

DOI 10.31483/r-99450

Игнатьева Галина Александровна,

С добняков Виктор Владимирович

Соткина Светлана Александровна

Тулупова Оксана Владимировна

**НАУЧНЫЙ ИМПЕРАТИВ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДППО
В РАМКАХ СИСТЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ**

Аннотация: в главе коллективной монографии на основе анализа научных подходов к раскрытию категории «опережающее образование» представлена организационно-деятельностная модель проектно-организованного опережающего дополнительного профессионального педагогического образования (далее ДППО), положенная в основу деятельности центра научно-методического сопровождения педагогов ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина. Предложен универсальный способ решения насущных проблем эволюционного совершенствования системы ДППО и организационно-управленческий механизм построения пространства возможностей непрерывного профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: опережающее дополнительное профессиональное педагогическое образование, пространство возможностей, научно-методическое сопровождение педагогических работников, научный императив.

Abstract: in the chapter of the monograph an organizational and activity model of project-organized advanced additional professional pedagogical education (hereinafter referred to as APPE) is presented, which is the basis for the activities of the center for scientific and methodological support of teachers of the K. Minin State Pedagogical University based on the analysis of scientific approaches to the development of the category "advanced education". A universal way of solving urgent problems of evolutionary improvement of the system of vocational education and training and an

organizational and managerial mechanism for building a space of opportunities for continuous professional development of teachers is proposed.

Keywords: advanced additional professional pedagogical education, space of opportunities, scientific and methodological support of teaching staff, scientific imperative.

Проблема опережающего развития ДППО отчасти связана с тем, что традиционная парадигма профессиональной деятельности педагогов, ориентированная на «дополнение» (восполнение) базового вузовского образования, на повышение квалификации и поддержку «функционирования» учителя – транслятора педагогического опыта, в основном исчерпана, а новая – проектно-преобразующая, нацеленная на подготовку педагога – профессионала, готового к реализации задач постиндустриального этапа развития общества, не осваивается или осваивается медленно в запаздывающем и догоняющем режимах и неадекватных организационно – управлеченческих форматах.

Формальные образовательные структуры ДППО, как правило, представленные на региональном уровне институтами развития образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) и отделениями дополнительного профессионального образования и повышения квалификации педагогов в университетах, уже не могут в полной мере оказать реальной помощи и поддержки педагогическим работникам в создании персональных образовательных маршрутов и авторских практик развития личностного потенциала. В условиях цифровой трансформации образования применение цифровых технологий и ресурсов в системах повышения квалификации, в основе деятельности которых лежат иерархические процессы, носят несистемный характер, что, в большей степени, уводит потенциальных слушателей повышения квалификации в сферу неформального и информального образования, а программная иерархичность, основанная на принципах линейной логики, не предполагает качественных прорывных изменений, а также оперативного и гибкого реагирования на опережающие изменения [15; 36; 42].

В этой связи возникает главный вопрос: как ликвидировать данное «запаздывание и неадекватность» и как, с точки зрения парадигмы опережающего и пространственного развития ДППО, создать новое учение об опережающем образовании взрослых и особые проектно-конструкторские, ценностно-смысовые и технологические платформы для новой профессионализации данной сферы деятельности в рамках системы непрерывного профессионального развития педагогических работников?

Становиться вполне очевидно, что отдельные управленческие действия по принятию разрозненных мер не могут способствовать нахождению способа эффективного решения сформулированной нами проблемы. В целях обеспечения высокой актуальности научного исследования системы ДППО необходимо не только проектирование новых механизмов и условий, гарантированно обеспечивающих «существование и равновесие данной сферы деятельности, включая адаптацию, достижение цели, интеграцию, сохранение ценностных образцов деятельности» (функциональный императив по Т. Парсонсу), но и «выращивание» интеллектуально-нравственных ресурсов научно-организационного и научно-сервисного сопровождения процессов переформатирования системы ДППО на ее опережающее пространственно-событийное развитие.

Нам представляется, что раскрытие содержания обозначенной в монографии базовой категории (опережающее образование) в условиях организации научно-методического сопровождения педагогов в институциональных рамках системы высшего образования должно начаться с обсуждения концептуальных вопросов, определенных нами в процессе создания центра научно-методического сопровождения педагогических работников (далее – ЦНМСПР) на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (далее – Мининский университет).

В центре нашего внимания три ключевых концептуальных вопроса:

1. В чем сущность историко-критического подхода к научно-организационному сопровождению педагогов в системе ДППО, ориентированной на методологию выбора стратегии профессионального развития и саморазвития?

2. Каковы научные подходы к осмыслению сущности опережающего ДППО в системе научно-методического сопровождения педагогов?

3. Какова проекция обозначенных принципов проектно-организованного подхода к опережающей модели ДППО в плане определения возможных перспектив ее влияния на непрерывное профессиональное развитие педагогических работников и построения новой практики образования?

I. Краткая предистория становления системы ДППО: институциональный вектор

На наших глазах за последние пять лет стремительно изменился духовно-нравственный климат общества, а, следовательно, произошли серьезные изменения и в системе ДППО, многие образовательные учреждения которой в 2019 году отметили свое 90-летие, эффективно осуществляя планомерное повышение квалификации педагогических и руководящих кадров, подготовку и переподготовку высококвалифицированных кадров, научно-методическое обеспечение приоритетных направлений модернизации системы образования в целом, проводя мно-гопрофильные прикладные научные исследования, создавая культурно-образовательную, информационную и цифровую среду профессионального развития педагогических работников.

В настоящее время можно со всей уверенностью утверждать, что на протяжении многих лет всей истории своего функционирования дополнительное профессиональное образование педагогов находилось в авангарде трансформации образования взрослых в соответствии с новой идеологией перехода и формирования особого отношения человека к практической и преобразующей организации государства и общества, о чем свидетельствуют обозначенные в ряде документов и публикаций основные принципы и система мероприятий по развитию национальной системы повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих кадров [9; 23; 43; 44].

Однако, чтобы описать или вписать инновационные процессы в традиционно-сложившуюся систему ДППО, которая до последнего времени понимается как «дополнительная», требуется представить в исторической проекции организационные рамки классической модели повышения квалификации и переподготовки кадров. Анализ исторического опыта становления системы отечественного дополнительного профессионального образования с момента возникновения института «доподготовки» учителей на рубеже XIX-XX веков следует искать в ее идеальной приспособленности к нуждам устойчиво функционирующей системы образования в целом и ценностно-целевым установкам реализации государственной политики в сфере образования [43; 44; 50].

Приступая к разработке механизма создания междисциплинарной научно-методологической платформы введения конструкта «дополнительное профессиональное образование опережающего типа» в условиях ускоряющихся изменений в развитии открытых структур общества, кратко охарактеризуем предысторию объекта нашего научного исследования, которая позволит нам немного приоткрыть смыслообразующий мотив создания интегрирующей концептуальной модели ДППО и установить конструктивные отношения между разработчиками нового типа научности и партнерами этого амбициозного концептуально-методологического замысла в рамках создания центра научно-методического сопровождения педагогических работников как структурной составляющей Мининского университета.

