

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А. С. Пушкина**

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

=====

**ХАРЬКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
«НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ»**

=====

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЪЕКТИВЕ ВРЕМЕНИ

М о н о г р а ф и я

**Под научной редакцией
Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова**

**Санкт-Петербург – Харьков
2014**

УДК 37.014.5(470+571+477)
ББК 74.041(2Рос)+74.041(4Укр)

Рецензенты:

Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор (Россия);
А. Л. Сидоренко, доктор социологических наук, профессор (Украина)

Непрерывное образование в объективе времени: моногр. / сост. Е. В. Астахова, Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина; НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина; Харьков, 2014. – 236 с.
ISBN 978-5-8290-1404-9 (рус.)
978-5-8290-1402-5

Настоящая монография является первым опытом научного сотрудничества в области современных проблем непрерывного образования между российскими и украинскими исследователями и организаторами образования в этих странах. Авторы этой книги объединяет общее понимание того непреложного социального факта, что непрерывному образованию как форме обучения и сути образовательного процесса в XXI в. нет альтернативы. И в России, и на Украине за последние десятилетия в целом сложились основы организационной и правовой системы образования, в рамках которой учебные программы общеобразовательных школ, профессиональных лицеев, вузов, а также учебных заведений дополнительного профессионального образования позволяют их гражданам последовательно переходить от одной ступени образования к другой, повышать свой общий и профессиональный уровень, профессиональную компетентность на протяжении всей трудовой жизни. Однако, и в этом авторы монографии также едины, и российское, и украинское образование, как и образование во всем мире, находятся в самом начале формирования национальных и глобальной (мировой) систем непрерывного образования. Теоретические размышления авторов, критическое осмысление накопленного практического опыта отражают одновременно и степень развития теории и практики непрерывного образования, и множество проблем, которые требуют своего осмысления и практического воплощения.

Монография адресована международному сообществу – государственным и общественным деятелям, широкому кругу исследователей, докторам наук, магистрам и бакалаврам, аспирантам, преподавателям всех ступеней системы образования – всем, кто интересуется вопросами теории и практики непрерывного образования.

На лицевой странице обложки – главное здание Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. На задней странице обложки – монумент «Огонь знаний» (скульптор К. Мамедов) и студенческая часовня Святой мученицы Татианы при Народной украинской академии г. Харькова.

ISBN 978-5-8290-1404-9 (рус.)
978-5-8290-1402-5

© Авторы, 2014
© Астахова Е. В., Лобанов Н. А., сост., 2014
© Лобанов Н. А., Скворцов В. Н., 2014
© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ) им. А. С. Пушкина, 2014
© Третьяков Р., дизайн обложки, 2014

**ЛЕНІНГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. О. С. Пушкіна**

**НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

=====

**ХАРКІВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«НАРОДНА УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ»**

=====

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

В ОБ'ЄКТИВІ ЧАСУ

Монографія

**Під науковою редакцією
М. А. Лобанова, В. М. Скворцова**

**Санкт-Петербург – Харків
2014**

УДК 37.014.5(470+571+477)
ББК 74.041(2Рос)+74.041(4Укр)

Рецензенти:

Т. В. Мальцева, доктор філологічних наук, професор (Росія);
О. Л. Сидоренко, доктор соціологічних наук, професор (Україна)

Неперервна освіта в об'єктиві часу: моногр. / уклад. К. В. Астахова, М. А. Лобанов; під наук. ред. М. А. Лобанова, В. М. Скворцова; ЛДУ ім. О. С. Пушкіна; НДІ соц.-екон. і пед. проблем неперерв. освіти. – СПб.: ЛДУ ім. О. С. Пушкіна; Харків. 2014. – 236 с.

ISBN 978-5-8290-1404-9 (рос.)
978-5-8290-1402-5

Ця монографія є першим досвідом наукової співпраці у сфері сучасних проблем неперервної освіти між російськими й українськими дослідниками та організаторами освіти в цих країнах. Авторів книги об'єднує спільне розуміння того непорушного соціального факту, що неперервній освіті як формі навчання і суті освітнього процесу в ХХІ ст. немає альтернативи. І в Росії, і в Україні за останні десятиліття в цілому склалися основи організаційної та правової системи освіти, у межах якої навчальні програми загальноосвітніх шкіл, професійних ліцеїв, ВНЗ та університетів, а також навчальних закладів додаткової професійної освіти дозволяють їх громадянам послідовно переходити від одного ступеня освіти до іншого, підвищувати свій загальний і професійний рівень, професійну компетентність упродовж усього трудового життя. Проте, і в цьому автори монографії також єдині, і російська, і українська освіта, як і освіта в усьому світі, перебувають на самому початку формування національних і глобальної (світової) систем неперервної освіти. Теоретичні роздуми авторів, критичне осмислення накопиченого практичного досвіду відбивають одночасно і ступінь розвитку теорії і практики неперервної освіти, і безліч проблем, які потребують свого осмислення і практичного втілення.

Монографію адресовано міжнародному співтовариству – державним і громадським діячам, широкому колу дослідників, докторам наук, магістрам і бакалаврам, аспірантам, викладачам усіх ступенів системи освіти – усім, хто цікавиться питаннями теорії і практики неперервної освіти.

На лицьовій сторінці обкладинки – головна будівля Ленінградського державного університету ім. О. С. Пушкіна. На задній сторінці обкладинки – монумент «Вогонь знань» (скульптор К. Мамедов) та студентська каплиця Святої мучениці Татіани при Народній українській академії, м. Харків

ISBN 978-5-8290-1404-9 (рос.)
978-5-8290-1402-5

© Автори, 2014

© Астахова К. В., Лобанов М. А., уклад., 2014

© Лобанов М. А., Скворцов В. М., 2014

© Ленінградський державний
університет (ЛДУ) ім. О. С. Пушкіна, 2014

© Третьяков Р., дизайн обкладинки, 2014

Содержание

УНИВЕРСИТЕТЫ КАК ЦЕНТРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СПЕЦИАЛИСТОВ РЕГИОНА КАК ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА

В. Н. Скворцов 7

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПОТЕНЦИАЛ И ПРАКТИКИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НОВОГО ТИПА

Е. Г. Михайлева 27

ОБУЧЕНИЕ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. М. Осмоловская 41

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДОЙ
НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И МАЛОГО БИЗНЕСА

Н. Е. Колесников, Т. Н. Кошелева 61

ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЫЗОВЫ ДЛЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

М. В. Кларин 71

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. К. Орешкина 82

ЦЕЛЬ, МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЦЕЛЯХ СОХРАНЕНИЯ БУДУЩЕГО

Т. Ю. Ломакина 95

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Лобанов, В. Н. Скворцов, А. И. Тучков 107

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ	
<i>Е. А. Подольская</i>	123
ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Л. Г. Сокурская</i>	136
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>И. В. Головнева, Е. В. Милославская</i>	152
ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ НА ПРИМЕРЕ НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ	
<i>В. В. Астахов</i>	165
КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Е. В. Астахова, В. В. Ильченко</i>	174
ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ – ГЛАВНЫЙ ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>В. И. Астахова, Т. М. Тимошенко</i>	188
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Н. Л. Селиванова</i>	199
НЕПРЕРЫВНОЕ РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ: ПАРАДИГМА И ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	
<i>А. С. Мищенко, В. И. Ключкин</i>	214
Сведения об авторах	233

УНИВЕРСИТЕТЫ КАК ЦЕНТРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ РЕГИОНА КАК ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА

В. Н. Скворцов



Введение

Образование – важнейший социальный институт любой страны с индустриально развитой экономикой. В связи с потребностями социального и экономического развития страны на первый план выдвигаются задачи, связанные с повышением эффективности непрерывного образования, способного обеспечить российским специалистам возможности не только профессионального роста, но и быстрого перехода из одной сферы деятельности в другую. Развитие непрерывного профессионального образования с тесным участием работодателей позволяет более полно учесть и сформировать условия для территориальной, социальной, профессиональной и квалификационной мобильности специалистов высокой квалификации. Для этого непрерывное образование должно превратиться в привлекательную сферу для государственных финансовых вложений и бизнес-инвестиций. Это во многом зависит от того, насколько непрерывное образование будет инновационным и личностно ориентированным, насколько оно будет нацелено на подготовку профессионально компетентных специалистов, насколько его развитие будет зависеть от степени интеграции научной, образовательной и практической деятельности субъектов непрерывного образования, от его включенности в национальные инновационные программы и проекты и т. д. [4, с. 44–45].

