

Чапаев Н. К. Акмеологическая миссия профессионального образования в условиях интеграции образования, производства и науки / Н. К. Чапаев // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26) : Педагогика. – С. 126–145.

УДК 371.13/.16+378.1

Акмеологическая миссия профессионального образования в условиях интеграции образования, производства и науки*

Н. К. Чапаев

Самое важное <...> – трансформация не машин, а людей, перевооружение их сознания, переход к пониманию первичной значимости культуры в жизни человеческих сообществ.

Элвин Тоффлер

В статье утверждается идея приоритетной роли профессионального образования в развитии и совершенствовании целостного субъекта социальной деятельности. Было установлено, что в условиях интеграции образования, производства и науки профессиональное образование должно быть ориентировано на универсализацию и гармонизацию человеческих способностей. Соответственно миссией его должно стать формирование целокупной социальной деятельности, а не выработка узкофункциональных операционных навыков, направленная на превращение качеств личности во вспомогательные функции этих навыков, что наблюдается сегодня, когда цель и «предмет воспитания» (человек) модифицируется в средство – конкурентоспособного работника, а образование сводится к приобретению профессиональных навыков. Автор придерживается точки зрения, что тройственный союз образования, производства и науки – это взаимовыгодное объединение. Ведущая роль в этой триаде отводится высшей школе. Доказыва-

* Работа выполнена в рамках задания Минобрнауки России.

ется, что профессиональное образование должно максимально полно учитывать продуктивно-преобразовательную сущность человека, то есть быть акмеологически ориентированным. Составляется ряд компетенций, которыми должен обладать профессионал: духовная, нравственно-этическая, индивидуальная, социальная и др. В качестве ведущих методов исследования используются анализ, обобщение, аналогия, восхождение от абстрактного к конкретному.

Ключевые слова: акмеология; профессиональное образование; интеграция образования, производства и науки; духовно-нравственное ядро личности; духовная компетенция; «многочеловечный человек»; «специалист интегрального профиля»; «челночная» технология обучения; «экономики ценностей без денег»; Э. Тоффлер; человеческий капитал; фундаментализация образования.

В настоящее время область «интересов» акмеологии распространяется на всю сферу социального бытия человека. Она приобретает черты метанауки, предметом которой становятся закономерности «достижения максимального совершенства любой социальной системой (в частности, индивидуальным человеком) посредством самоорганизации» [Образование..., 2001, с. 24]. В свете этого актуальность приобретает исследование акмеологических возможностей социальных систем, в частности образования, одним из конституирующих признаков которого является развитие человека. Другой важный признак образования – его чрезвычайная открытость другим социальным системам и процессам. Оно – активный «со-участник» всех действий, разыгрываемых на социумной арене, где все чаще образованию отводится главная роль. Таковы процессы интеграции образования, производства и науки. Это отчетливо прослеживается в направлениях эдукологизации современного общества: а) образование обеспечивает восходящее воспроизводство общественного интеллекта – науки, культуры, опережающее научно-техническое развитие цивилизации, социально-экономические и экологические изменения в социуме; б) образование обеспечивает распространение действия своих компетенций на общество в целом; г) функция об-

разования становится ведущей функцией производственных систем, поскольку интеллектуальный ресурс является важнейшим фактором конкуренции как между отдельными фирмами, так и между государствами; д) образование становится ведущим механизмом в решении экологических проблем; е) образование трансформируется в «образовательно-педагогическое производство» человека, общественного интеллекта [Новое качество..., 1995].

Приобретение образованием лидерских позиций не может не влиять на активизацию его акмеологической компоненты. Ведь центральный нерв эдукологизации – глобальная экспансия образовательно-педагогического производства на все виды хозяйственных систем, отражающая интенцию образовательной цивилизационной революции к формированию образовательного общества – модели образования XXI века [Субетто и др., 2008]. Формирование образовательного общества обуславливает необходимость кардинальных изменений в функционале человеческого капитала. Он все в большей мере должен определяться не только уровнем подготовленности специалиста к выполнению своих профессиональных или гражданских функций, а уровнем развития *образовательных качеств*. К ним целесообразно отнести *умение учиться (быть обучаемым), умение самообучаться, умение видеть и создавать новое*. В таком случае статус человеческого капитала претерпевает существенную метаморфозу. Исторически человеческий капитал числился в «продуктах» образовательной деятельности. Вспомним известное выражение К. Маркса: *для того чтобы преобразовать общечеловеческую природу так, чтобы она получила подготовку и навыки в определенной отрасли труда, стала развитой и специфической рабочей силой, требуется определенное образование или воспитание*. В условиях всеобщей эдукологизации человеческий капитал превращается в «субъекта» указанной выше деятельности.

