

направленности на творческую самореализацию в профессии, духовное совершенствование себя как будущего педагога - дефектолога, выполнение своей гуманной миссии в развитии, обучении, воспитании детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными психофизическими возможностями.

Литература

1. Деркач А.А. Психологические основы развития профессионала. – М., 2004.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М., 2005.

В.А. Возчиков
(БПГУ им. В.М. Шукшина, Бийск)

ОБРАЗОВАНИЕ НЕПРЕРЫВНОЕ – КОРРЕЛЯТ ВАРИАТИВНОГО

Думается, в настоящее время говорить о перспективах информационного общества вернее всего в духе прагматичного скептицизма Р. Рорти, полагавшего, что «продвижение человечества к большей свободе и большей справедливости возможно, но не неизбежно» [3, с. 30]. Однако то, что информационное общество не состоялось (добавим осторожно: пока!) в своем «идеальном» виде, не дает повода для отказа от такого его атрибута, как непрерывное образование. Нужно лишь вернуть этому понятию тот истинный, первоначальный смысл, что оно утратило за годы употребления, превратившись в «модное», расхожее, но на деле мало что значащее словосочетание. Простой пример. Когда в начале 90-х годов минувшего века стал стремительно снижаться конкурс в технические вузы Санкт-Петербурга, выход нашли в «распределении» петербургских школ между этими вузами, что обеспечило гарантированный минимум приема [см.: 2, с. 16]. Что это: отголосок «командно-административной» системы или вариант конструктивного взаимодействия общества и образования в аспекте своеобразного понимания «непрерывности» последнего?..

Есть мнение, может быть, небезупречное с точки зрения строгих критериев, но весьма привлекательное по своему патриотическому духу, что становление российского образования как непрерывного осуществляется уже третье столетие. А начало ему положил императорский Указ от 28 января 1724-го года о создании – и самом тесном взаимодействии! – Академии, Академического университета и Академической гимназии. По замыслу Петра I и согласно Положению последняя организовывалась как подготовительное учебное заведение при университете. Так что, как утверждают в современной Академической гимназии СПбГУ, непрерывное образование не было открытием XX века: «В учебных планах (Академической гимназии Петровского времени. – *В.В.*) существовал перечень обязательных курсов для тех, кто готовился к академической службе, и курсы по выбору в соответствии со специализацией будущей службы. Таким образом, обучение в Петровской Академической гимназии было дифференцированным, профильным, специализированным, как и в ныне действующей Академической гимназии Санкт-Петербургского государственного университета» [4, с. 288]. Вернемся, впрочем, к нашим дням.

В июне 2000-го года на совместном заседании Совета по педагогическому образованию (при Министерстве образования РФ) и Ассоциации педагогических университетов и институтов на основании анализа тенденций развития отечественного образования был сделан вывод, что в России уже сложилась система непрерывного педагогического образования.

Что же стало основанием для такого заключения? Обратимся к цифрам того времени. По состоянию на 2000-й год подготовку кадров для системы образования осуществляли более 670 образовательных учреждений. В их числе 160 государственных высших учебных заведений, среди которых 81 педагогический вуз, 3 лингвистических университета, 61

классический университет, 30 отраслевых вузов; 346 педагогических колледжей и училищ; 55 профессионально-педагогических и индустриально-педагогических колледжей и техникумов; 94 образовательных учреждения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Добавим к перечню филиалы педагогических вузов и негосударственные учебные заведения, ведущие подготовку педагогических кадров.

В пользу системности непрерывного образования свидетельствуют работающие по согласованным планам и совместным программам комплексы *школа-вуз*, *колледж-вуз* и т.п. Возросла роль таких государственно-общественных организаций, как Совет по педагогическому образованию, Ассоциация педагогических университетов и институтов, учебно-методическое объединение высших и средних профессиональных учебных заведений, советы директоров средних педагогических и средних профессионально-педагогических учебных заведений.

На основании сказанного утверждалось, что «в системе образования России на практике реализована идея непрерывности образования, отвечающая мировым тенденциям перехода от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь». Открытая, динамично развивающаяся сеть учреждений непрерывного педагогического образования способствует усилению интеграционных процессов внутри системы, выбору различных моделей образования, обеспечивая тем самым наибольшую эффективность подготовки педагогических кадров» [1, с. 5]. Среди важнейших качеств системы непрерывного образования отмечались ее способности к саморазвитию, оперативной «корреляции» оказываемых образовательных услуг с социоэкономическими требованиями развития того или иного региона, готовность к удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей личности.