Мы не ставим перед собой задачу раскрыть все аспекты повышения эффективности непрерывного образования, а остановимся на рассмотрении следующих вопросов: сущность эффективности непрерывного образования специалистов; повышение его эффективности как условие развития университета; развитие корпоративной культуры и системы компетенций преподавателей университета.

Сущность эффективности непрерывного образования специалистов

Повышение эффективности непрерывного образования специалистов – это, прежде всего, экономический процесс: его сущность имплицитно связана с производством – основным видом человеческой деятельности. С этой точки зрения под эффективностью принято понимать не просто результативность деятельности, а отношение её результата к общественно необходимым для достижения желаемого эффекта затратам: только сопоставляя желаемый эффект деятельности с такого рода затратами, можно охарактеризовать эффективность той или иной деятельности, в частности процесса и результата непрерывного образования специалистов в рамках университета. Это также связано с тем, что непрерывное образование является важным фактором воспроизводства совокупного человеческого капитала в регионе и стране в целом. Оно выступает *вторым производством*, которое обеспечивает наряду со сферой материального производства непрерывность всего расширенного воспроизводства общественных институтов.

Изучение экономических аспектов эффективности непрерывного образования специалистов позволяет получить стоимостные оценки затрат на его развитие, вычислить, пусть и приближенно, экономическую отдачу этих затрат. Показатели эффективности непрерывного образования могут помочь установить: (а) социально-экономическую меру опережения роста объема услуг данной сферы государственной и общественной деятельности над темпами увеличения затрат на её развитие; (б) меру повышения качества оказываемых образовательных услуг при тех же затратах ресурсов; (в) степень опережения социальных результатов непрерывного образования специалистов по сравнению с их экономическими достижениями; (г) эффективность труда преподавателей, вовлеченных в сферу непрерывного образования; (д) величину воздействия непрерывного образования специалистов на качественное совершенствование структуры совокупного человеческого капитала того или иного региона и ряд других расчетных показателей, прямо или косвенно связанных с непрерывным образованием. Результаты функционирования непрерывного образования (его отдача) оцениваются не только экономическими, но и социальными показателями, причем социальные результаты чаще всего имеют более важное гуманитарное значение, а это требует разработки и применения специфических критериев оценки эффективности данного вида деятельности. Эффективность непрерывного образования должна измеряться не столько в показателях экономической отдачи, сколько в показателях его социальной и гуманитарной результативности, например, через измерение динамики степени удовлетворения потребностей населения в образовательных услугах, через рост его культурно-технического уровня, через снижение заболеваемости, через увеличение фонда свободного времени и т. д. Иначе говоря, отражать не только отдачу финансовых ресурсов, которые выделяются обществом и его субъектами для удовлетворения своих сугубо социальных потребностей: эффективность непрерывного образования во многих случаях отражает достижение социальных результатов и удовлетворения духовных потребностей, которые нередко связаны не с уменьшением, а с увеличением экономических

затрат общества. И это вполне естественно, ибо повышение отдачи непрерывного образования связано с удовлетворением его социальных потребностей и повышением качества эдукационных услуг для населения, что обуславливает рост экономических затрат.

Экономический момент в эффективности непрерывного образования выступает в качестве основного базисного компонента, который необходим для понимания её сущности. Однако это не всегда четко осознается исследователями: нельзя говорить об эффективности реализации той или иной образовательной программы без учета общественно необходимых затрат на её осуществление. Обычно полагают, что эффективность образовательного процесса можно измерить непосредственно: (а) через обычный рост его результатов (полностью абстрагировавшись от затраченных усилий для их достижения); (б) через увеличение числа социально значимых проектов, инициируемых его субъектами; (в) через показатели развития тех или иных компетентностей обучаемых; (г) через увеличение объема совместных видов деятельности учебного учреждения и местного сообщества по развитию региона; (д) через оценку местным сообществом роли учебного учреждения в активизации социальной жизни той или иной территории; (е) через широту привлечения специалистов различных профессиональных сфер для реализации образовательного процесса; (ж) через степень активности профессоров и преподавателей университета в области развития образовательных услуг для жителей региона и т. д. Сами по себе перечисленные показатели, взятые без учета их соотношения с фактическими и общественно необходимыми затратами на их осуществление, не могут выступать, по нашему мнению, показателями, когерентно отражающими повышение эффективности непрерывного образования специалистов. В последнем случае мы сталкиваемся с обыденным понятием эффективности. Для него характерно понимание эффективного как чего-то действенного, результативного и производительного самого по себе. При этом нельзя не замечать, что такое понимание сущности эффективности, несмотря на бедность и неразвитость своего содержания, имеет важную положительную черту – оно достаточно точно отражает деятельностьную природу данного явления. Его научное сущностное уточнение имплицитно связано с выявлением в самом факте эффективности человеческой деятельности глубоких взаимосвязей с другими понятиями, в частности, с такими как: «общественно необходимые затраты», «цель и потребности субъекта деятельности», «производительность» (в ее широком понимании), «экономия ресурсов» и др. Первоначально представления об эффективности и результативности не были связаны с понятием затрат. Они относились к любой человеческой деятельности, поскольку она приводила к результату. Соотношение результата деятельности с затратами ограничило и сферу применения понятия «эффективность». Современное понимание эффективности является более строгим по сравнению с его первоначальным значением, оно более глубоко характеризует деятельность человека, показывая его включенность в систему отношений производства, распределения, обмена и потребления.

Научное понятие «эффективность человеческой деятельности» содержит в себе дополнительный критерий определения. Он связан с общественно

необходимыми затратами живого и овеществленного труда. Если на уровне житейских представлений об эффективности деятельности обычно судят только по результатам, по их качеству, количеству и знаку (положительный, отрицательный), то в случае научного представления эффективной оказывается та деятельность, которая при одних и тех же затратах ведет (в качественном и количественном отношении) к получению максимального результата, либо позволяет достигнуть тот же результат, но при минимуме затрат. При научном анализе эффективности того или иного социального процесса, опираясь на отношение результата к общественно необходимым затратам, мы сопоставляем достигнутый эффект с ценой, благодаря которой он достигнут, ибо обществу безразлично, как и какой ценой достигается результат, повышается качество непрерывного образования. Происходит ли это за счет лучшего использования ресурсов или за счет перенапряжения сил, перерасхода затрат на развитие профессиональной школы и т. п. Повышение эффективности непрерывного образования предполагает улучшение использования ресурсов, которые имеются у высшей школы, у отдельно взятого университета и получение за счет этих ресурсов наибольшего экономического и социального эффекта.

Эффективность непрерывного образования, если ее рассматривать с позиций вуза как деятельности профессоров и преподавателей учебного учреждения, в экономическом плане – это широкое понятие. Оно позволяет учесть не только количественные параметры организации непрерывного образования, но и его эффекты как в сфере реальной экономики, так и эффекты, которые поддаются только косвенному измерению, поскольку проявляются в других сферах жизнедеятельности общества, так как сущность эффективности непрерывного образования выходит за узкие рамки процесса производства. Экономическое измерение материального и нематериального производства нередко связывают только с рассмотрением производственных, собственно экономических товарно-денежных и финансовых отношений между людьми по поводу присвоения и использования полученных результатов труда и деятельности. Однако экономическое измерение как некоторый феномен общественной жизни намного шире. Оно включает в себя характеристики обмена между людьми средствами к жизни, технику и технологии материального и нематериального производства, транспорта, экономической и социальной инфраструктуры общества. Все эти компоненты определяют отношения людей по поводу производства, обмена, распределения и потребления результатов своего труда. Сюда же включается географическая среда, на которой развиваются все перечисленные отношения. Экономическое измерение применимо, таким образом, не только к сфере материального производства, где продукт труда принимает вещественную форму, но и к его нематериальной сфере, где результатом труда, в частности профессорско-преподавательского корпуса высшего учебного учреждения, являются не только образовательные услуги, но и духовные ценности, формируемые у акторов непрерывного образования.

Рассмотрение проблем повышения эффективности непрерывного образования как важного направления развития современного университета не должно сводиться к узкопонимаемым экономическим аспектам (например, к

повышению отдачи от капитальных вложений или от функционирования новой техники, вовлечённой в данную сферу, и т. д.), но и не должно от них полностью абстрагироваться. Понятие «эффективность», как показывает практика развития науки, имеет сложное диверсифицированное содержание. Оно проникло в различные отрасли науки, в частности в математику, в естественные и технические сферы знания (например, в математику и физику появились понятия «эффективная функция», «эффективное доказательство», «эффективное сечение», «эффективность массы» и др.). Вопросы повышения эффективности стали затрагиваться и в кибернетике (так, при исследовании операций используется понятие «функция эффективности»).