Для более ясного представления о сути перемен в функционале человеческого капитала, рассмотрим подходы к его определению (см. об этом: [Драганчук, 2011]). Первый подход, сужая толкова-

ние человеческого капитала, сводит его к некоторой сумме знаний, умения, навыков и способностей, приобретенных человеком в ходе общеобразовательной и профессиональной подготовки. Другой подход предполагает более широкое толкование человеческого капитала. В характеристиках набора «ЗУНы + способности» добавляются мотивация, ценности и даже энергия. Довольно условно, с опорой на опыт выделения двух групп ценностей в педагогической аксиологии [Нечаев, 2001, с. 13–53], первую группу обозначим как объективно-абсолютистскую, вторую – как субъективно-релятивистскую.

В первом случае ведущая роль отводится наличным объективным составляющим человеческого капитала, в качестве каковых выступают приобретенные в процессе учебы знания, умения, навыки и способности. Человек ими пользуется как готовым к применению инструментом. Он как бы зависит от них и в определенном значении подчинен им.

Во втором случае мы имеем дело с доминирующей ролью самой личности, задаваемой ее ценностно-мотивационной установкой на совершенствование объектных составляющих человеческого капитала. Запускаются иные механизмы самореализации. Актуализируются не только *уже* имеющийся потенциал личности. На первый план выходит актуализация того, чего у нее *еще* нет. А для этого необходимо учиться, учиться и еще раз учиться. Но учиться уже в условиях профессиональной деятельности довольно накладно. По этой причине лауреат нобелевской премии Т. Шульц относит к инвестициям в человеческий капитал, помимо прямых затрат на образование, расходы на самообразование и повышение опыта на работе [Драганчук, 2011; Schultz, 1960].

Таким образом, мы наблюдаем процесс «встречи» педагогики и производства. Местом «встречи» является «развитие человеческих способностей». И здесь явный приоритет по умолчанию отдается образованию. «Человек производственный» уступает место «человеку педагогическому». «Человек производственный» – это средство по-

вышения эффективности и качества труда. *Развитие человеческих способностей* в этом случае подчинено целям развития производства. Производственная «позиция» сводит человека к совокупности профессионально значимых качеств и свойств. Он для производства – **с редство** повышения качества и производительности труда, и, следовательно, увеличения капитала. «Человек производственный» – это человек эффективный. В какой-то мере его можно подвести под понятие «человек рыночной ориентации» («фрагментарный человек», «частичный человек» – Э. Фромм). «Как винтик производственного механизма, человек становится вещью и перестает быть человеком» [Фромм, 1993, с. 247]. Человек производственный – это человек успешный. Причем успех обусловлен тем, в какой мере человеку удастся продать себя на рынке, говоря иначе, насколько высокой будет его потребительская стоимость. К услугам такого человека имеется соответствующая система образования, в которой со школы и до аспирантуры цель обучения состоит в том, чтобы приобретать как можно больше информации, наиболее полезной для ориентации в рыночной ситуации. «Не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, – главное побуждение к получению образования» [Там же, с. 71].

Но времена меняются. Сегодня мы присутствуем при зарождении «экономики ценностей без денег» (Э. Тоффлер), находимся у ее истоков. В такой экономике значимым показателем становится не трансформация машин, а людей, перевооружение их сознания, переход к пониманию первичной значимости культуры в жизни человеческих сообществ. Не совершенствование машин и технологий приобретает первоочередное значение, а признается необходимость постоянного развития способностей, непрерывного образования, широкомасштабного мышления, подвигающего человека к граням новой эры синтеза, к пониманию связей между событиями, которые при поверхностном взгляде кажутся независимыми друг от друга,

но в сущности составляют звенья единого целого [Тоффлер, 1999; Тоффлер и др., 2008]. Мир-машина уступает место человеку, человек успешный – человеку знающему, человек рыночный – человеку бессребреннику. Не рыночный успех, не награда начинают двигать человеческими мотивами, а рефлекс познания, о котором писал еще И. П. Павлов.