В истории становления отечественной системы повышения квалификации педагогических кадров, представленной в исследованиях В.Г. Воронцовой, Э.М. Никитина и др., посвященных проблемам ДППО, выделено несколько характерных или переломных этапов становления и развития федеральной системы дополнительного профессионального педагогического образования [18;37]. Каждый из них оставил свой след в наименовании этой системы в соответствии с той задачей, которая перед ней ставилась со стороны государства в соответствии с социокультурной ситуацией в стране.

Зарождение организационных форм повышения профессиональной квалификации учителей: от неформального образования (съезды, курсы, конференции, совещания по обмену опытом и др.) – к формальному образованию (институты усовершенствования учителей, институты повышения квалификации педагогических кадров), далее привело к оформлению тенденции к преобразованию института повышения квалификации педагогических кадров в учреждения, ответственные за научно-методическое сопровождение развития систем образования (университет педагогического мастерства, институт развития образования, центр развития профессиональных компетенций и др.).

Все эти задачи в настоящее время присутствуют внутри системы повышения квалификации как подвиды ее деятельности или формы описания достигаемого образовательного результата: усовершенствование деятельности учителя, повышение квалификации, совершенствование педагогического мастерства, развитие образования и др. В этом контексте ярким примером исторического переформатирования системы региональной системы ДППО является Нижегородский институт развития образования, в истории становления которого можно выделить три ситуации институционального развития [9; 43]: от первой ситуации – «усовершенствование учителей» – начало 30-х годов XX века, ко второй ситуация – «повышение квалификации» – начало 40-х до конца 80-х годов XX века, до ситуация «институт развития образования» – конец 90-х по настоящее время.

В построении новой институции одной из главных задач исследования такого сложного объекта как ДПО является выработка целостной картины действительности этой сферы образования взрослых обучающихся, пока представляющая «бессвязную связность», «лоскутное одеяло», состоящее из разбросанных в мобильном мире центров, институтов, центров, проектных офисов и других модификационных форматов непрерывного образования.

Анализ современной действительности ДПО в системе российского образования через призму его трансформации рельефно показал, как важно видеть новую реальность и прорываться через многочисленные барьеры «традиционного мышления» в процессе создания «опережающего ДППО».

В системе российского образования нормативными триггерами разработки новой институции опережающего ДППО на базе Мининского университета послужили создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников на основании установок Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [1]; указа Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» №204 от 07 мая 2018 и от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [3]; национального проекта Российской Федерации «Образование», государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 №1642) [2]; распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 №3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» [4]; распоряжения Министерства просвещения Российской Федерации от 06.08.2020 № Р-76 «Об утверждении Концепции создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [6].

Анализ практики ДППО показал, что современная картина институциональной инфраструктуры учреждений дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих кадров представлена тремя наиболее распространенными, но при этом мало связанными между собой формами организаций, стремящимися обрести новый статус и интегрироваться в общее проблемное поле социокультурных изменений в образовании и обществе.

1. Государственные образовательные учреждения ДПО, выполняющие миссию реализации образовательной политики в сфере образования, например, ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО) переименовано в федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополн-

нительного профессионального образования «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий» (ФГАОУ ДПО ЦРГОП и ИТ).

2. Государственные образовательные учреждения ДПО, выполняющие ранее миссию развития образования, перешли в статус центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, в рамках реализации национального проекта «Образование», например, Мордовский республиканский институт образования в государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования республики Мордовия «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников – Педагог 13.РУ».

3. Государственные образовательные учреждения ДПО, выполняющие ранее миссию развития образования, в связи с реализацией национального проекта «Образование», создали на базе ИРО и ИПК во всех субъектах РФ ЦНППМ (Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников), например, ГБОУ ДПО НИРО и др.

Однако, несмотря на стремительно зарождающиеся на наших глазах структурные изменения, все представленные исторические этапы вместили в себя большую часть знаковых событий, определяющих сегодняшнее состояние и тенденции развития системы ДППО, и по-прежнему, общими признаками видоизменения остаются следующие три, отличающие характер образования взрослых: дополнительное, профессиональное, педагогическое.

Описывая актуальное состояние современной системы ДППО, авторы отмечают реальную конкуренцию государственных и негосударственных систем, говоря о сохранившихся без значимого изменения трех составляющих компонентах непрерывного образования: формализованного (преобладающих систем государственных организаций); внесистемные ресурсы (негосударственные организации, неформальное образование); ресурсы социальных сетей и профессиональ-

ных сообществ (информационное образование, самообразование и самоопределяемое обучение), называя данные процессы «новой нормальностью» [22; 29; 38; 39; 44; 47; 52].

Вопрос о переформатировании системы ДППО в контексте национальной повестки развития образования позволяет, в первую очередь, говорить об особой миссии и социально-гуманитарной значимости сферы ДППО со всем разнообразием институтов и форм развития данной системы в РФ, что предполагает полное сохранение самой основы системы неизменной и, как правило, касается не базовых переустройств, а периферийных, вспомогательных компонентов, осуществляя деятельность под девизом: «Строим будущее в настоящем, сохраняя традиции прошлого» [16; 26; 27]. Сама по себе постановка данной проблемы о поиске закономерностей трансформации ДПО и наращивании потенциала ее персонализации как ключевого компонента историко-эволюционного преобразования, имеет позитивную перспективу и станет возможным способом осуществления этого ответственного методологического самоопределения педагогов [7; 25; 28].

Мы не случайно уделили внимание тем методологическим и историографическим опорам, на которых базируется фундамент запускаемого нами сетевого проекта в системе высшего образования, поскольку считаем, что построение и реализация многообразных образовательных антропопрактик в рамках метаорганизации, объединяющей центр научно-методического сопровождения педагогических работников и межрегиональной проектно-сетевой лабораторией опережающего образования взрослых, должно стать весомым вкладом как в становление новой региональной образовательной политики, так и в осуществление антропологической трансформации в целом.

Таким образом, проектирование новой институции ДППО в Мининском университете является не просто локальным действием по совершенствованию инфраструктуры в соответствии с ведомственно-отраслевым принципом, а существенным триггером опережающего развития ДПО педагогов, приоритетным форматом осуществления инновационного поведения образовательного региона

педагогического лидерства в направлении превращения его в своеобразный механизм социокультурного прорыва, разрабатывая механизмы проспективного нормирования опережающего образования взрослых и условия для «взрослой самоопределяемой учебности».

II. Научный императив создания опережающего ДППО

Рассматривая научный императив как имеющие универсальное значение предписание, требование, норму, принцип, применимые к научным исследованиям в определенной сфере деятельности, мы определяем миссию ДППО в качестве уникального механизма выращивания и развития Человека возможного в условиях постиндустриальной цивилизации. Данная миссия осуществима с помощью специфических образовательных технологий построения пространства возможностей развития и самореализации детей и взрослых.