Развитие современной науки всячески стимулирует исследователей выходить за рамки узкоэкономического понимания эффективности человеческой деятельности. Для этого процесса имеются не только логические основания, но и объективные социально-экономические причины. Об этом достаточно убедительно говорилось на «Гайдаровском форуме». В частности, А. Силуанов, министр финансов России, в одном из выступлений на этом форуме отметил следующее: «количественный подход к увлечению расходов сегодня невозможен. Некоторые по-прежнему еще надеются, что чем больше мы дадим денег в ту или иную отрасль, тем лучше она заработает. Сегодня это уже невозможно», потому что мы достигли пика наших ресурсных возможностей. А министр экономического развития России А. Улюкаев высказался еще более определённо: «это не кризис, это смена экономической модели развития мира, переход его на иные фундаментальные основания. Качество экономического роста, его устойчивость, его стабильность должны быть тем, над чем нам всем нужно работать...»¹.

В этой связи можно говорить не только об экономических аспектах повышения эффективности непрерывного образования, но и о её социальных и эдукационных сторонах. На наш взгляд, понимание сущности эффективности непрерывного образования имплицитно связано с представлением о ней как о междисциплинарном явлении, которое присуще не только материальному производству, но и результативности человеческой деятельности в других областях жизни общества. Вполне естественно, что понятие эффективности всё чаще применяется и при исследовании непрерывного образования специалистов высокой квалификации как важной отрасли нематериального – культурного и духовно-ценностного – воспроизводства общественных институтов.

Анализ публикаций, размещённых на платформе известного интернет-ресурса Elibrary. ru – российской электронной научной библиотеки, показал, что по проблеме эффективности непрерывного образования на начало 2014 г. было написано не менее 21 тыс. научных публикаций. Над данной проблемой начиная с 2005 г. трудились несколько тысяч исследователей, при этом приблизительно 34 % всех трудов касались педагогических аспектов её повышения, ещё 22,6 %, что особенно примечательно, – её экономических вопросов, в 12,7 % работ обсуждались медицинские аспекты повышения эффективности непрерывного образования, от 7 до 3 % всех научных статей раскрывали про-

¹ См.: Смена экономической модели развития мира (Гайдаровский форум) [Электронный ресурс]. URL: <http://itar-tass.com/ekonomika/888612>.

блемы повышения эффективности непрерывного образования в области функционирования государственных и правовых институтов, а также её психологические и социологические аспекты.

Расширение содержания понятия эффективности непрерывного образования должно быть органично связано с категориями цели и потребности. За счет привлечения данных категорий мы, помимо «результативно-затратной эффективности», можем говорить о «результативно-целевой эффективности» и о «потребностно-целевой эффективности» непрерывного образования. Привлечение данных категорий для анализа эффективности данной сферы вполне логически оправданно: в любой деятельности результаты связаны не только с затратами человека, но и с его потребностями и целями; результаты – это всегда так или иначе опредмеченное целеосуществление и удовлетворение вполне конкретных потребностей. Результаты деятельности непрерывного образования невозможны без предварительной постановки цели, в которой осмыслены имеющиеся у субъектов общества наличные потребности. Во многих областях деятельности, в образовании особенно, определяющим оказывается сопоставление результатов не с общественно необходимыми затратами, а с целевыми и потребностными характеристиками и компонентами деятельности. Данные формы проявления и измерения эффективности непрерывного образования позволяют охарактеризовать меру реализации поставленных и достигнутых эдукационных целей, а также измерить степень удовлетворения данной сферой образования потребностей его субъектов и потребителей. В области непрерывного образования такого рода модификации понятия эффективности во многих случаях могут заменить оценки его экономической эффективности, когда они либо неприменимы вообще, либо неясно, как их можно когерентно использовать.

Понимание эффективности непрерывного образования, связанное с синтезом целевой, потребностной и затратной её разновидностей, можно выразить в символической форме: *потребностно-целевая эффективность* ($\text{Эф}_{\text{п-ц}}$) равна отношению целей к потребностям ($\sum \text{Ц} : \sum \text{П}$); *результативно-целевая эффективность* ($\text{Эф}_{\text{р-ц}}$) равна отношению результатов к целям ($\sum \text{Р} : \sum \text{Ц}$); *результативно-затратная эффективность* ($\text{Эф}_{\text{р-зт}}$) равна отношению результатов к затратам эдукационной деятельности в области непрерывного образования ($\sum \text{Р} : \sum \text{Зт}$). Совокупную эффективность непрерывного образования ($\text{Эф}_{\text{н.о}}$) можно выразить следующим достаточно простым мультипликативным соотношением:

$$\text{Эф}_{\text{н.о}} = \text{Эф}_{\text{п-ц}} \times \text{Эф}_{\text{р-ц}} \times \text{Эф}_{\text{р-зт}} \quad (1)$$

Из приведенных нами соотношений следует, что если цели полностью отражают потребности субъектов (так что первое отношение равно единице), а результаты, достигнутые в процессе непрерывного образования специалистов, позволяют полностью реализовать поставленные перед ним цели (второе отношение также равно единице), то мы получаем традиционное выражение, пригодное для оценки экономической эффективности непрерывного образования как отношения его общественно признанных результатов к общественно необходимым затратам внутри данной эдукационной сферы. При этом совокупная эффективность непрерывного образования, как это следует из выражения (1), мультиплицируется из достижения трех составля-

ющих непрерывного образования: целей; удовлетворения потребностей субъектов; получения общественно необходимой отдачи от использования имеющихся у учреждения высшей школы (университета) материальных, финансовых и человеческих ресурсов.

Взгляд на проблему с практической точки зрения показывает, что пока не удастся с приемлемой финансовой, экономической точностью выразить через данное нам стоимостное количество производительный характер и связанные с ним социальные и экономические эффекты деятельности не только отдельного учебного учреждения, но и нередко всей сферы профессионального образования. Это вызвано, во-первых, тем, что социальную и экономическую отдачу от развития сферы образования, включая непрерывное образование специалистов высокой квалификации, очень трудно оценить и замерить в краткосрочной перспективе. Как показывает практика, эффективность любого эдукационного института можно проверить только историческим опытом развития всего общества на достаточно длительном – в одно-два десятилетия – отрезке его развития, а не опытом одного конкретного учебного учреждения, университета или института; во-вторых, эффективность как образования в целом, так и профессиональной деятельности отдельных профессорско-преподавательских коллективов носит мультивекторный, синергийный характер. Эффективность непрерывного образования может самым неожиданным образом, по законам нелинейной логики, эмпирически выразиться через степень развития гуманитарных человеческих характеристик, которые нельзя игнорировать в качестве её результирующих, целевых и потребностных индикаторов, в частности, через: а) развитие умений людей противостоять трудностям жизни; б) рост уважения молодых специалистов к старшим поколениям; в) усиление потребности у субъектов непрерывного образования в здоровом образе жизни, реализации своей индивидуальности, в усилении стремления личности к самовыражению; г) формирование системы гражданских ценностей и т. д. Измерять и когерентно экономически оценивать (и соответственно в полной мере материально и финансово поощрять) такую мультинеправленную результативность непрерывного образования мы пока не умеем. Все это препятствует, с одной стороны, осознанию обществом факта причастности сферы непрерывного образования российских граждан к особому производительному труду, а с другой – тормозит формирование эффективной системы его бюджетного и внебюджетного финансирования как особой профессиональной деятельности преподавателей университета, приносящей реальную прибыль нашему обществу.

**Повышение эффективности
непрерывного образования
как условие развития университета:
региональный аспект**

Каждый университет является субъектом гражданского общества, он имеет свои задачи, интересы, которые во много связаны с экономическими и социальными задачами и интересами как региона, так и страны. Поэтому методологически правильно, если повышение эффективности непрерывного образования в рамках университета имплицитно увязывается с исследовани-

ем развития условий трансформации экономической системы и в регионе, и в стране. При этом данный процесс должен быть связан с познанием общественно необходимых потребностей экономической системы региона или всего общества как с внешними условиями жизнедеятельности университета.