В своеобразной форме обретает плоть идея «от каждого по способностям». Так, Элвин Тоффлер, на которого мы ссылались выше, на глобальном стратегическом форуме в Москве 12 декабря 2007 года привел весьма примечательный факт: «Появляется все больше людей, которые производят новые ценности без денег. Лучший пример здесь — программное обеспечение. Есть молодой парень, который сидит у себя в маленьком офисе в Финляндии. Ему не понравилась операционная система Windows у него на компьютере, и он придумал другую, лучше. Он сделал это не потому, что его кто-то попросил или заплатил ему, он сделал это совершенно добровольно. И потом он поместил ее в Интернете и сказал: кто может ее улучшить – пожалуйста, делайте. Она совершенно открыта. И это все было сделано без денег. И это испугало Microsoft, а китайское правительство приняло закон о том, что все государственные учреждения Китая пользуются только этой новой системой» (см.: [Гончаров, 2008, с. 215–217]). Не экономическая, а «добровольная», по Тоффлеру, мотивация вызвала к жизни появление инновационного продукта. Но есть один момент. Подобная мотивация вырастает из особого вида труда: в нем интеллектуальный компонент превалирует над телесными усилиями, творческий фактор над исполнительским.

Все это дает нам возможность заявлять о наступлении эры «Человека педагогического». Человек педагогический – это человек развивающийся. С точки зрения педагогики *развитие человеческих способностей* есть качественный рост человека как человека – его индивидуальное и видовое совершенствование, достижение личностного акме.

Педагогическая интерпретация человека гораздо шире и глубже «производственного» или тем паче «рыночного» толкования. Она рассматривает человека в совокупности всех его внутренних и внешних связей и отношений, онтогенетических и филогенетических характеристик. Человек превращается в *самоцель*, в то время как человек производственный – человек изменяющийся, реактивный, чутко реагирующий на импульсы, задаваемые *извне* социумом, производством, технологией. Он как бы говорит: меняется технология и вместе с ней меняюсь я. То есть речь идет о внешнем человеке, а не о внутреннем, как в случае с человеком педагогическим. В наших российских условиях «внешняя природа» внешнего человека «обогащается» еще и тем, что новые технологии у нас, как правило, приходят из-за рубежа. Мы приспосабливаемся ко всему пришедшему «оттуда». Зачастую мы занимаемся самоассимиляцией – уподоблением себя чужим ценностям, языку, технологиям. Возьмем язык. Мы уже готовы учить массово и китайский язык. Но мы вовсе не готовы к тому, чтобы делать собственные открытия в науке, технике, технологии, дабы заинтересовать наших партнеров в изучении русского языка. К месту сказать, *спутник* – русское слово, но его произносят во всем мире, хотя во времена первого искусственного спутника Земли наши люди английским владели не в таких масштабах. Сегодня же мы выходим за рамки разумного, когда уровень развития своей науки определяем количеством научных работ, написанных на английском языке. Люди склонны удивляться чудесам, происходящим где-то. Но они не могут увидеть чудеса, которые они сами сотворяют.

В наше время, когда наука стала производительной силой, ни образование, ни производство, не могут обходиться без третьего члена рассматриваемой триады – науки. Речь должна идти о формировании наукоемкой образовательной и производственной сред. В данный момент это хорошо видно на примере производства, развитие которого сегодня воспринимается в первую очередь как развитие науки. Ведь нанотехнологии есть не что иное, как продукт научного прорывного

мышления. В своих *нанотехнологиях* нуждается и образование. Естественно, чтобы удовлетворить эту потребность, оно должно иметь теснейшие контакты и с производством, и с наукой. В свою очередь, они не могут достичь своих целей без *наукоемкого и производственно-ориентированного образования*. Так, экономисты ставят образование на первое место в инновационной цепочке: «образование — исследования — венчурные проекты — массовое освоение инноваций» [Российское образование..., 2008, с. 4].