Ключевой конфликт XXI века в системе образования, названный А.Г. Асмоловым – «нарастающим отставанием учителей от учеников» [13], в системе ДППО приобретает более драматичный характер, наблюдается существенное отставание преподавателей от своих взрослых обучающихся педагогов, в свою очередь уже отставших от своих учеников. В этой схеме «взрослой учебности» преподаватель системы ДППО должен быть «конгениален» тому ученику, которого учит обучающийся педагог. предлагая опережающий, а не запаздывающий и на много лет отстающий режим работы, создавая персонифицированные маршруты самоопределения, саморегулирования и развития личностного потенциала. Суть и смысл новой модели образования взрослых XXI века составляет методология самоопределяемого обучения и в ней особо выделяется принцип персонификации.

Персонифицированное, саморегулируемое образование присутствуя в том или ином качестве в формальном, неформальном и информальном компонентах непрерывного образования выступает в качестве обязательного и связующего механизма между всеми этими компонентами, обеспечивая его целостность и нераздельность, что в контексте миссии ДППО определяется готовность опережа-

ющего развития педагогов, ориентируясь на «взрослую разумность» как способность к воспроизведству всей полноты бытия при обязательной ответственности за совершенные социокультурные деяния» [45].

Несмотря на обозначенные в нормативных документах ценностно-целевые ориентации системы ДППО как лидера социокультурных изменений в практика конкретного региона пока еще испытывают кризис теоретического знания и отсутствие единой методологии исследований в контексте социокультурных перемен современного общества [7], становление «собственной науки» в системе ДППО выглядит в форме «заманчивого» поиска под названием «практикоориентированная наука». Именно это привело к тому, что данная наука, делающая предметом своего исследования саму становящуюся новую практику, и где фундаментальные и прикладные, инструментальные контексты научного знания интегрированы друг с другом, оказалась «бездомной», у нее нет четко выделенных объекта и предмета научного исследования: наблюдается своего рода «растекание» по всем научным специальностям и профилям в рамках направления 44.06.01 Образование и педагогические науки, точно также и в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ не раскрывается специфика ДППО в системе непрерывного образования [5].

Обсуждение проблемы научного императива становления практикоориентированной науки и наукоориентированной практики в системе ДПО педагогических и руководящих кадров расшатывает устоявшиеся представления о научной сфере деятельности институтов ДППО. На это указывают следующие аспекты проблемного поля нашего научного поиска.

1. Общеметодологический аспект. Одной из ключевых проблем общеначальной методологии, на которой основывается разработка программных документов в системе ДППО, является противоречие между сложившимся нормативным статусом данного вида образования и его методологической дескрипцией, описывающей характер и последовательности каких-либо событий и явлений в данной области науки и практики и определенной в качестве научно-образовательного феномена.

Сегодня подавляющее большинство педагогических работников образовательных организаций имеют высшее образование, и, согласно определению данного уровня образования, данному в статье 69 Закона «Об образовании в РФ», являются высококвалифицированными кадрами, готовыми к непрерывному, культурному и нравственному развитию, углублению и расширению образования [1]. Это, в свою очередь, накладывает определенные требования к уровню задач, связанных с проведением научных исследований, построенных по проектно-преобразующему типу, ориентированных на опережающее построение новой образовательной практики, в которой приоритет отдается технологиям антропологического самоопределения педагогов [28].

В этих условиях научно-методическое сопровождение педагогов также требует создания новых проектно-исследовательских институций, действующих как сетевые проектно-деятельностные корпорации, представляя своего рода научно-образовательную надстройку над системой высшего педагогического образования, и являясь гарантом непрерывности и преемственности между уровнями и ступенями опережающего профессионального развития, в чем собственно и состоит суть методологической дескрипции системы ДППО.

Нормативный статус дополнительного профессионального образования закреплен статьей 76 Закона «Об образовании в РФ», определяющей данный уровень образования как сферу услуг, направленный на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [1]. Первая часть этой характеристики определяет адаптивный, а не социокультурный и опережающий характер существования данного общественного образовательного института. Задача адаптации предполагает обеспечение адекватной реакции работника на уже произошедшие изменения в обстоятельствах его профессиональной деятельности, что преимущественно обеспечивается организационно – методической функцией.

Другое рассогласование в терминологии, представленной в Законе «Об образовании в РФ», связано с тем, что характеристика «профессиональное» осталась только для среднего профессионального образования, а определение высшего образования данную дефиницию утратило. Отсюда очевидно вытекает необходимость развести по уровням и дополнительное профессиональное образование: один уровень для лиц, уже имеющих высшее образование и другой, для работников со средним профессиональным образованием.

Ситуация с системой ДППО, где преобладает педагогический эмпиризм и эклектика, не учитываются требования современной теории образования взрослых, усугубляется, с одной стороны, доминированием в педагогике общего образования устаревших дидактических схем прошлых столетий, и, с другой стороны, недостатком передовых исследований дидактики высшего образования (особенно цифровой). Отсюда неадекватность попыток реструктуризации ДППО в векторе «отмены» научной составляющей.

2. Андрагогический аспект. Андрагогика – термин, введенный еще в 1833 году немецким историком эпохи просвещения К. Каппом и трактуемая сегодня как теория образования взрослых, в системе непрерывного образования, по-прежнему, не рассматривается как базовая дисциплина ДППО, имеющая уникальную предметность в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих кадров (всего два учреждения ДППО РФ официально институционализировали данное направление деятельности в системе непрерывного образования, создав кафедры педагогики и андрагогики) [11; 22; 38; 40].

В ходе дискурса по поводу применения андрагогического подхода в системе ДППО обозначаются два полярных тренда самой методологии андрагогики. Первый касается того, что андрагогика во всех известных словарях, энциклопедиях, справочниках трактуется как «отрасль педагогической науки», «область педагогики», как «раздел дидактики» и синоним термина «педагогика взрослых» [11; 39; 40; 41] и др.

Второй методологический тренд связан с выводом андрагогики за рамки педагогической науки и предполагает ее междисциплинарный синтез с философией и психологией образования, что ярко представлено в работах «питерской научной школы» и за рубежом. В этом случае андрагогика определяется через так называемую «карнавальную логику» как самостоятельная гуманитарная область научного знания и как сфера социальной практики и учебная дисциплина в рамках подготовки андрагогов и преподавателей ДППО. Соответствующие компетентностные модели разрабатываются на основе принципов междисциплинарности, мультидисциплинарного преподавания, гуманитарного проектирования и практикоориентированности, обозначенные в работах С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, М.Т. Громковой и др. [19; 22; 29; 30; 31]

Полемика о необходимости и исходнологической значимости андрагогического подхода и новых теорий образования взрослых в системе ДППО продолжается. В данном контексте раскроем смыслы системообразующих принципов моделирования центра научно-методического сопровождения педагогических работников в структуре ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина.

Системообразующий принцип практикоориентированности научного знания в системе ДПО работников образования.

Термин «практикоориентированная наука» в системе российского образования в 90-е годы XX века, был определен в рамках научной школы В.И. Слободчикова как наука, исследования которой направлены «не на открытие так называемых «объективных» истин в теоретической педагогике и психологии образования, а на улучшение практического положения дел» (45; 46, с. 47). Именно в работах В.И. Слободчикова феномен практикоориентированной науки и наукоориентированной практики приобрел уникальный инструментальный характер. Становление и развитие науки такого типа, по мнению ученого, связано с ее способностью строить принципиально новые образовательные практики, прежде всего, как онто- и антропопрактики «выращивания» Человека возможного через «цепочку преобразований и переходов: от теоретико-концептуаль-

ного знания к знанию проектному, затем к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом к осмысленному практическому действию, к новой практике образования» [46, с. 47–49].