С точки зрения внешних условий, повышение эффективности непрерывного образования, организуемого университетом, должно находить выражение в её целевых и потребностных компонентах, в повышении его (университета) роли в области развития различных аспектов жизнедеятельности конкретного региона, в расширении и диверсификации сферы образования населения той или иной территории, в процессах и результатах интеграции производственных структур региона и учебного учреждения, организующего процесс непрерывного профессионального образования их специалистов. Когда мы говорим о том, что повышение эффективности непрерывного образования выражается в развитии различных сторон региональной жизнедеятельности, мы имеем в виду следующие моменты. Прежде всего, с целевой и потребностной точек зрения, повышение эффективности непрерывного образования в региональном разрезе сопряжено с достижением высокой степени сбалансированности развития региона как многомерного и самодостаточного территориального феномена. Это происходит благодаря воспроизводству в рамках институтов непрерывного образования нового по качеству регионального человеческого капитала. Для этого система непрерывного образования университета должна через совокупность своих программ не только отражать, но и перспективно опережать сложившийся уровень производительных сил и хозяйственных отношений субъектов региона, а именно: (а) сложившуюся производственно-отраслевую и профессионально-трудовую структуру; (б) взаимодействие его экономики и культуры; (в) распределение рабочей силы и различных видов капитала в регионе; (г) динамику пространственной и поселенческой структуры той или иной территории; (д) изменение демографических и социальных сторон жизни его населения (повысить эффективность непрерывного образования специалистов невозможно, если не учитывать региональный срез структуры поселений и их промышленно-отраслевую структуру) и др.

Эффективность непрерывного образования будет расти (при данных или относительно меньших затратах), если: (1) в результирующей своей части она будет прирастать за счет все более и более точного и качественного учета динамики потребностей регионального капитала в определенной структуре и количестве рабочих мест и высококвалифицированных профессий; (2) если в процессе непрерывного образования специалистов, организованного университетом, когерентно отразится демографическая структура региона, потребности, интересы и целевые установки различных возрастных и гендерных групп его населения, имеющих различный интеллектуальный и профессиональный потенциал, позволяющий им включиться в процесс непрерывного образования. В целом все эти результирующие характеристики должны составить системно продуманные меры университета по выстраиванию своей стратегии поведения на рынке образовательных услуг, с одной стороны, а с другой – позволить корректно оценить основные направления повышения эффективности подготовки и переподготовки различных групп

специалистов и населения региона, занятых в различных сегментах общественного производства той или иной территории на многие годы вперед.

Одним из важных критериев повышения эффективности непрерывного образования может стать интегральный показатель улучшения качества жизни населения региона и повышения его конкурентоспособности в самых разных областях жизнедеятельности. В его основе находятся механизмы повышения эффективности и устойчивости функционирования собственно региональной экономики. Здесь самое сложное для университета – выстроить комплекс прямых и обратных отношений между системой непрерывного образования специалистов производства в регионе. Несмотря на то что в формировании региона участвуют градообразующие, производственные, культурно-бытовые и образовательные компоненты, производственные связи экономических субъектов имеют решающее базисное значение при определении параметров развития университетом системы непрерывного образования специалистов. При этом фундаментальную роль градообразующих компонентов для формирования университета как центра региональной системы непрерывного образования, можно объяснить тем, что они тем ярче и значительней влияют на эти процессы, чем многообразнее их базовые функции в обеспечении воспроизводства всей территории, где располагается то или иное городское сообщество. В частности, замечено следующее: по мере усложнения функциональной структуры городов увеличиваются масштабы и уровень специализации объектов производственного и непроизводственного, социально-инфраструктурного, культурного и образовательного назначения. От характера поселения зависит уровень производительности труда, бюджетные расходы в расчете на одного жителя и т. д.¹ С увеличением численности поселения и изменением его территориального статуса вообще расширяется весь алгоритм жизнедеятельности индивидов. Растет круг социальных, профессиональных и трудовых контактов людей. С повышением доли высокотехнологичных производств изменяются формы отдыха его жителей, на смену пассивным формам досуга приходят активные. Это по законам обратной связи стимулирует рост потребности населения в повышении своего культурно-бытового уровня, в развитии непрерывного образования. В свою очередь, всё это ведёт к повышению требований к качеству образования, особенно если учесть современные реалии рыночной экономики в области его социальной и профессиональной динамики.

¹ Обратим внимание на то, как поменялись Москва и Санкт-Петербург (Ленинград) в глазах современников, писателей и общественных деятелей, когда первая приобрела, а второй потерял свой столичный статус. В XIX в. «Петербург, как отмечал И. И. Панаев, живёт весь во внешней жизни. Ему некогда мыслить; он вечно в движении, вечно занят; бегают по Невскому, сочиняют дорогой проекты, танцует, кланяется, изгибается и всё для выгод...» (Москва – Петербург: proetcontra. СПб.: РХГИ, 2000. С. 125). В Москве в это же время «...танцуют с большим удовольствием, от души, девушки хотят нравиться и привлекать прелестью... люди систематически ничего не делают, а только живут и отдыхают перед трудом...» (Там же, с. 117, 180). В двадцатом веке, после переезда столицы в Москву, буквально через считанные годы побывавший в ней в 1925 г. В. Шульгин уже пишет «о небывалом количестве чиновников, о "бюрократическом потоке", буквально залившем Тверскую» (Там же, с. 515). О различиях современной культурной жизни Москвы и Санкт-Петербурга см. также: Элле М.Е. Петербуржцы в театрах, на концертах и выставках. Исследование художественной жизни Санкт-Петербурга конца XX – начала XXI века. СПб.: Норма, 2008. 112 с.

Важнейшим инструментом повышения эффективности непрерывного образования являются процессы согласования и сближения разбросанных во времени, неравномерно и несинхронно развивающихся институтов (субъектов) региональной экономики. Здесь университет может помочь синхронизировать развитие непрерывного образования институтов региональной экономики через выстраивание сложных причинно-факторных связей их взаимодействия. Повышение эффективности непрерывного образования в данном случае будет напрямую зависеть от того, в какой мере университету удастся учесть темп, время развития и взаимосвязи компонентов региональной экономики. В одном случае их взаимодействие может привести к снижению эффективности и отдачи непрерывного образования, с точки зрения потребностей регионе, в другом – к её росту и развитию непрерывного образования в рамках университета. Эти факторы, по своей сути, создают определенные (либо позитивные, либо негативные) пропорции в развитии университета как регионального центра непрерывного образования. Об этом необходимо помнить, поскольку проблемы временного разброса в развитии региональных компонентов пока недостаточно изучены (в большинстве экономических и социологических работ категория «время» употребляется с точки зрения выделения в нем рабочего и свободного времени, за редким исключением время рассматривается в их онтологическом, культурологическом, психолого-личностном и жизненном смыслах). В настоящее время достаточно ясно только то, что детерминация непрерывного образования специалистов экономическими, географическими, демографическими, культурными и прочими региональными факторами неравнозначна по времени прохождения, по своей силе и сущности, поскольку одни компоненты социальной реальности оказываются более изменчивыми во времени, а другие – относительно более стабильными. Одни могут изменяться непосредственно субъектами общества, другие – пока ещё до конца не подвластны человеческой деятельности.

Повышение эффективности непрерывного образования специалистов, таким образом, связано с тем, насколько она содействует разрешению проблем и противоречий, возникающих во время достижения конкретным регионом пропорционального и сбалансированного развития своей экономической и социальной сферы. В этом контексте повышение эффективности непрерывного образования должно опираться на систему прогностики будущих пропорций распределения человеческих ресурсов по видам экономической, социальной и гуманитарной деятельности внутри конкретных регионов и общества в целом. В этом смысле повышение эффективности непрерывного образования специалистов должно базироваться на системе балансов, охватывающих демографические и трудовые ресурсы, а также опираться на прогнозы изменения образовательного и потребительского поведения населения, на практику и умение строить систему показателей и целей, достижение которых позволит существенно повысить эффективность непрерывного образования как в отношении самого университета, так и в отношении его потребителей – собственно специалистов, прошедших обучение в его различных формах.

Важнейшим направлением повышения эффективности непрерывного образования выступает интеграция университета и производственных структур – субъектов воспроизводства общественного капитала в региональном разрезе. Она (интеграция) позволяет университету (через повышение мобильности обучаемых специалистов предприятий и подвижности общественного капитала) институционально интегрироваться с рыночными структурами, тем самым повысить эффективность и качественные характеристики их воспроизводства. В данном случае мы сталкиваемся с взаимными изменениями сопряженных процессов и явлений жизнедеятельности регионального социума. Это сложные целостные процессы их взаимного проникновения и взаимного изменения в области научных, образовательных и прикладных производственных компетенций деятельности, профессорско-преподавательского корпуса университета и работников предприятий, вовлечённых в сферу непрерывного образования, включая возникающие на этой основе общественные отношения. Это одна из важнейших функций университета как регионального центра непрерывного образования. Качество и эффективность её реализации зависят от его научного и педагогического потенциала. Её исполнение содействует развитию научного, технического и интеллектуального ресурса конкретной территории. Здесь университет, как показывает опыт, исполняет особую роль, связанную с накоплением научного, технического, производственного, культурного и гуманитарного потенциала общества в целом и его отдельных регионов.