Достижение образованием «господствующих высот» в рассматриваемой триаде отнюдь не позволяет рассматривать ее как иерархическую структуру. Скорее всего, речь здесь идет о соподчинительных связях, нежели подчинительных. Компоненты триады находятся во взаимоподчиненном состоянии. Точней сказать, они взаимозависимы, взаимообусловлены. Особая роль образования заключается в его срединности в том смысле, что оно формирует центрального члена социума – человека. Он является всеобщим субъектом, в равной мере имеющим отношение к самому образованию и производству. «Человеческая природа» образования и позволяет ему обеспечивать *восходящее воспроизводство общественного интеллекта – науки, культуры, опережающее научно-техническое развитие цивилизации, социально-экономические и экологические изменения* (см. выше). Именно образование *непосредственно* контактирует с личностью. Кроме того, она позволяет стать *ведущей функцией производственных систем*. Образование тотально. Оно присутствует везде и всюду в человеческом обществе и в жизни отдельного индивида. Но образование не Фигаро («Фигаро здесь, Фигаро там»). Оно инкрустировано в общество, науку, в самое себя. Оно движитель всех процессов в человеческом сообществе.

Итак, тройственный союз образования, производства и науки – это взаимовыгодное объединение. В нем жизненно нуждаются все его звенья. Они просто не могут существовать друг без друга. Бытие одного определено бытием другого. Точно также развитие одного

члена есть условие развития других членов. Во имя и для чего нужен этот «союз»? Ответ на вопрос найдем в словах известного исследователя проблем интеграции образования с наукой и производством И. П. Яковлева о том, что «требуется объединить все средства производства, науки, образования для того, чтобы каждый конкретный процесс “работал” на личность» [Яковлев, 1987, с. 24]. Он же отвечает на принципиальном уровне на вопрос: кто станет «объединителем»? Это должна быть *высшая школа*: «Процесс развития должен вести к превращению высшей школы в универсальный комплекс, решающий педагогические, исследовательские, народнохозяйственные, общественно-политические и другие задачи» [Там же, с. 26].

Но высшая школа – важнейший компонент профессионального образования. Иначе говоря, из контекста процитированного высказывания следует: именно профессиональному образованию отводится ведущая роль в «триумвирате» «образование – производство – наука», с чем трудно не согласиться. Уже из приведенных выше рассуждений о человеческом капитале видно было, что речь идет не столько об образовании вообще, сколько о профессиональном образовании. Дальнейшая конкретизация нашей проблемы осуществляется в предложенных ниже доказательствах. Они, на наш взгляд, подтверждают приоритетность профессионального образования. В них же наиболее зримо проявляется его акмеологическая (развивающая) миссия.

1. Генетическое доказательство. Воспитание – действительно, «вечная категория». С первых шагов исторического становления человека существовала техника, пусть и примитивная. Ее надо было научиться изготавливать, использовать. Открытие простейшей дубины явилось для человечества не менее крупным достижением, чем расщепление атомного ядра. Такую же судьбоносную роль в жизни человечества сыграло педагогическое знание, ставшее своеобразным медиумом, посредником между социально значимыми ценностями и людьми, передаточным механизмом, связывающим биологическую природу человека с его «культурным кодом». У нас есть все осно-

вания согласиться с мнением С. А. Шапоринского о том, что производственное обучение также «старо», «как и само производство» [Шапоринский, 1981, с. 21].

Правомерны выводы: а) первые страницы педагогики писались на языке профессионального образования, зачаточные формы которого проявились уже на самых ранних стадиях человеческой истории; б) появившись с зарождением разумного индивида, оно, наряду с производством и начатками научного знания, в том числе педагогического, сыграло выдающуюся роль в формировании человека; в) генезис и развитие профессионального образования, генезис и развитие производства и науки, генезис и развитие человека суть однопорядковые явления.