По утверждению В.И. Слободчикова, практикоориентированная наука исходит из того положения, что основой построения принципиальных новых практик является проектирование, которое «нельзя свести ни к обновлению (восстановление полноценного старого), ни к нововведению (внедрение некоторого новшества)». Следуя данной мысли, главный смысл культуры проектирования в системе ДППО мы видим в построении ситуации развития и осуществлении шага развития. Построение пространства развития, по сути, есть путь построения практики опережающего образования, в котором одновременно интенсифицируется конструктивный поиск и «принципиально иного содержания образования, и нового педагогического профессионализма, и обеспечение развития педагога средствами новой профессии» [27].

Данные положения о практикоориентированной науке, мы определяем, как методологический ориентир при разработке новых программ и практик в системе ДППО, представляя его как синтез многих знаний и ценностей о концептуальном пространственном проектировании образовательных и исследовательских программ, относящихся не к монодисциплинарной теории, а к меж – и трансдисциплинарным научным исследованиям в рамках новой предметной области опережающего образования взрослых.

В настоящее время, к сожалению, практически на всех уровнях образования наблюдается разрыв связи между проектированием и исследовательской практикой. Как следствие этого распространяются проекты, в основе которых лежит фиктивное знание. Такие, оторванные от проектных форм использования полученных образовательных результатов, научные исследования ведут к прожектерству и фиктивному актуализму.

В современной ситуации «безудержного роста проектирования, с одновременной утерей культуры научно-исследовательской деятельности» остро ставится перед практикоориентированной наукой вопрос о связи и соотношении собственно проектирования и научного исследования в сфере ДППО.

Системообразующие принципы междисциплинарность и полидисциплинарность (мультидисциплинарность) научного знания в системе ДПО работников образования.

На протяжении всего XX века при проектировании гуманитарных практик в образовании исследователи в основном оперировали принципами полидисциплинарности, междисциплинарности, позднее и принципом трансдисциплинарности. При всей внешней схожести трех терминов между ними наблюдаются глубокие концептуальные различия, а именно:

- полидисциплинарность (мультидисциплинарность) характеризует научные исследования, объекты которых изучаются одновременно разными дисциплинами, но с разных сторон и с разным содержательным наполнением;
- междисциплинарность связана с кооперацией различных научных областей, в рамках которой осуществляется циркуляция общих терминов, понятий и категорий для формирования целостного понимания некоторого неопределенного явления и объекта действительности;
- трансдисциплинарность (термин ввел Ж. Пиаже в 1970 году) характеризует исследования, которые затрагивают понятия и категории многих дисциплин, изучаемых как в гуманитарных сферах, так и природных, при этом создается холистическое видение объекта и предмета исследования, осуществляется перенос когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую [33]. По мнению Е.Н. Князевой, именно во «взаимном оплодотворении, кросс-фертилизации научных дисциплин – будущее науки XXI века» [33].

В условиях стремительного развития общества и образования трансдисциплинарные подходы и трансдисциплинарные когнитивные стратегии выступают главными приоритетами эволюционного и продуктивного опережающего разви-

тия ДППО. Именно в этом векторе необходимо вести поиск универсальных механизмов разрешения кризиса научного-образовательного феномена системы ДППО особенно регионального уровня, которая, – утверждает Е.Н. Князева, по-прежнему, остается «прибежищем несостоявшихся ученых из самых разных направлений, пытаясь поселиться в лучших квартирах этой сферы деятельности и диктовать свои порядки» [33], а научной мысли системы ДППО остается только выводить свои закономерности из теорий педагогической науки прошлого и т. д.

Системообразующий принцип антропологической трансдисциплинарности системы опережающего развития ДППО

В условиях цифровой трансформации общества и образования, при которых увеличивается спрос на сбор всевозможных цифровых данных и цифровых массивов, количество параметров образовательно-информационной среды становится практически недостижимым для учета. Ученые заметили явную закономерность: ежедневно расширяющийся объем и увеличивающая в геометрической прогрессии плотность информационных потоков приводит к усилению свойства «неопределенности» информационной среды. Нормой жизни современного человека является постоянное взаимодействие с массовым потоком информации, что требует освоения принципов и антропотехник установления новых границ развития личностного потенциала человека. И, наконец, практика постоянной «погони» за новыми и значительными по объему массивами информации о гуманитарных объектах и системах порождает необходимость по-новому решать проблему разработки особых интеллектуальных (антропологических) средств работы с информационной средой и построения развивающихся сред и корпоративных сетевых коммуникаций.

Теоретический анализ образовательных практик ДППО показал, что социотехники и антропотехники как особые инструменты образования взрослых, объединяющие в своей конструкции проектное и деятельностное содержание, до сих пор находятся в «зачаточном» состоянии зарождения или разработки. Традиционные институты ДППО по функции воспроизведения и развития существенно

«отстали» в качественном отношении от темпов роста производительных сил цивилизации, где возрастает роль человеческого потенциала, а также «человекоразмерности», нормы построения событийного пространства взрослых обучающихся до сих пор отсутствуют и не разработаны, равно как и технологии проспективного нормирования персонифицированного образования взрослых.

Мы полагаем, что развитие антропологической трансдисциплинарности в сфере ДППО может осуществляться именно в направлении самоопределяемого и персонифицированного образования взрослых обучающихся, за счет усиления креативного и антропологического аспектов. Именно «антропологическая трансдисциплинарность», вне зависимости от ее содержательного контекста, позволяет нам выделить современные аспекты научно-педагогического поиска исследовательского самоопределения.

Исторический контекст исследовательского самоопределения фиксирует новое понимание великой дидактики Я.А. Коменского, которая опирается на философско-методологическую базу педагогики и эффективно использует описательно-объяснительный, каузально-генетический, эволюционно-сопоставительный подходы к исследованию Человека [24; 32].

В направлении проспективного исследовательского норм самоопределения фиксируется главное противоречие в социальных и гуманитарных науках между необходимостью установления возрастной и образовательной нормы и «неудержимостью онтогенеза», т.е. наличием собственных законов развития человека. Эффективный способ преодоления противоречия раскрыт В.В. Давыдовым, разработавшим теорию развивающего образования, чьи представления о норме развития [20] послужили основой создания практики развивающего обучения системы В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина и разработки проспективной дидактики и новой практики опережающего образования.

Третий контекст исследовательского самоопределения фиксирует причинность системных исследований и прорывных интересов. Современное научное целеполагание предполагает проведение системных коллективных (корпоратив-

ных) исследований, значимость которых сформулировали М. Барбер и М. Мушаред: первая закономерность состоит в том, что качество системы образования не может быть выше качества, работающих в ней учителей и преподавателей; осмысление новых предполагает ориентацию на коопération и прогресс, социокультурную деятельность и командное обучение [14].

Методологический контекст исследовательского самоопределения фиксирует понимание выбора методологии исследования.