Деятельность университета как субъекта и организатора непрерывного образования специалистов предприятий может считаться эффективной, если она способствует формированию карьерных лифтов для их профессиональных групп. Эффективность здесь выражается в увеличении масштабов социальных перемещений, повышении мобильности рабочей силы и капитала того или иного предприятия, способствует его конкурентоспособности, росту культурного и технического уровня их работников, изменяет систему интересов и потребностей последних в области непрерывного образования. Это как не что иное может придать конкретной территории особую социальную и духовную динамику. В основе данного повышения эффективности непрерывного образования находится определённая система факторов и условий его развития, в частности, это: (а) система реальных запросов производства к эдукационной подсистеме общества; (б) превращение постдипломного образования в массовый и диверсифицированный феномен; (в) усиление спроса со стороны работников и работодателей на новые профессиональные компетенции, вызванные размыванием границ между традиционными профессиями и появлением новых специальностей; (г) повышение индивидуальной ответственности работников за совершенствование производственных и трудовых процессов; (д) заинтересованность субъектов производства в развитии собственной трудовой карьеры и др.

Повышение эффективности эдукационной интеграции университета и производственных структур региона невозможно без преодоления определённых имеющихся и возникающих рассогласований и противоречий. Так, организация университетом непрерывного образования специалистов может по многим качественным содержательным позициям не совпадать с заниженными требованиями откровенно отсталого производства, сталкиваться с требо-

ванием (в котором сформулированы потребности, интересы и цели) со стороны работодателя о необходимости сокращения сроков приобретения его специалистами новых, крайне необходимых профессиональных компетенций. Это, с одной стороны. А с другой – университет сам может быть не готов удовлетворить требования современных корпоративных стандартов подготовки специалиста, который должен соответствовать организационным условиям реализации таких моделей и т. д. Еще одно противоречие может возникнуть между интересом университета по организации непрерывного образования специалистов высокой квалификации и отсутствием такого экономического интереса у руководителей предприятий и организаций. В последнем случае университет как подсистема непрерывного образования специалистов сталкивается с тем, что многие современные руководители постдипломное образование своих сотрудников рассматривают как феномен, который не приносит им реальной прибыли. Это приводит к заметному снижению финансовой подпитки развития региональной системы непрерывного образования со стороны бизнес-институтов той или иной территории. Особенно в кризисные периоды.

Смягчить и разрешить данные рассогласования можно с помощью построения системы отношений университета и региональных производственных структур, предполагающей выстраивание у данных подсистем совокупности потребностей, интересов и целей, позволяющих добиться подготовки работников с определенными социальными и профессиональными характеристиками. Такая работа должна опираться на следующие принципы взаимодействия: (а) *совместимости* – минимальное количество разногласий в процедурах и алгоритмах обрабатываемой информации для выполнения совместных управленческих решений; (б) *согласованности* – минимальное различие в интерпретациях учебного материала университетом и предприятиями; (в) *понятности структуры* – организация структур и подсистемы для повышения эффективности работы и взаимодействия двух субъектов непрерывного образования (заказчика и исполнителя); (г) *индивидуализации* – учет индивидуальных различий между субъектами непрерывного образования посредством адаптации и подстройки под каждый его элемент; (д) *обратной связи* – взаимосогласованные исправления ошибок потребителями услуг непрерывного образования и его организаторами [2, с. 408]. Следование данным принципам позволяет повысить эффективность непрерывного образования за счёт усиления отдачи прямых и обратных связей между университетом, как его субъектом, и организатором образовательной деятельности и предприятиями региона. Со стороны университета это выражается в повышении эдукационной гибкости своих образовательных услуг, в сближении своих возможностей и запросов работодателей (они носят зачастую вариативный, быстроизменяющийся, иногда единичный характер, строятся на основе прямых пожеланий работодателя к качеству подготовки своих работников), в привлечении университетом самих специалистов предприятия, органов исполнительной власти региона и т. д. Со стороны работодателей это может выразиться в повышении заинтересованности создания современной учебной базы непрерывного образования университета, усилении отдачи от функционирования данной системы и т. д.

При построении взаимного выгодного сотрудничества университета и рыночных структур особенно важно опираться на культурологический пласт непрерывного образования специалистов, что позволит: (а) согласовать систему непрерывного образования с потребностями предприятий региона; (б) усилить процесс формирования творчески заряженной личности и ее интеграции в ещё только возникающие новые экономико-производственные культурные матрицы, отвечающие национальным и наднациональным требованиям; (в) осуществлять достаточно существенные изменения среды жизнедеятельности работающих; (г) активизировать формирование гражданского общества, повышение меры свободы и ответственности работников в области своей профессиональной деятельности; (д) способствовать становлению в обществе нового культурного типа личности, обладающего необходимыми лидерскими качествами (активностью, самостоятельностью и ответственностью, способностью принимать решения и оценивать последствия своих действий, готовностью учиться и переучиваться в течение всей своей жизни). Культурологический срез повышения эффективности развития непрерывного образования специалистов должен быть заострен на их ценностных и личностных изменениях. Включение в процессы повышения эффективности непрерывного образования культурологического измерения позволяет практически реализовать интеграцию университета и производства на поле непрерывного образования как многоплановый процесс не только формирования профессионализма их специалистов, но и как процесс выстраивания генетической связи персонала предприятий и фирм с культурой конкретного региона и общества.

**Развитие корпоративной культуры
и системы компетенций преподавателей
университета как условие повышения
эффективности непрерывного образования**

С точки зрения внутренних условий функционирования университета повышение эффективности непрерывного образования специалистов зависит: (а) от развития его корпоративной культуры (включающей образовательную среду университета, а также систему функциональных и личностных отношений его сотрудников); (б) от имеющейся системы компетенций преподавателей; (в) от характера управления совершенствованием их профессиональных знаний и компетенций; (г) от степени развития механизма позитивно направленных конкурентных (сравнительных) отношений между его преподавателями, что имплицитно связано с формированием творческой мотивации их поведения внутри самого университета. Ниже мы последовательно рассмотрим данные внутренние факторы повышения эффективности непрерывного образования в рамках университета.

Чтобы выразить повышение эффективности деятельности университета в области непрерывного образования и тем самым в сфере регионального воспроизводства социальных институтов общества, необходимо исходить из того, что изменение корпоративной культуры университета в качестве позитивного фактора повышения эффективности непрерывного образования специалистов органично связано с процессами развития личностного и

гуманитарного содержания всей системы отношений его субъектов внутри учебного учреждения. При этом необходимо помнить о том, что повышение потенциала корпоративной культуры университета не означает, что так же линейно будет изменяться в положительную сторону эффективность непрерывного образования специалистов. Здесь имеется сложная многоаспектная связь, она носит не причинный, а статистический и вероятностный характер. Ранг формальной подготовки персонала организации не всегда влияет положительно на её развитие: простое увеличение числа специалистов с более высоким образованием не всегда улучшает условия для обновления организаций и учреждений. Те образовательные организации и учреждения, в которых выше доля высококвалифицированных специалистов, могут и не показать более высокой эффективности и быстрых темпов своего обновления и развития. Как подчеркивает Б.З. Мильнер, ссылаясь на представительные исследования американских ученых, примерно 42 % знаний и компетентностей сотрудников как бы «заперты» в их головах и не дают реальной отдачи для повышения качества деятельности фирм и организаций. В США убытки от неэффективного использования своего наличного человеческого капитала оцениваются в \$12 млрд [3, с. 405].

Количественно в самой общей форме зафиксировать сам факт того, что непрерывное образование осуществляется эффективно в силу высокого потенциала корпоративной культуры университета¹ можно, если когерентно измерено следующее базовое соотношение: $\text{Эф}_{\text{н.о}} = P_{\text{отн1}} / \Sigma Z_{\text{тр1}} > P_{\text{отн0}} / \Sigma Z_{\text{тр0}}$. Получить динамику эффективности непрерывного образования можно, используя следующий алгоритм: $\Delta \text{Эф}_{\text{н.о}} = P_{\text{отн1}} - P_{\text{отн0}} / \Sigma Z_{\text{тр1}} - \Sigma Z_{\text{тр0}} = \Delta P_{\text{отн}} / \Delta \Sigma Z_{\text{тр}}$, (где: $\text{Эф}_{\text{н.о}}$ – уровень эффективности непрерывного образования специалистов; $\Delta \text{Эф}_{\text{н.о}}$ – прирост эффективности непрерывного образования специалистов за анализируемый период; $\Sigma Z_{\text{тр1}}$ и $\Sigma Z_{\text{тр0}}$ – затраты в отчетный и базовый период проведения университетом курсов постдипломного образования специалистов; $\Delta \Sigma Z_{\text{тр}}$ – изменение затрат университета на проведение курсов постдипломного образования специалистов за анализируемый период; $\Delta P_{\text{отн}}$ – изменение потенциала корпоративной культуры университета за анализируемый период; $P_{\text{отн1}}$ и $P_{\text{отн0}}$ – потенциал корпоративной культуры университета в отчетный и базовый период).