2. Онтологическое доказательство. Профессиональное образование играет системообразующую роль в решении фундаментальной проблемы интеграции двух видов производства — производства человека как человека и производства средств его существования, а также научного обеспечения этих процессов. Как замечал выдающийся представитель теории и практики профессионального образования С. Я. Батышев, при подготовке специалиста приходится учитывать как *законы педагогики*, так и *законы производства* – научно-технические (прогнозирование развития соответствующей отрасли и сфер обслуживания); экономико-педагогические (прогнозирование развития форм подготовки и расходов на обучение); науковедческие (прогнозирование компонентов логической структуры соответствующей науки) и др. [Батышев, 1984; Основы..., 1977]. Чрезвычайно важен учет диалектики взаимодействия педагогических и производственных факторов в производственном обучении. В первую очередь здесь необходимо найти правильное соотношение между особенностями содержания труда и учебными операциями, которые необходимо осуществлять в ходе освоения этого содержания.

Профессиональное образование, интегрируя в себе производственные, образовательные, научно-технические и научно-педагоги-

ческие составляющие, создает уникальные условия для целостного развития человека. Такое развитие было свойственно древнему человеку, когда «человеческий род чувствовал единство с природой. Земля, животные, деревья – все еще составляли мир человека» [Фромм, 1990, с. 10]. Однако в ходе эволюции человек из цельного, синкретического вида превратился в частичное, «фрагментарное» существо. Во многом этому способствовало разделение труда. По замечанию А. Н. Леонтьева, в результате разрыва внутренней и внешней деятельности происходит отчуждение человека от собственной деятельности в целом: деятельность человека «перестает быть для него тем, что она есть на самом деле» [Леонтьев, 1983, с. 261–262]. О превращении современного сознания в «обрывок самого себя» писал С. Н. Булгаков (цит. по: [Акулинин, 1990, с. 25]).

Почему профессиональное образование в большей мере способствует развитию целостного человека? Одну из причин мы раскрыли выше, когда указали на его способность интегрировать *в себе производственные, образовательные, научно-технические и научно-педагогические составляющие*. Собственно именно интегративная природа профессионального образования, его способность соединять в себе теоретические и практические виды деятельности, общие и специальные формы развития человека позволяют ему выполнять благородную миссию по восстановлению человеческой целостности. В процессе формирования профессиональной деятельности происходит целостное становление личности, ее образование, социализация и профессионализация. Но это возможно при условии, когда теоретическое усвоение учебного материала будет тесно сопрягаться с формированием у обучающихся специфических способов проектирования, реконструкции и преобразования действительности. Используя известное выражение К. Маркса, скажем: в общеобразовательной школе действительность берется *в форме объекта, в форме созерцания*, в профессиональной школе – как *деятельность, практика*. Профессиональное образование – точка соприкосновения раз-

личных линий развития человека. В нем осуществляется в условиях предельно высоких скоростей социализации профессионализация и индивидуализация личности, превращение ее в активного субъекта человеческой деятельности.

3. Акмеологическое доказательство. Здесь выделим три аспекта: системный, личностно-субъектный, эвристический.

3.1. Системный аспект. Он отражает системные изменения образования в целом и профессионального образования в частности. Укажем на такую образовательную тенденцию, как создание системы непрерывного образования. В известной мере оно знаменует процесс диалектического возврата образования к прошлому состоянию, когда человек *обучался работая и работал обучаясь*. В таких условиях профессиональное образование превращается в доминирующую образовательную субстанцию. Профессиональное образование, непосредственно выражающее потребности человека работающего и производства, становится ведущим средством развития и того, и другого. Это недостижимо без модернизации профессионального образования. В частности, речь может идти о его фундаментализации, соединяющей в единый узел педагогические, производственные и научные компоненты подготовки профессионала. Сама потребность в ней определяется нуждой в специалистах, могущих сочетать в своей деятельности «функции научного работника, проектировщика, конструктора, изобретателя» [Кирсанов, 2001, с. 24]. Поэтому как бы ни трактовали фундаментализацию образования (как максимально углубленное образование в границах конкретной образовательной области или как многостороннее энциклопедическое образование), все равно она должна рассматриваться: а) в диалектическом единстве с профессионализацией; б) как целостная система, состоящая минимум из трех взаимосвязанных компонентов: содержания общеобразовательной подготовки, включающего гуманитарно-экономические и естественно-математические дисциплины; содержания технико-технологической подготовки, включающего общепрофессиональные

дисциплины, и содержания специальной подготовки, включающего специальные дисциплины [Читалин, 2005].