Построение единой системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров обуславливает выбор в качестве базовых ориентиров онтологического и рефлексивно-деятельностного подходов, которые реализуются посредством методов и принципов других методологических подходов, а именно:

- 1). Социокультурного подхода, направленного на выявление факторов влияния общественных процессов на образование и, одновременно, факторов влияния образования на общественные процессы;
- 2). Методологии социального конструктивизма, основная концептуальная идея которой – «знание что» может быть сведено к «знанию, как и зачем».
- 3). Понимания стремительно изменяющейся синергетической картины мира (не «подтвердить или опровергнуть», а «найти способ применения») требующего принятия решений на основе трансдисциплинарной коммуникации и диалога дисциплин.

Контекст исследовательского самоопределения фиксирует рождение новой образовательной науки в рамках эволюции теории образования взрослых. Так реальным развитием андрагогики является эвтагогика (или хьютагогика), а также парагогика как основа «горизонтального обучения» [34;51].

На сегодня эвтагогика и парагогика как «молодые и зарождающиеся науки об образовании высшего уровня» задают вектор исследовательского интереса в направлении интеграции аналитико-когнитивной парадигмы, объявляющей уникальность индивидуальной образовательной траектории, приоритет продуктивности обучения, на основе понимания и дальнейшего управления собственным

образовательным пространством личности (ОПЛ-PLE) в условиях многообразия возможностей и невозможности однозначного выбора: учиться или не учиться, исходя из современных средств цифровых технологий, нелинейности образовательных процессов, строящихся на организуемых ситуациях антропологического самоопределения. Именно в сфере ДППО антропологический подход призван быть ведущим, будучи изначально коррелятивным полюсом индивидуальности, персонифицированности и развитию личностного потенциала [34; 47; 48; 51; 52].

Одной из целей национального проекта «Образование» является подготовка учителей новой формации, готовых работать с будущим в условиях настоящего. Следовательно, принципиально в научно-методическом сопровождении и поддержке организовать научно-сервисное сопровождение опережающего профессионального развития, включающее стажировки, деятельностное знакомство с передовыми практиками, интерактивные форматы работы, кейсовые наборы приемов и решений профессиональных затруднений и дефицитов.

Система горизонтального обучения Р-2-Р (с англ. peer-to-peer – равный равному) педагогических работников ориентирует на организацию обучения внутри профессиональных сообществ педагогов через дидактические приемы командного обучения. Посредством этого создается соответствующая вызовам времени профессиональная мотивирующая среда для внедрения новых технологий и педагогических профессий будущего: наставник по развитию, модератор, разработчик образовательных траекторий, разработчик инструментов обучения состояниям сознания, профессор практики, лидер практики, специалист по проектированию образовательных сетей, организатор профессионально-родительских, детско-взрослых сообществ и др. [51].

Тем самым, в ходе анализа, мы подошли к ключевому вопросу проектирования антропологических трендов и антропопрактик, разворачивающихся в пространстве образования взрослых: каков главный смысл антропологической трансформации образования взрослых? Если вдуматься, то главный смысл обра-

зования взрослых – это быть таким местом, где взрослый обучающийся сам может отвечать за собственное образование. Быть местом, где человек строит себя сам, местом «учёных умных бесед, которое не может быть одновременно и жестким дисциплинарным режимным местом».

Образовательные антропопрактики осуществляют возврат человека в систему ценностей и ответственности за себя и других через открытие и развертывание всего личностного потенциала в становлении «целостного разума», семантики личного труда по самосовершенствованию и сценированию новых моделей опережающего образования.

В ДППО посредством научно-методического сопровождения педагогов должно осуществляться построение проектно-организованных моделей и антропологических практик:

1. Практика «перевода» обучающихся педагогов в статус исследователей, связанная с обоснованием концепций переживания своей компетенции, ее переверкой, доработкой, проверкой отношений и проективности.

2. Практика сценирования и моделирования перехода в статус семиосферы обучения, учитывая, что современный исследователь больше приспособлен к миру знаков, чем понятий (семиотика по Ю.М. Лотману) [35], именно это позволяет обучающимся снимать и осваивать информацию со смартфона быстрее, чем ее донесет педагог. Отсюда очевидно, что за увеличением тяга к схемам, моделям, необходимо развивать умение распознавать за знаком, идеи, символы, антропологические смыслы [36].

3. Практика образовательного и учебного процесса, основанная на принципе «психосемиотического тэтраэдра»: выведение в схему-модель предметного образа, объекта и предмета исследования, собственного переживания, личностного смысла, значений и слов [17], (работа Ф.Е. Василюка «Структура образа»). Антропологический смысл практики – создание сценариев развития и изучения учебного предмета, в которых педагог будет развиваться как «равный партнер по развитию и равный наставник по развитию».

4. Практика организационного управления, связанная с созданием лидерского звена «групп в влияния», т.е. переход от стандартизованного иерархического управления «чужими мозгами по приказу» в формате манипуляции деятельности и ее имитации к инициации «пакета со-бытийных сценариев», когда участники образовательной ситуации совместно выстраивают модель проекта и развертывают антропологические тренды с образовательным коворкингом, консалтингом, экспертными панелями, фокус-группами [12; 16; 42] и т. д.

5. Практика по развитию рефлексивного самоопределения, позволяющая ощущать и находить «точку рывка» как желания быть в эмоциональной включенности переживания, направленного и предметного сознания в образовательный процесс по С.Л. Франку [10]. В данной практике создаются условия перевода «агентов любой коммуникации от объяснения к «представлению» и «изображению», где раскрывается возможность использовать приемы эмпатии, который М.М. Бахтин назвал «вненаходимость» как возможность быть одновременно в самом процессе и в наблюдении за ним [21].

Данную ситуацию в системе ДППО, в частности при реализации программы подготовки наставника по развитию, мы определили в качестве особого пространства, в котором создаются условия по переводу – за счёт действия взрослого (учителя, преподавателя) как «умного посредника» обучающихся из детства во взрослость, то есть погружения в культурное совершенствование, своего рода оформление «культурной рамки», что позволяет удерживать себя в институциональных границах культурной нормы.

В этом случае система ДППО – это не только институт взросления, а, главное, институт «учительства – ученичества», где осуществляется «пошаговое» становление Человека возможного через приобщение его к «космосу» или универсуму знаний, ценностей и образцов построения пространства возможностей собственного развития. Таким образом, антропологическая трансдисциплинарность четко озвученная Л.С. Выготским в его словах об измерениях в системе

образования взрослых, начинается там, где есть «приобщение к человекоизмерности, педагогическая наука немыслима без нормы как прообраза культуры» [12; 16; 20; 45; 47].

Сквозной темой научно-педагогического исследования в рамках центра научно-методического сопровождения педагогов и межрегиональной проектно-сетевой лаборатории опережающего образования взрослых становится разработка условий и механизмов пространственного опережающего развития ДППО с выходом на концепт «антропологической навигации» самоопределяемого обучения взрослых, которая включает:

- пространство событийности и событийных встреч, выстраивание персонифицированных образовательных траекторий;
- целостный и уникальный репертуар образовательных антропопрактик построения новой модели профессионализма;
- способ «достраивания» человеком самого себя до целого, как обретения собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с Другими.