Сама по себе корпоративная культура университета как система отношений его сотрудников складывается из многих компонентов: (1) имеются ли в коллективе университета традиции; (2) работают ли сотрудники университета только и исключительно за плату; (3) получают ли они удовольствие от

¹ Потенциал развития корпоративной культуры университета ($P_{\text{отн}}$) может изменяться от 0 до 100. Если он равен (или приближается к) нулю, это означает, что система имеющихся отношений и эдукационных позиций преподавателей университета в своём развитии достигла максимума. Профессорско-преподавательскому коллективу университета, возможно, требуется смена или существенная корректировка координат своего дальнейшего развития, в силу его определённой исчерпанности. Если показатель $P_{\text{отн}}$ равен ста единицам, то это означает, что фактическая система корпоративных отношений внутри профессорско-преподавательского коллектива не дотягивает даже до их начального функционального уровня и пребывает в зародышевой форме. Перед ним еще только стоят задачи становления и развития в этой области. Данный показатель через механизмы агрегирования можно достаточно успешно рассчитывать на групповом уровне: учебная лаборатория, кафедра, факультет и т. д.

своей деятельности; (4) боятся ли они остаться без работы; (5) стремятся ли реализовать свой творческий потенциал именно в данном университете или они его реализуют в других сферах, не сопряженных с деятельностью образовательной организации; (6) работают ли сотрудники университета с чувством ответственности; (7) царит ли в университете в целом (на факультетах, кафедрах, в лабораториях и т. д.) подлинное уважение всех сотрудников и педагогов и т. д. Иными словами, эффективное развитие корпоративной культуры внутри университета как субъекта непрерывного образования специалистов помимо внешних структур обусловлено не в меньшей, а может быть и в большей степени механизмом позитивно направленных конкурентных (соревновательных) отношений между его преподавателями и сотрудниками, что имплицитно связано с формированием интенсивной творческой мотивации их поведения внутри самого университета. Для этого отношения между ними должны выражать сущность современных целей и задач развития не только конкретного университета, но и более широкой хозяйственной общности, в частности того или иного региона страны. Содержательно они должны стимулировать сотрудников университета к поиску не только самих инноваций, но и продвижению их в промышленную сферу региона, обеспечивать эффективное функционирование системы делового и творческого партнерства университета с предприятиями и организациями региона. В таком механизме должны найти отражение факторы повышения и развития эффективности работы стратегического управленческого ядра вуза, его финансовой базы, предпринимательских убеждений, ценностей в университетском сообществе, менеджмента качества образования и научных исследований университета, корпоративной идеологии, выражающей его ценностную значимость как образовательного регионального института, периферии образовательных услуг, в частности, расширения в рамках непрерывного образования дистанционных форм обучения. Перечисленные факторы можно еще конкретизировать и дополнить, главное в другом: они должны представлять открытую систему и нацеливаться на взаимодействие с региональными и общенациональными системами.

Экономические и организационные механизмы реализации университетом непрерывного образования не должны противоречить современной парадигме функционирования рыночной экономики. Именно поэтому они должны быть основаны на соревновании, позитивной конкуренции её субъектов. Привлечение университетом к развитию непрерывного образования подобных экономических и организационных механизмов позволяет учесть реальные интересы и мотивацию преподавателей на его разных этапах функционирования. Развить непрерывное образование, диверсифицировать его можно, если удастся: (а) при помощи современных экономико-организационных механизмов максимально точно учесть вклад каждого специалиста в созданный научным коллективом (кафедрой, лабораторией, иной организационной структурой) образовательный продукт; (б) зафиксировать эффективные «уникальные» результаты научной инновационной деятельности, потребности и интересы преподавателей и слушателей; (в) распространить их на предельно широкий круг своих будущих потенциальных потребителей в рамках конкретного региона. Развитие непрерывного образо-

вания должно стимулироваться через позитивное изменение мотивации, целеполагания и деловых качеств преподавателей университета (а также слушателей – субъектов непрерывного образования). Система таких механизмов должна подталкивать преподавателей и научных сотрудников университета к освоению уже существующих инновационных идей и постоянному поиску резервов непрерывного образования, к выработке новых образовательных парадигм; к их творческой реализации. Сюда же можно отнести следующие параметры, связанные с повышением эффективности непрерывного образования, в частности: (а) расширение индивидуальной автономности преподавателей университета – степени их ответственности, независимости и возможности проявить инициативу в данной сфере; (б) оптимизацию структуры образовательного процесса – выбор эффективной формы взаимодействия органов управления университета с процессом формирования целей его деятельности в области непрерывного образования; (в) поддержку интеграционных процессов внутри университета – обеспечение максимально высокой координации и четких коммуникационных связей внутри учебной деятельности его подразделений; (г) снятие отчуждения преподавателей и профессоров от жизнедеятельности образовательной организации и т. д. [3, с. 267].

Система стимулирования развития личности преподавателей университета как фактора повышения эффективности непрерывного образования должна включать показатели: (1) их профессиональной компетентности, умения работать в мобильной, гибко функционирующей, команде; (2) сложности преподавательской деятельности; (3) механизмы максимизации интенсивности образовательного процесса; (4) стимулы не только соревнования и консолидации их усилий со своими коллегами, но и индикаторы их общественного имиджа, обеспечивающего рост репутационного капитала университета в рамках региона, всего общества и т. д. Наконец, данная система должна подталкивать профессорско-преподавательский корпус к непрерывному профессиональному образованию. Предлагаемый эскиз конкурентных (соревновательных) отношений субъектов университета в то же время не должен слепо копировать и полагаться на власть стихийно действующих рыночных механизмов. Необходимо иметь многовекторный и многоступенчатый – от рядового преподавателя до ректората и администрации университета – дифференцированный механизм организации и стимулирования их деятельности в области организации региональной системы непрерывного образования специалистов, который через систему когерентных и достаточно просто проверяемых показателей мог стимулировать развитие состязательных трудовых и творческих отношений между субъектами образовательного и воспитательного процесса, в частности формировать у них заинтересованность в инновационно насыщенной межпредметной и межкафедральной учебно-научной деятельности. Данный механизм возможен, если он будет учитывать динамичный, гибкий, многофакторный социальный характер воспроизводства современного творческого потенциала и профессиональных компетенций преподавателей высшей школы, начиная со сложности их труда и заканчивая качеством их обычной повседневной жизни. Мы полагаем, что на основе такой соревновательной среды, на основе учета в ней

основных и вторичных социальных сторон образовательной и научной деятельности специалистов университета, можно вплотную подойти к реализации перспективного по своему потенциалу экономического механизма повышения эффективности непрерывного образования специалистов (главное, парадигмально не противоречащего рыночным преобразованиям в современной региональной экономике).