Между тем идея непрерывного образования (во всяком случае, та форма ее реализации, что принята сегодня в отечественной педагогической практике) разделяется отнюдь не всеми специалистами образовательного сообщества. Суть возражений можно свести к следующему. Непрерывное образование – детище западной экзистенциальной педагогики 60-х годов минувшего века, и трактовалось оно изначально как модус развития и личностного существования отдельного человека. Предполагалось, что целью образования должно стать обеспечение условий для свободного развития каждой личностью своих образовательных, интеллектуальных и деятельностных потенций. Способствовать такому «стилю жизни» должны были вариативность образования, разнообразие форм и типов его реализации.

В последние годы высказывается в том числе и такая точка зрения, что российский вариант непрерывного образования - не что иное, как «административное сочленение разнотипных учебных заведений в интегрированную единую непрерывную систему, что в корне противоречит сути самой идеи непрерывного образования, лишая систему образования вариативности, а обучаемого – возможности свободного самоопределения и альтернативности выбора» [5, с. 22].

Попытаемся разобраться, насколько основателен повод для спора. Думается, речь должна идти не об отрицании тех или иных форм и методов организации, а о корректности использования одного и того же понятия для обозначения разных явлений. То, что в настоящее время в нашей стране называется непрерывным образованием, не ограничивает для личности возможностей становления самосознания, реализации внутреннего потенциала. Равно как и вызывают недоумение сетования на отсутствие вариативности образования и альтернативности выбора для обучаемого – во всяком случае, практика последних лет свидетельствует скорее об обратном. Так что опрометчиво выносить однозначно

негативную оценку «сочленению разнотипных учебных заведений» только потому, что оно «административное»: во-первых, не всегда, а во-вторых, «административное» само по себе еще не означает «насильственное», что-то «подавляющее».

Хотя, если придавать особое значение приоритетности введения в научно-образовательный оборот того или иного понятия, систему российского непрерывного образования в настоящем его виде можно было бы назвать и иначе, как вариант – интегративное образование. Но это опять-таки вопрос терминов, а не содержательных преимуществ или недостатков.

Обучение, в том числе будущих педагогов, в системе непрерывного образования – процесс естественный, его органичность социокультурной практике обусловлена самим ходом жизнедеятельности человека – разнообразным и многоуровневым. Ведь «вертикаль» непрерывного многоуровневого образовательного пространства предполагает интенсивность освоения всех отраслей накопленного знания.

В современных социоэкономических условиях, когда накопление, обработка, передача и использование информации становятся преобладающими видами деятельности, организация непрерывного образования (или же – вариативного) становится не просто желательным, но обязательным фактором информационного общества. Передать обучаемым знания, конечно, важно, однако не менее важно формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении знаниями. Такова специфика современной системы образования, обусловленная самой логикой общественного развития.

Литература

1. Матросов В.Л. Реформа образования и программа развития педагогического образования в России на 2001-2010 гг. // *Magister*. – 2001. - №1. – С. 2-8.
2. Маркова О.Ю. Философия платного образования // *Философия образования и бизнес в современной России: Материалы научно-практической*

конференции, посвященной 50-летию общества «Знание» (Санкт-Петербург, 5 марта 1997 г.). – СПб., 1997. – С. 15-17.

3. Рорти Р. Универсализм, романтизм, реализм / Пер. с англ. С.Д. Серебряного. – М.: РГГУ, 2004. – 56 с. – (Зарубежные ученые в РГГУ).

4. Соколова Н.Н. Традиции и новации в системе предвузовского образования (на примере Академической гимназии СПбГУ) // *Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 тт.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 285-289.

5. Тхагалсоев Х.Г. Философия образования: проблемы развития региональных систем – Нальчик, 1997. – 254 с.

Б.Н.Гузанов
(РГППУ, Екатеринбург)
А.Н.Кулепанов
(Ури ГПС МЧС РФ, Екатеринбург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном профессиональном образовании реализуются разные модели подготовки специалистов, структура и содержание которых определяются типом высшего учебного заведения, его позиционированием среди потребителей образовательных услуг и собственными представлениями о задачах воспитания и обучения для достижения поставленных целей и требуемого результата. Специфика подготовки специалистов противопожарной службы в системе МЧС учитывается при использовании модели профессионального развития, ориентирующей на активность, способность и готовность выпускника самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозировать возможные последствия в дефиците времени на анализ с учетом возможно допустимого риска. Причем выполнение функциональных обязанностей на инженера пожарной безопасности возлагается сразу же по прибытии на место службы без учета времени адаптации, что чаще всего свойственно другим профессиям. И в этом смысл социального партнерства в системе МЧС, когда заказчик, в лице региональных подразделений противопожарной службы, должен в идеале из специализированного