Это определяет особый смысл данной сферы образования как важнейшей образовательной антропопрактики и пространства, нормой которого является не развитие отдельно педагога, не развитие отдельно обучающихся, а содействие и сообщение между ними. Важной становится формирование новой профессиональной педагогической позиции наставника по развитию, включающей особые проективные и деятельностные способности. Это позволяет ввести дефиницию «лидер практики», под которым мы будем понимать:

- организатора процессов самоорганизации других педагогов через выполнение задач на осуществление «социокультурных проб», методологических разрывов, рефлексивных остановок, на переживания, на сомнения;
- «социального экспериментатора», проектирующего новые культурные сценарии научного исследования и осуществляющего проспективное нормирование как формирование прецедентных норм научно-образовательной деятельности и;

- «мотиватора потребности в исследовании и потребности в Другом как источнике развития»;
- смелого ученого, лидера изменений, способного принять трансдисциплинарные подходы и трансдисциплинарные когнитивные стратегии «выращивания человеческого в человеке»;
- рефлексирующего профессионала, непрерывно анализирующего свою работу и деятельность Другого, способного управлять своей деятельностью в условиях неопределенности, исходя из убеждения в том, что не отрефлексированная практика бесполезна и вредна, ведет к профессиональной стагнации человека.

Антropологическая сущность проектировщиков новой институции заключается в том, чтобы:

- быть и оставаться «умным посредником» и мудрым наставником взрослого обучающегося в его в культурном совершенствовании, в его «прикреплении к культурной рамке» практикоориентированного исследования и построении практики пространственного развития ДППО;
- стать «корпоративным университетом взрослого «учительства-ученичества», в рамках которого осуществляется «пошаговое движение – становление» универсальных компетенций педагогов и приобщение к «космосу знаний, ценностей и образцов» проектно-исследовательской, научно-образовательной и рефлексивно-событийной деятельности [9; 25; 26; 27; 28];
- стать корпоративным проектно-сетевым центром андрагогического образования или корпоративной проектно-сетевой дирекцией программ научно-методического и научно-сервисного сопровождения самоопределяемого обучения педагогов.

III. Проектно-организованная модель опережающего ДППО в рамках системы научно-методического сопровождения педагогов: принципиальное задание на создание проекта

Проектно-организованная технология опережающего ДППО в рамках системы научно-методического сопровождения педагогов выступает как уникаль-

ное и эффективное средство формирования и развития человеческого потенциала, прироста и концентрации научного капитала за счет коллективного создания, развития и использования в образовательном процессе интеллектуальных и информационно-образовательных ресурсов.

Разработка концепта центра научно-методического сопровождения педагогических работников определяется четырьмя взаимосвязанными и взаимообусловленными аспектами актуальности:

- политico-стратегическая, утверждающая непрерывность уровней образования и преемственность ступеней профессионального развития педагогических и управленческих кадров (Стратегия социально-экономического развития Нижегородской обл. на период 2035) [7];
- научная, связанная с разработкой теоретико-методологических основ кол-лаборативного обучения и горизонтального взаимодействия педагогов, а также созданием научно-образовательного консорциума и практических моделей опе-режающего развития региональной системы непрерывного образования;
- социокультурная, определяемая необходимостью создания центров опе-режающего дополнительного профессионального образования взрослых, опере-жающей профессиональной подготовки и создания новой модели непрерывного повышения мастерства педагогических работников в условиях региональной си-стемы образования;
- практическая – организация мотивирующей атмосферы позиционного обучения и формирования самообразующихся команд (управленческих, тьютор-ских, тренерских, проектных).

Фактически, речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образова-ния: оно действительно должно стать универсальной формой становления и раз-вития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего, – подлинным субъектом культуры и историче-ского действия, субъектом собственной жизни.

Миссия проекта – осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые становится возможным и подлинно личностное самоопределение человека, и обретение им своей субъектности, и авторство собственных осмысленных действий. Центр научно-методического сопровождения педагогов представляет собой проектно-сетевую институцию непрерывного опережающего образования педагогов в составе Мичинского университета и может выступать в качестве конструкторской платформы и образовательного универсума профессиогенеза Человека возможного.

Это научно-проектная сетевая институция, включающая три относительно самостоятельные «локальные проблемные зоны» научно-сервисного сопровождения опережающего профессионального развития современного педагога:

- разработческо-исследовательская зона, связанная с теоретико-методологической поддержкой непрерывного опережающего образования в рамках нового типа научности проектно-программного и практико-ориентированного характера, учитывающего специфику, культурно – исторические особенности, педагогическое наследие и поколенческие традиции Нижегородского региона;
- образовательная зона, строящаяся на основе соразмерной интеграции усилий различных образовательных и общественных институтов с целью формирования единого национального пространства профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров;
- практическая зона как системно-сетевая организация эффективных образовательных антропопрактик совместного решения взрослыми и детьми конкретных социокультурных практических проблем. Сюда мы относим и оформление «коридора взросления» как ситуации сближения-сопоставления активностей детей и взрослых, и создание ансамблевого взаимодействия разных форм партнерских общностей: детско – взрослой, социально-общественной, профессиональной, профессионально-родительской.

В целом стратегическая миссия представляет собой ценностную аксиологическую установку событийных встреч НИЖЕГОРОДЦЕВ на карте времени –

развитие личностного потенциала ученика и учителя, сопровождение и поддержка их неповторимости.

Области целеполагания проекта:

1. *Цель-ценность*: опережающее развитие образовательного потенциала Нижегородской области для достижения персонального успеха каждым участником образовательного процесса: обеспечения возможностей полноценной социализации, прогрессивного личностного развития.

2. *Цель – способ:*

– *в теоретическом плане*: разработка нового типа научности практико-ориентированного типа, которая делает предметом своего анализа, изучения и преобразования саму практику непрерывного опережающего образования.

– *в инструментально-технологическом плане*: разработка новых подходов к развитию системы непрерывного педагогического образования на основе механизмов сетевого проектирования, научно-сервисного сопровождения, включающего последовательную смену видов деятельности от проблематизации до экспертизы инновационных продуктов, научно-образовательной коллaborации.

– *в практическом плане*: создание мобильной и гибкой системы непрерывного педагогического образования на основе проведения прикладных исследований образовательных систем, решения актуальных задач развития отрасли и тиражирования образовательных практик, трансфера научных достижений и передовых педагогических технологий в сферу образования.

Области стратегических задач, определяющие ориентационную основу деятельности центра научно-методического сопровождения педагогов.

1. *Задача «Опережающее образование взрослых как антропопрактика»* – задача научно-методологического «возвращения» новых образовательных практик общего образования и непрерывного педагогического образования.

2. *Задача «Эффекты»* – задача экспертизы инновационных педагогических и методических инициатив в практике непрерывного педагогического образования с целью выявления и оценки эффектов непрерывного опережающего профессионального развития современного педагога.

3. Задача «Управление» – задача разработки условий и механизмов соорганизации профессиональных позиций в формате сетевого проектирования и построения, ориентированного на будущее инструментально – управленческое знания и проектного содержания.