Перечисленные процессы органично связаны с повышением так называемой ключевой компетенции университета в качестве субъекта непрерывного образования. Под ней обычно понимают способность образовательной организации, взятой в целом, успешно и на высоком качественном уровне организовывать непрерывное образование взрослого населения того или иного региона. Эту категорию обосновали Д. Андриссен и Р. Тиссен [1]. Они показали, что такая ключевая компетенция проявляется на разных уровнях управления через ряд соподчиненных между собой субкомпетенций в рамках команды, характеризующей группу людей, которые работают в том или ином отделе, лаборатории, кафедре, на факультете либо трудятся над осуществлением какого-то проекта. При этом основная сфера такой компетенции может быть рассмотрена также и по отношению к крупному подразделению образовательной организации. Мегакомпетенция по ассоциации возникает в сознании людей в связи с каким-либо брендом образовательной организации (например, учёба в Физтехе, в МГИМО и т. д.). Высокий уровень ключевой компетенции образовательной организации или какого-либо её подразделения должен отвечать определенным требованиям повышения эффективности её основной деятельности, в частности непрерывного образования специалистов региона: создавать дополнительную ценность для потребителя; обеспечивать университету конкретные преимущества в сфере непрерывного образования; создавать основу для его успешной деятельности в долгосрочном плане; прочно укоренять имидж организации на региональном, национальном и международном уровнях. Вышеуказанные авторы показали, что такая ключевая компетенция организации всегда имеет свою стоимость. В ней фиксируется её (организации...) способность повысить цену своего имиджа. В стоимость ключевой компетенции организации, как показали Д. Андриссен и Р. Тиссен, входят следующие основные компоненты: (а) доля валовой прибыли компании или фирмы, зависящая от их ключевой компетенции; (б) временная долговечность и актуальность ключевой компетенции; потенциал, заложенный в ключевой компетенции на будущее; (в) устойчивость и фундаментальность знаний, входящих в ключевую компетенцию. При этом они предлагают всегда делать поправку на риск того, что то или иное учреждение или предприятие, та или иная организация или фирма преждевременно утратят свою ключевую компетенцию [1, с. 148, 153–154]. Д. Андриссен и Р. Тиссен также считают, что стоимостная величина ключевой компетенции прямо пропорциональна ценности образовательных услуг, которые предоставляет организация своим клиентам и потребителям в сложившихся условиях конкуренции при ожидаемом в предстоящие годы росте (её потенциала) и периоде времени, в течение которого её можно использовать (долговечность). В этом случае эффективность развития ключевой компетенции университета в области непрерывного образования будет расти, если

увеличение её стоимостной оценки и повышение ценности образовательных услуг для обучающихся и организаций, направивших их на курсы постдипломного образования, будет ощутимо превышать прирост фактических затрат университета на его организацию.

Развитие компетенций преподавателей университета в области повышения эффективности непрерывного образования показывает, что здесь возможны три качественных ступени. Первую ступень можно назвать рецептурной: преподаватели, ведущие курсы постдипломного образования, владеют предметом поверхностно, на уровне рецептов и примеров из чужих исследований. Поэтому в результате обучения у такого преподавателя тот или иной специалист, прошедший курсы, овладеет чисто внешними признаками изучаемого материала (например, бухгалтер может правильно, не понимая глубоко экономической сущности своей профессии, выполнить все «проводки»). Более высокая – вторая ступень подготовки преподавателей – это компетентность, которая выражается в овладении ими основными принципами преподаваемого материала. В этом случае специалисты, проходящие курсы повышения квалификации, смогут не просто узнать что-то новое о своей профессии, но и овладеть самими принципами работы по ней (специалист научается владеть вещами с точки зрения определённых инструментальных принципов. Приведём здесь ряд достаточно простых примеров: индивид умеет пользоваться камнем – вместо топора, дощечкой – вместо ложки и т. д.). Третья ступень – наиболее высокая подготовка преподавателей к обучающей деятельности – связана с тем, что они не просто владеют знаниями, а понимают саму сущность преподаваемого предмета, его глубинные связи с другими предметами, включенными в систему того или иного этапа непрерывного образования. В этом случае специалист, обучающийся на курсах постдипломной подготовки, может не просто приобрести профессиональные компетенции, а практически овладеть, научиться применять и развивать законы (меру) своей профессии, научиться работать на уровне реальных законов, которым подчиняется его профессиональная деятельность, взятая в своей социально-исторической эволюции.

Совершенствование компетенций преподавателей университета в области повышения эффективности непрерывного образования органично связано с вопросами управления их знаниями и профессиональными навыками. Элементы такого управления, по мнению уже упоминавшегося нами Б.З. Мильнера, можно объединить в две группы: элементы, направленные вовне и вовнутрь процесса развития организации, в частности непрерывного образования в университете. Само управление знаниями и профессиональными навыками преподавателей и сотрудников, если мы говорим об представителях университета, по-видимому, должно охватывать следующие важные процессы: создание самих знаний и навыков преподавания (идентификация, приобретение, развитие, воспроизводство знаний и т. д.); расширение знаний и навыков преподавания, особенно с учетом законов образования взрослых: управление непрерывным повышением квалификации преподавателей; институционализация их знаний; развитие их коммуникационной культуры; меры, противодействующие деградации знаний преподавателей; максимизация экспликации их наличных знаний в систему курсов непрерывного образования

специалистов; создание учебного и инновационного климата; развитие знаний и навыков преподавания как фактора создания продукции, услуг, имиджа и т. д.

Подведём некоторые итоги

Первое. Повышение социально-экономической эффективности непрерывного образования специалистов имплицитно обусловлено развитием современных институтов гражданского общества. Данный процесс необходимо рассматривать в качестве особого междисциплинарного явления, отличать эффективность от интенсивности эдукационной деятельности преподавателей университета. Интенсивность эдукационной деятельности профессоров и преподавателей всегда отражает их физическое, интеллектуальное и эмоциональное напряжение. Эффективность образовательной деятельности, напротив, – это всегда по своему качеству и смыслу более широкое явление. Она отражает меру отдачи (как единство количественных и качественных общественно полезных характеристик) непрерывного образования в деле подготовки и повышения профессиональной компетентности специалистов того или иного региона. Данные характеристики позволяют разносторонним образом учесть экономическую, социальную и гуманитарную плодотворность эдукационной деятельности преподавателей университета в области непрерывного образования. Тем самым сориентировать университет на более качественное и действенное (эффективное) сопряжение своих усилий с усилиями всего региона в вопросах развития его человеческого капитала, достижения им конечных результатов воспроизводства его жизнедеятельности.

Второе. Развитие университета как важного компонента непрерывного образования имплицитно детерминировано теми изменениями экономических интересов, которые постоянно происходят в регионе и стране. Поэтому, как показывает исследование, повышение эффективности непрерывного образования, организуемого университетом, должно находить выражение в усилении его роли в различных аспектах региональной жизнедеятельности, в расширении и диверсификации сферы образования населения той или иной территории, в процессах и результатах интеграции производственных структур региона и учебного учреждения, организующего процесс непрерывного профессионального образования своих специалистов. Для этого система непрерывного образования университета должна охватывать самые разные группы специалистов, которые заняты в структурообразующих сегментах общественного производства той или иной территории на многие годы вперед. Необходимо исходить из того, что повышение эффективности непрерывного образования неразрывно связано с прогностикой будущих пропорций распределения человеческих ресурсов по видам экономической, социальной и гуманитарной деятельности внутри конкретных регионов. Это позволяет усилить интеграцию университета и производства на поле непрерывного образования в качестве многопланового процесса выстраивания генетических связей персонала предприятий и фирм с конкретной региональной культурой общества.

Третье. Несмотря на важность внешних условий развития университетом непрерывного образования, ключевыми в этой области остаются внутренние факторы повышения его эффективности: образовательная среда,

системы управления и соревновательных отношений между преподавателями, их творческое креативное поведение и т. д. Между улучшением данных компонентов и эффективностью непрерывного образования имеются сложные многоаспектные взаимодействия, носящие вероятностный характер. В них самым активным образом реализуются стратегические и тактические элементы управления жизнедеятельностью университета, финансовые, предпринимательские, научно-исследовательские и педагогические инструменты стимулирования и мотивирования его преподавателей, а также слушателей – субъектов непрерывного образования.

Четвертое. Для придания устойчивости всему процессу повышения эффективности непрерывного образования как подсистемы развития и воспроизводства человеческого капитала того или иного региона требуется переосмыслить принципы её организации, обдумать новые направления её взаимодействия с различными производственными структурами и организациями, позволяющие повысить отдачу от воспроизводства наличного человеческого капитала. Все это должно оказать обратное позитивное влияние на совершенствование деятельности университета в области организации им непрерывного образования различных специалистов.

Список литературы

1. Андрессен Д., Тиссен Р. Невесомое богатство / пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2004. – 304 с.
2. Дмитриев Н. А. Критерии эффективности сетевого взаимодействия «школа – вуз» в системе муниципального непрерывного образования: науч. ст. // Изв. Тульского гос. ун-та. – 2013. – № 2. – С. 407–415.
3. Мильнер Б. З. Теория организации: учеб. – 7 изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА, 2010. – 864 с.
4. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2010. – 352 с.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПОТЕНЦИАЛ И ПРАКТИКИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ
НОВОГО ТИПА**

Е. Г. Михайлева



Научно-исследовательская работа (далее НИР) является сегодня одной из ключевых составляющих деятельности учебного заведения. И связан этот факт с тем, что в современных условиях формирования инновационного глобального общества интеллекта механизмы развития личности обретают новые акценты. Как отмечают исследователи, «современное образование существует в условиях смены культурной парадигмы, обусловленной решающей ролью знания и когнитивных способностей человека для эффективной организации инновационного социума. Разрешение нестандартных, уникальных про-

блемных ситуаций представляет сегодня, более чем когда либо, обычную социальную практику. Научное исследование в таких условиях приобретает дидактическое и просветительское значение. Исследовательские методы познания характеризуются творческим поиском нового, опережающим и конкретно-ситуационным обучением в междисциплинарном и трансдисциплинарном предметном поле, когнитивной специализацией в малых профилированных группах под руководством научного наставника» [5, с. 20–21].