Указанная система, безусловно, будет способствовать общему и специальному развитию человека, достижению им вершин в самых разных видах деятельности. Тем самым ставится точка на привычном линейном рассмотрении профессионального образования как выводного продукта из общего образования. Есть соблазн выстроить обратную линейную конфигурацию – от профессионального образования к общему. Действительно, общее образование формально входит в состав профессионального образования. Но это лишь структурно. В сущности же мы имеем дело с «челночной дипломатией» в отношениях между общим и профессиональным образованием. Исходным «объяснительным принципом» здесь может стать мыследеятельностная концепция В. С. Библера, раскрывающая процесс диалога в «челночном» движении субъекта от сознания к мышлению и обратно, в результате чего успокоенная определенность субъекта в первом сменяется динамическим развертыванием собственной логики в инобытии другого во втором [Библер, 1991].

С опорой на названную концепцию А. В. Ефанов [Ефанов, 2002; Ефанов, 2013] разработал «челночную» версию взаимоотношений теории и практики в системе подготовки педагога профессионального образования. Такая позиция обуславливается дискретной природой современного образовательного процесса, требующего чередовать теоретические занятия с практическими работами, аудиторную форму занятий с производственным обучением. Внешняя «челночность» переходит во внутренний план, где происходит движение мысли от теоретических, абстрактных форм мышления к практическому, деятельному мышлению и, наоборот, от действий к абстракциям.

Очень важно, что «челночная» технология обучения способствует профессиональному развитию личности. С. П. Королеву, как студенту Киевского политехнического института, приходилось учебу совмещать с работой на производстве. Причем, по его признанию,

ни работа не мешала учебе, ни учеба не мешала работе. Напротив, считал он, «теория и практика, практика и теория – очень полезные вещи» (цит. по: [Ефанов, 2013, с. 3]. Развивающий механизм «челночной» технологии обучения осуществляется посредством колебательного пульсирующего погружения то в теорию, то в практику. Данный процесс создает условия для формирования у обучающихся опыта самопреобразования посредством двух процедур: рефлексии и переноса ранее полученных навыков на освоение новой деятельности.

В нашем случае «челночный подход» означает, что между общим и профессиональным образованием существуют соподчинительные связи, где в качестве главного связующего звена выступают потребности развития человека как субъекта социальной и профессиональной деятельности. Это достигается путем взаимоперехода от общего образования к профессиональному, от профессионального к общему на основе принципов взаимодополнительности, взаимовхождения и взаимообогащения. В результате создается диверсифицированная среда обучения с быстро изменяющейся образовательной «инфраструктурой». Включенный в ее рамках в разнообразные виды образовательной, производственной и научной деятельности человек получает разностороннюю подготовку как индивид, как личность и как субъект.

3.2. Личностно-субъектный аспект. Последние выводы свидетельствуют: профессиональное образование все в большей степени должно быть ориентировано на целостное развитие человека. Линии профессионального, индивидуального, личностного и субъектного развития человека лишаются признаков параллелизма, согласно которому каждая из названных линий обладает полной автономией друг от друга. Мол, есть развитие профессиональное, есть развитие индивидуальное и т. д. Нет! Есть единый спиралевидный процесс приобретения человеком себя и мира культуры посредством овладения профессиональной деятельностью. Есть все основания говорить о более высокой степени голографичности, многомерности субъек-

та профессионального образования по сравнению с «общеобразовательным» субъектом. В связи с этим правомерно подчеркнуть: многомерный человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений и являющийся глобальным объектом педагогики, в большей мере подходит для профессиональной педагогики, чем для педагогики общеобразовательной школы. Это означает, что игнорирование или недооценка профессиональной педагогики является мощным тормозом развития педагогики в целом. Соответственно, это самым пагубным образом сказывается на профессиональном и социальном становлении человека, на развитии всего производственного и духовного потенциала социума, нации, страны, общества, государства.

Но что такое «многомерный человек» в нашем случае? Отправным пунктом понимания его сути для нас послужили во многом принципы трактовки И. П. Яковлевым понятия «Целостная личность» и «Специалист интегрального профиля» [Яковлев, 1980; Яковлев, 1987]. Это принципы органического единства универсализации и гармонии; соответствия и дополнительности всех видов деятельности человека; единства человека и среды.

