целостной жизни учебно-профессионального сообщества, а не в ходе научных исследований или законодательных реформ формируются ценностные основания профессиональной деятельности. Актуальной задачей профессиональной педагогики становится уже не столько формирование умозрительных «ценностных стандартов» для различных видов профессиональной деятельности, сколько определение и воплощение *условий органической целостности*, в которых естественным образом возникает, существует и действует ценность профессионализма.

В современной российской практике, как и в большинстве развитых стран мира, система ценностей профессионального образования носит распределенный характер. Невозможно все подчинить какой-либо одной цели-ценности, сделать ее единой для всех реальных и потенциальных заказчиков образовательной деятельности. В любой рассмотренной выше паре ценностей существуют и промежуточные точки, соответствующие конкретной жизненной ситуации конкретного человека.

Немало внимания на государственном уровне в сфере профессионального образования сейчас уделяется талантливой молодежи (движение «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)»), молодежи и взрослым с особыми потребностями («Абилимпикс»), людям «серебряного возраста». И это, безусловно, позитивная тенденция. Однако, по справедливому утверждению ректора НИУ «Высшая школа экономики» Ярослава Кузьмина, высказанному недавно в интервью каналу «Научно-образовательная политика», «образование двигает экономику не только через таланты (или заботу об уязвимых группах населения — *авт. статьи*), но и через масштаб человеческого капитала страны». Только так мы можем рассчитывать на «существенный прирост производительного человеческого капитала через 10–15 лет» [4]. Нам важно преодолеть неуспешность всех обучающихся в школах, среднем профессиональном, высшем и дополнительном образовании, т. е. в массовом секторе; формировать гибкие и адаптивные программы массового профессионального образования и обучения, индивидуальные образовательные траектории, ориентированные на развитие профессионализма как общественной нормы.

Одно из очевидных условий — изучение и учет многообразия ожиданий людей от профессионального образования. Теория профессионального образования всегда была интегрирована с его практикой, эта интеграция особенно важна сейчас для выстраивания диалога с *конкретным человеком*, понимания мотивации всех непосредственных участников образовательного процесса — обучающихся и их родителей, педагогов, научно-образовательного сообщества и общественности, — о которых говорилось в начале этой статьи.

Литература

1. Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции / Под общ. ред. В. И. Блинова. — М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2012. — 152 с.

2. Блинов В. И. Практико-ориентированное профессиональное образование // Профессиональное образование. Столица. — 2014. — № 11. — С. 14–16.

3. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. — 17 с. [Электронный ресурс] // URL: http://www.cdio.org/files/standards/CDIO_standards_rus_TPU.pdf (дата обращения — 14.10.2018).

4. Интервью ректора НИУ ВШЭ Я. Кузьмина на канале «Научно-образовательная политика». 2019, 10 янв. [Электронный ресурс] // Научно-образовательная политика. URL: <https://tgstat.com/channel/%40scienpolicy> (дата обращения — 11.01.2019).

5. Лалу Ф. Открывая организации будущего. — М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2018. — 432 с.

6. ОДИ-1. Организационно-деятельностные игры / Сост. А. А. Пископель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. — М.: Наследие ММК, 2006. — 720 с.

7. Путин В. В. Строительство справедливости. Социальная политика для России // Комсомольская правда. — 2012, 13 февр.

8. Российская Федерация. Страновая записка. Обзор образования: Индикаторы ОЭСР, 2014. [Электронный ресурс] // Межрегиональная ассоциация мониторинга и статистики образования. URL: http://www.mamso.ru/files/Russian%20Federation_EAG2014%20Country%20Note-RUS.pdf (дата обращения — 09.01.19).

9. Русаков А. С. Эпоха слияний и поглощений // Образовательная политика. — 2012. — № 2. — С. 93–97.

10. Сабуров Е. Ф. Власть отвратительна. — М., 2003. — 216 с.

11. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М., 1995. — 759 с.