4. Задача «Партнерство» – задача организации социально – педагогического и детско – взрослого партнерства с профессионально – общественными инициативными движениями.

Предполагаемые направления деятельности центра и межрегиональной проектно-сетевой лаборатории опережающего образования взрослых:

- научно-методологическое – определяет направление развития концептуальных оснований образования взрослых;
- научно-теоретическое – связано с развитием теории образования взрослых в новых динамично изменяющихся условиях;
- научно-проектное – направлено на создание моделей опережающего образования взрослых философско-дидактического типа;
- научно-педагогическое – осуществляет взаимодействие субъектов-носителей идей и практики, владеющих новым инструментарием оформления и описания авторского опыта опережающего характера (в том числе цифровым);
- научно-экспертное – занимается выработкой экспертных оценок, созданием экспертного сообщества и потенциальных кооперантов в рамках сети;
- научно-информационное – ориентирует на формирование сетевого информационного пространства опережающего образования взрослых;
- научно-просветительское – занимается распространением, тиражированием и масштабированием идей уникальных практик и новыми средствами «упаковки», обобщения и внедрения инновационного опыта и антропопрактик опережающего образования взрослых.

Методологическая логика институализации опережающего ДППО

Построение проектно-организованной модели опережающего ДППО строится по схеме перехода: теоретическое знание – проектное знание – технологическое знание – инструментальное – практическое (орудийное) знание по В.И. Слободчикову.



Рис. 1. Схема проектно-организованной модели ЦНМСПР

Карта проектных работ по созданию концептуальной модели проектно-сетевой образовательной институции опережающего характера представляет собой выстраивание стратегии сетевого взаимодействия в виде ответов на вопросы, заданных будущими участниками проекта на этапе ценностно-целевого согласования.

Показателями эффективности функционирования центра научно-методического сопровождения педагогов следует назвать:

- наличие стажировочных и симуляционных площадок (виртуальных лабораторий), обеспечивающих эффективное развитие универсальных педагогических компетенций педагогических работников системы общего, дополнительного образования детей и среднего профессионального образования с использованием высокотехнологичного оборудования межфакультетских технопарков универсальных педагогических компетенций;
- наличие селективных дополнительных профессиональных программ, разработанных по содержательным направлениям работы, актуальным для системы общего образования и непрерывного педагогического образования, с учетом выявленного у соответствующей категории педагогических работников уровня владения профессиональными компетенциями;
- наличие дополнительных профессиональных программ, разработанных на основе профильных научных исследований в области теории и методики обучения и воспитания;
- наличие методических, технологических, социально-образовательных инициатив, получивших признание профессиональной педагогической общественности и внедренных в образовательную практику;
- наличие эффективных программ подготовки и развития управленческих команд региональных систем общего образования;
- наличие модели сетевого взаимодействия между Федеральным центром и структурами региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, обеспечивающей консолидацию ресурсов в целях обеспечения непрерывного профессионального развития работников системы образования.

Таким образом, создание новой институции, ориентированной на опережающее образование, в понимании его разработчиков, не революционный одномоментный скачок, а продолжительный, последовательный, эволюционный процесс, требующий постоянной заботы и накопления необходимого опыта, знаний

и ресурсов для достижения поставленных целей. Институционально реализация проектных направлений центра и межрегиональной проектно-сетевой лаборатории опережающего образования взрослых будет обеспечиваться за счет взаимодействия образовательных организаций – участников уникального и амбициозного проекта в рамках Мининского университета, который разрабатывает логику «шага развития» и осуществляет координацию работ по точечному созданию антропопрактик и их диссеминации в региональном образовательном пространстве.

IV. Терминологическое поле: базовые компоненты проектно-организованной модели центра научно-методического сопровождения педагогов

4.1. Базовые категории:

1. Непрерывное образование – системообразующий принцип и научная концепция образования, реализующая принцип «Образование через всю жизнь», позволяющая учиться человеку от рождения до самой смерти без «перерыва», разрабатывать инструменты развития «человеческого в человеке» средствами образования в пространстве культуры и истории времени.

2. Опережающее образование – системообразующий принцип и научная концепция образования, позволяющая раскрыть механизмы развития потенциала личности, ее возможность к саморазвитию и развитию индивидуальности.

3. Проектное образование – системообразующий принцип и научная концепция образования, позволяющая создавать условия и механизмы для становления Человека возможного через проектирование и формы развития проектного сознания и мышления: проектный консалтинг, проектное управление, проектно-организованная программа и др.

4. Сетевое образование – системообразующий принцип и научная концепция образования, позволяющая создавать условия и механизмы для становления Человека возможного через создание корпоративной образовательной сети, сетевые профессиональные сообщества, сетевой коучинг, сетевой образовательный интернет и оперативные и гибкие цифровые решения, позволяющие эффективно реагировать на изменения в VUCA – мире.

4.2. *Тезаурус, составленный в порядке употребления понятий при характеристике модели центра научно-методического сопровождения педагогических работников*

5. *Институции* – социальные формы функций субъектов образования или общественные отношения между ними относительно объектов, процессов и результатов их образовательной и управлеченческой деятельности.

6. *Форсайтинг* (образовательный) – система методов экспертной оценки стратегических направлений развития образования, выявления технологических прорывов, способных оказать воздействие на образовательную реальность в средне- и долгосрочной перспективе.

7. *Концептуальное моделирование* – деятельность по формальному описанию объектов (явлений, процессов) окружающего нас мира в целях понимания, коммуникации, онто-и рефлексивного управления.

8. *Практико-ориентированное исследование* – это системная познавательно-практическая деятельности актуальных и потенциальных субъектов инновационного развития, позволяющая открывать закономерности в процессе ее проектирования, направленная на разработку и реализацию проекта и обеспечивающая создание полисубъектной саморазвивающейся и самоорганизующейся системы.

9. *Междисциплинарные исследования* – способ исследований, который интегрирует информацию, данные, методы, инструменты, точки зрения, концепции и / или теории двух или более дисциплин, или направлений специальных знаний, для продвижения фундаментального понимания или решения проблем, выходящих за рамки одной дисциплины или области исследовательской практики.

10. *Социально-гуманитарное исследование* – это целерациональная научная деятельность, в основе которой лежит рефлексия субъекта познания по поводу цели, средств ее достижения, последствий в контексте «ожиданий» других участников научного сообщества и их ответной реакции.

11. *Проектный офис* – структура, которая централизует и структурирует управление проектами через систему проектных, проектно-исследовательских, проектно-управленческих задач и проектное содержание в целом.

12. *Социально-педагогическое \ андрагогическое проектирование* – вид проектирования, направленный на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими \ андрагогическими средствами (развитие собственно педагогических \ андрагогических процессов);

13. *Психолого-педагогическое \ андрагогическое проектирование* – вид проектирования, целью которого становится преобразование личности и межличностных отношений, исходя из мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении в рамках образовательных процессов, т.е. создания и модификации методов и форм организации педагогической \ андрагогической деятельности;

14. *Образовательное проектирование* – вид проектирования, ориентированный на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов (проекты и программы создания образовательных организаций, реформирования органов управления образованием и подведомственных им учреждений, формирование образовательных стандартов и содержания образования всех уровней).