Соответственно многомерного человека мы наделяем свойствами целостности, универсальности, гармоничности. Целостность выражает направленность человека на осознание качественной уникальности своего «Я», на достижение цели «быть самим собой» (Э. Фромм), на восстановление единства и равновесия между ним и внешним миром (природой, обществом, другими людьми), на установление внутреннего равновесия. Универсальность означает способность человека проявляться и достигать необходимых результатов в самых различных сферах деятельности и познания. Гармоничность предполагает существование сбалансированных отношений между человеком и самим собой, человеком и другими людьми, человеком и миром.

Многомерный человек способен действовать в самых разных социальных пространствах, быть субъектом разнообразных видов деятельности, в том числе, естественно, профессиональной. Фор-

ма профессионального бытия многомерного человека – специалист «интегрального профиля» (И. П. Яковлев), обладающий универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью. Он «универсал и синтезатор как в области знаний, так и в деятельности» [Яковлев, 1987, с. 24].

Мы приходим к следующим выводам.

1. Миссией профессионального образования в условиях подлинной интеграции производства и науки должно стать формирование целокупной социальной деятельности, а не выработка узкофункциональных качеств, когда личностные параметры выполняют вспомогательные функции по отношению к *специальным характеристикам*, когда цель образования – человек – модифицируется в средство – конкурентоспособного работника, а образование сводится к приобретению профессиональных навыков.

2. Реализация данной миссии достигается через совершенствование духовного, нравственного, интеллектуального и психомоторного потенциала человека, перехода к пониманию первичной значимости культуры в жизни человеческих сообществ (Элвин Тоффлер).

3. Из сказанного выше следует:

3.1. Важнейшим атрибутом профессиональной деятельности должно стать *духовно-нравственное ядро* личности. В самом широком понимании оно выражает продуктивно-преобразовательную сущность человека, где исключительное место занимает его способность к конструктивному реагированию на внешние обстоятельства, умение «пропускать» их через механизмы внутренней цензуры. Это позволяет человеку сохранять свою субъектную суверенность и одновременно адекватно оценивать объективную действительность. Наличие такого ядра способствует сохранению равновесия между тремя важнейшими сторонами человеческого существования – социально-ментальной, социально-профессиональной и личностно-психологической, а следовательно, оно необходимо для гармоничного развития и совершенствования человека в целом.

3.2. Профессионал должен обладать: *духовной компетенцией*, выражаемой способностью человека осознавать себя как носителя ценностей национальной и общечеловеческой культур, призванного нести ответственность за свою судьбу, за судьбу своих близких, своих соотечественников, своей Родины и Земли в целом; *социальной компетенцией*, характеристиками которой являются гражданская зрелость и социальная дееспособность; *нравственно-этической компетенцией* – направленностью личности профессионала на добросовестное и качественное выполнение своих обязанностей исходя из внутренней потребности «работать на совесть»; *психофизиологической компетенцией*, позволяющей специалисту адекватно реагировать на различные неординарные ситуации, возникающие в ходе исполнения им своих профессиональных обязанностей; *индивидуальной компетенцией* – совокупностью качеств, лежащих в основе индивидуального стиля деятельности и индивидуального способа деятельности; *специальной компетенцией*, представляемой знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту реализовывать задачи нормативно одобренного вида деятельности; *динамической компетенцией* – способностью адекватно реагировать на быстро меняющуюся ситуацию в области профессионально-кадровых потребностей производства [Чапаев, 2005].

3.3. Реализация выше указанной миссии потребует решения таких задач, как раскрытие духовного, интеллектуального и физического потенциала человека; оказание ему помощи в определении смысла жизни в условиях радикальных социально-экономических трансформаций; формирование у него основополагающих жизненных и гражданских ценностей, а именно воспитание ответственности за судьбу Родины, уважения к праву и конституции своей страны, усвоение и привитие навыков работы с представителями различных культур и ментальностей, развитие способностей к построению сбалансированных человеческих отношений; развитие способности к самоидентичности – рефлексии, объективной самооценке и саморегуляции поведения и др.

Литература

1. *Акулинин В. Н.* Философия всеединства : от В. С. Соловьева к П. А. Флоренскому / В. Н. Акулинин. – Новосибирск : Наука, 1990. – 158 с.
2. *Батышев С. Я.* Производственная педагогика : учебник для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве / С. Я. Батышев. – 3-изд., перераб. и доп. – Москва : Машиностроение, 1984. – 672 с.
3. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 413 с.
4. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление : в 3 частях / С. З. Гончаров. – Часть 2 : Объективная основа возникновения и развития мысли. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – 344 с.
5. *Драганчук Л. С.* Образование и развитие человеческого капитала в России / Л. С. Драганчук // Проблемы современной экономики : евразийский межрегиональный научно-аналитический журнал. – 2011. – № 1 (37). – С. 50–54.
6. *Ефанов А. В.* Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики : диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / А. В. Ефанов. – Екатеринбург, 2002. – 157 с.
7. *Ефанов А. В.* К вопросу о разработке «теории практики» / А. В. Ефанов, Н. К. Чапаев, Е. Д. Тельманова // Образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 51–59.
8. *Кирсанов А. А.* Понятийно-терминологическая специфика инженерной педагогики / А. А. Кирсанов // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 21–27.
9. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в двух томах / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
10. *Нечаев В. А.* Развитие ценностных отношений у студентов вуза (на примере изучения педагогических дисциплин) : диссертация... кандидата педагогических наук / В. А. Нечаев. – Екатеринбург, 2001. – 215 с.
11. *Новое* качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы) : концептуально-програм. подход / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, В. С. Аванесов ; под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субет-

то ; Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов. – Москва : [б. и.], 1995. – 199 с. – (Труды Исслед. центра).

12. *Образование* в России : перспективы и реальность : материалы науч.-практ. конф. / С.-Петерб. акмеол. акад., Невский ин-т яз. и культуры ; [сост. и науч. ред. Л. И. Коновалова]. – Санкт-Петербург : [б. и.], 2001. – 283 с.

13. *Основы профессиональной педагогики* / под. ред. С. Я. Батышева и С. А. Шапоринского. – Москва : Высшая школа, 1977. – 504 с.

14. *Российское образование — 2020* : модель образования для экономики, основанной на знаниях : к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. / А. Е. Волков и др. – Москва : Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2008. – 39 с.

15. *Субетто А. И.* Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке : монография / А. И. Субетто, Г. М. Иманов ; Рос. акад. образования. Смольный ун-т. – Санкт-Петербург : Астерион, 2008. – 309 с.

16. *Тоффлер Х.* Революционное богатство : как оно будет создано и как оно изменит нашу жизнь : пер. с англ. / Х. Тоффлер, Э. Тоффлер. – Москва : Профиздат ; АСТ, 2008. – 569 с.

17. *Тоффлер Э.* Третья волна : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 1999. – 781 с.

18. *Фромм Э.* Психоанализ и этика / Э. Фромм ; составители : П. С. Гуревич, С. Я. Левит. – Москва : Республика, 1993. – 415 с.

19. *Фромм Э.* Искусство любви : исследование природы любви / Э. Фромм ; пер. с англ. Л. А. Чернышовой. – Минск : Полифакт, 1990. – 80 с.

20. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция : методология, теория, технология : 2-е изд., испр. и доп. / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та ; Кемерово : Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – 325 с.

21. *Читалин Н. А.* Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования : монография / Н. А. Читалин. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 272 с.

22. *Шапоринский С. А.* Вопросы теории производственного обучения / С. А. Шапоринский. – Москва : Высшая школа, 1981. – 183 с.

23. *Яковлев И. П.* Интегративные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 113 с.

24. *Яковлев И. П.* Интеграция высшей школы с наукой и производством / И. П. Яковлев. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 128 с.

25. *Schultz T. Capital Formation by Education / T. Schultz // Journal of Political Economy. – 1960. – Vol. 68 – № 6. – Pp. 571–583.*

© **Чапаев Николай Кузьмич (2014)**, доктор педагогических наук, профессор, кафедра акмеологии общего и профессионального образования, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург), chapaev-N-K@yandex.ru.