15. *Прогнозные методики оценки компетенций* – это способы диагностики зоны ближайшего развития специалистов на основе прогноза научно обоснованного суждения об актуальных компетенциях и профессионально-важных качествах личности в будущем и о путях их формирования и развития.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.09.2021).

2. Национальный проект Российской Федерации «Образование», государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 №1642) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 15.09.2021).

3. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» №204 от 07 мая 2018 и от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения 07.09.2021.)

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 №3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 10.09.2021).

5. Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 N 3684-р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_373604/ (дата обращения: 07.09.2021).

6. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 06.08.2020 № Р-76 «Об утверждении Концепции создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mvimc.ru/article_6.php?id_article=29 (дата обращения 10.09.2021).

7. Основные направления стратегии социально-экономического развития Нижегородской области «Цифровое общество и Люди будущего» 2030 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://kulmk.ru/wpcontent/uploads/2018/07/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%81%D1%82%D0%B8.pdf> (дата обращения: 10.09.2021).

8. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mininuniver.ru/sveden/document/> (дата обращения: 10.09.2021).

9. Нижегородский институт развития образования: 90 лет непрерывной деятельности // Газета «Школа». 2019. – №9 (509). – С. 2–4, 13 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=51647> (дата обращения: 10.09.2021).

10. Аляев Г.Е. «Живое знание» в философии С. Франка: гносеологический, онтологический и этно-антропологический контекст / Г.Е. Аляев // Мысль. Выпуск. – 2014. – 16. – С. 19–32.

11. Андрагогика: материалы к глоссарию: выпуск второй / под ред. Е.В. Мисленко. – СПб.: СПбГАППО, 2005. – 92 с.

12. Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, А.М. Черноризов. – М.: Акрополь, 2018. – 212 с.

13. Асмолов А.Г. Интеллектуальная грибница / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2019. – №2 (77–78). – С. 6–8.

14. Барбер М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными / М. Барбер, М. Мушаред; пер. с англ. Е. Фруминой. – 2010. – С. 6–25. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vo.hse.ru/data/2013/11/12/1334931315/VO%203_10%20Barb.pdf (дата обращения: 11.09.2021).

15. Бармин Н.Ю. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования / Н.Ю. Бармин, Г.А. Игнатьева // Интеграция образования. – 2011. – №1 (62). – С. 91–97.

16. Бессонова Е.А. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования / Е.А. Бессонова, С.В. Ривкина // Человек и образование. – 2021. – №1 (66). – С. 4–10.
17. Василюк Ф.Е. Структура образа (К 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 5–11.
18. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
19. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
20. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
21. Дьяконов Г.В. Концепция диалога М.М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения / Г.В. Дьяконов // Социальная психология. – 2006. – №6 (20). – С. 35–46.
22. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
23. Игнатьева Г.А. Кафедра педагогики и андрагогики: становление научной школы в системе постдипломного образования: сборник трудов кафедры / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, Д.Ю. Доронин [и др.]. – Н. Новгород: ООО «Поволжье», 2009. – 352 с.
24. Игнатьева Г.А. Дидактическая инноватика как современная отрасль педагогической науки / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Преподаватель. ХХI век. Общероссийский журнал о мире образования. – 2013. – №1(ч.1). – С. 26–37.
25. Игнатьева Г.А. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). –

2015. – №5. – С. 490–509 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journals.org/index.php/sisp/article/view/6256>

26. Игнатьева Г.А. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Педагогика и просвещение (электронный научный журнал). – 2015. – №4. – С. 359–372. – DOI: 10.7256/2306-434X.2015.4.17278

27. Игнатьева Г.А. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем / Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков // Вопросы дополнительного профессионального образования. – 2016. – №1 (5). – С. 1–18.

28. Игнатьева Г.А. Антропологическое самоопределение педагогов в контексте цифровой трансформации общества / / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Образование взрослых. – 2021. – №1. – С. 2–37 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1-cHl_1QFLXvqm09lxKsYJbbbKsSE2iU6/view

29. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова; под ред. Ю.М. Забродина. – М.: АО «ЦИТП», 1994. – 344 с.

30. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

31. Колесникова И.А. Педагогическая праксиология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

32. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и вступит. статья А.И. Пискунова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 80–162.

33. Князева Е.Н. Трансдисциплинарная стратегия исследования / Е.Н. Князева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №10. – С. 191–199.

34. Корнели Д. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности/ Д. Корнели, Ч.Д. Данофф; пер. И. Травкина // Wikiversity. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://upload.wikimedia.org/wikiversity/en/6/60/>
35. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров, А.М. Пятигорский [и др.]. – СПб.: Искусство-СПБ. – 2000. – 704 с.
36. Марон А.Е. Проектирование муниципального центра поддержки и сопровождения непрерывного образования взрослых / А.Е. Марон, Л.В. Резинкина // Человек и образование. – 2021. – №1 (66). – С. 23 – 28.
37. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы педагогического образования / Э.М. Никитин. – М.: АПК и ПРО, 1999. – 201 с.
38. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: СПбГУПМ, 1998. – 161 с.
39. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.; Воронеж: РЦНО, 1995. – 261 с.
40. Основы андрагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая [и др.]; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
41. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 514 с.
42. Прикот О.Г. Методология выбора стратегии развития пространства повышения квалификации педагогических работников региона / О.Г. Прикот // Человек и образование. – 2020. – №4 (65). – С.4–12.
43. Развитие региональной системы образования: опыт и перспективы: сб. научных статей / под ред. Е.И. Перфильевой. – Н. Новгород: НГЦ, 1998. – 254 с.
44. Серебрякова С.Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ / С.Б. Серебрякова, В.В. Кравченко. – М.: Прометей, 2016 – 164 с.

-
45. Слободчиков В.И. Становление человеческого в человеке: императив отечественного образования / В.И. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 1–11.
46. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
47. Тонконогая Е.П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе / Е.П. Тонконогая // Человек и образование. – 2010. – №1. – С. 25–28.
48. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина: НИУ «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
49. Франк С.Л. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия // С.Л. Франк // Реальность и человек. – М., 1997.
50. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П.В. Худоминский. – М: Педагогика, 1986. – 184 с.
51. Ээльмаа Ю.В. Горизонтальное обучение в открытых средах: новые формы профессионального развития педагогов / Ю.В. Ээльмаа // Информационные технологии для Новой школы: материалы конференции. Том 1. – СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2013. – С. 15–18.
52. Якушкина М.С. Выбор индивидуального пути повышения квалификации работников образования / М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2020. – №3 (64). – С. 11–15.

Игнатьева Галина Александровна – д-р. пед. наук, профессор, заведующая, Межрегиональная проектно-сетевая лаборатория опережающего образования взрослых ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия.

Сдобняков Виктор Владимирович – канд. физ.-мат. наук, и.о. ректора, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия.

Соткина Светлана Александровна – канд. геогр. наук, доцент, проректор, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия.

Тулупова Оксана Владимировна – канд. пед. наук, доцент, директор, Центр научно-методического сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия.