Данные требования проявляются сегодня на всех уровнях функционирования образования. Укажем эти уровни и кратко изложим их содержание.

Первый уровень – мегауровень (социетальный) – определяется потребностями всего общества и задает зону когнитивного анализа научно-исследовательской деятельности. Он представляет собой те концептуальные идеи и технологии, которые доминируют в рамках всего общества и затрагивают интересы различных социальных субъектов. К ним сегодня можно отнести, прежде всего, концепцию непрерывного образования, а также технологии, направленные на повышение престижности образования, стимулирование накопления образовательного капитала индивидами и укрепление человеческого капитала социума в целом, государственное нормативно-правовое обеспечение дифференциации образовательных практик и т. д. Данный уровень выступает в качестве матрицы, в рамках которой позиционируются и осуществляют свои научно-исследовательские практики субъекты образовательного поля.

Второй – мезоуровень – отражает специфику преломления мегауровня в территориальных плоскостях, которые, в свою очередь, сформированы под влиянием различных социокультурных, политических, экономических и других факторов. Данный аспект анализа социума уже стал не просто востребованным, но и теоретически обоснованным. Например, П. Штомпка говорит, что

«проблема макроэффекта микрособытий, равно как и противоположная проблема – микроэффекта макрособытий, требуют специального тщательного и глубокого исследования» [8, с. 30].

Макроуровень (институциональный) связывается нами с механизмами, обеспечивающими эффективное функционирование образования как социального института в целом и его элементов. При этом особое внимание, на наш взгляд, следует обращать на процессы обеспечения качества образования, на акцентуацию его функций, на поиск и применение в учебных заведениях конкретных технологических решений, обеспечивающих решение обозначенных выше задач и др.

Микроуровень (субъектный) представляет собой механизмы в рамках образовательной деятельности социальных субъектов, порождаемые существованием разнообразных индивидуальных и индивидуально-групповых потребностей индивидов, детерминируемых социальным опытом, представлениями об успехе и способах его достижения и т. д.

На всех этих уровнях конструирование эффективных научно-исследовательских практик выступает, с одной стороны, требованием, а с другой – формой, благодаря которой достигается конгруэнтность социальных субъектов с социальной системой и ее элементами. В результате факт усиления роли НИР в современном образовании является признанным на всех уровнях жизнедеятельности социума. В большинстве государств, в том числе и Украине, сегодня показатели НИР включены в систему мониторинга вузов и рассматриваются как один из индикаторов его успешности. На уровне вузов программы НИР выступают одним из способов решения многих проблем учебного заведения за счет развития сферы сотрудничества с различными бизнес, управленческими и производственными структурами, а на уровне личности такая форма деятельности позволяет ей получать толчок к развитию или поддерживать профессиональное соответствие и т. д. Однако решение данного круга задач становится возможным при наличии базовых условий, к которым, несомненно, относится сегодня развитие непрерывного образования. Данная концепция стала ответом на вызовы современности, перед лицом которых оказались все социальные субъекты – от личности до государств и обществ.

Сегодня основное концептуальное понимание непрерывного образования связывается с формированием широкого круга образовательных потребностей социальных субъектов и созданием возможностей для их удовлетворения. В контексте такой трактовки становится очевидным отсутствие в реальных и потенциальных образовательных практиках ограничений во времени и пространстве. Именно такое понимание непрерывного образования раскрывает содержательные и структурно-организационные горизонты образования современности. В таких условиях особая роль отводится учебным заведениям нового типа, которые интегрируют в себе теоретические, практические, организационные и управленческие инновационные практики. Для них характерно выстраивание своей деятельности в соответствии с принципами преемственности, непрерывности, системности, интегративности, инновационности и другими, которые обеспечивают их встраивание в современную образовательную среду, а субъектов их образовательного поля –

в социум, а также формирование потенциала социальных субъектов для самореализации в будущем.

Появление и функционирование таких учебных заведений может рассматриваться как ответ на формирование новых способов и форм удовлетворения образовательных потребностей в социуме. Данные учебные заведения обладают качеством инновационности благодаря комплексности осуществляемых практик, уникальному содержательному наполнению своей образовательной деятельности и ее оригинальному организационному оформлению. В образовательном пространстве Украины с начала 90-х гг. XX в. предпринимались попытки создания такого типа учебных заведений. Наиболее успешные из них практически полностью институционализировались: (а) их структура позволяет охватывать максимальный спектр социальных субъектов; (б) их формы и методы работы отвечают ключевым тенденциям развития образовательных систем современности; (в) в них осуществляется интеграция форм и содержания всех видов образовательной деятельности по вертикали и горизонтали на основе единой концепции и уникальному кадровому составу и т. д. Сегодня такие учебные заведения представляют собой целые комплексы, функционирование которых на всех обозначенных выше уровнях носит экспериментальный/инновационный характер во всех направлениях своей деятельности.

НИР в учебных заведениях такого типа приобретает свои особенности, которые связываются с повышением инструментальной значимости такого рода деятельности для социальных субъектов всех уровней. Данные особенности затрагивают ключевые «точки опоры» образовательных комплексов, начиная от сквозных теоретических идей и заканчивая всем разнообразием в практической деятельности. Именно поэтому успешность поиска и реализации форм НИР и их значимости связывается как с теоретическими конструктами, парадигмами, отвечающими потребностям современности, так и с новыми практическими решениями. Учитывая ведущую роль науки в современном обществе, в учебном заведении нового типа особое место занимает исследовательская парадигма, которая ориентирует на создание знания, а не его простое воспроизводство. Реализация данной идеи стала прямым продолжением европейской концепции исследовательского образования, которая «представляет развитие в новых социокультурных условиях идей В. Гумбольдта и их дальнейшей трактовке Ю. Хабермасом в контексте коммуникативной рациональности. Это образование через научные исследования» [10, с. 33–34]. Ее основные фрагменты – поисковая работа и активные методы обучения, а в качестве концептуальной основы сопровождения выступают принципы непрерывности, интегративности, диалогического взаимодействия, системности, региональности и открытости [1]. В таком ракурсе непрерывность становится и средой, и принципом реализации исследовательских практик в инновационном учебном заведении. Реализация принципа непрерывности как ключевого, по нашему мнению, предполагает обеспечение возможностей достижения субъектом исследовательской деятельности уровня саморазвития, направленного на формирование соответствующих потребностей и его активизацию в решении вопросов исследовательской деятельности.

В настоящее время исследовательская концепция получила всестороннее научное обоснование и ряд технологических решений. Одно из них связано с ориентацией на основной приоритет образования – формирование и развитие исследовательского мышления в процессе обучения. Данная задача видится принципиально важной при создании экспериментальных комплексов. Одним из них является Народная украинская академия (далее НУА), которая с 1998 г. приказом Министра образования и науки носит статус экспериментальной площадки по отработке модели непрерывного образования. В данном комплексе принципы непрерывности и преемственности, интеграции и системности образуют общую матрицу, в рамках которой организуются все виды работ в учебном заведении, в том числе и НИР. Причем в контексте непрерывности образования – ключевой идеи НУА – сосуществуют привычные и новые организационные решения, позволяющие охватывать по вертикали и горизонтали максимальное количество групп социальных субъектов с их образовательными потребностями и способствовать развитию у них исследовательского мышления и компетенций. Например, кроме полной среднеобразовательной школы, университета с институтами аспирантуры и докторантуры, а также последипломного образования, с 2009 г. в НУА функционирует группа по обучению и развитию «памперсников» – детей 1,5–2,0 лет – и одновременно с этим стартовал проект «50+» – по обучению людей третьего возраста. Появление таких групп явилось реакцией на образовательные потребности, которые определяют необходимость развития или поддержания тех или иных личностных качеств и характеристик, в том числе и вызванных необходимостью социальной интеграции в новых условиях. Соответственно научно-исследовательские практики проходят адаптацию под участников этих проектов.

В рамках инновационной организации НИР важной, как уже отмечалось выше, выступает интеграция науки и обучения. Данная идея, пожалуй, является ключевой в организации НИР в учебных заведениях, особенно нового типа. В ходе ее реализации НИР становится составляющей обучения, в процессе которого находятся проблемы, определяются их границы и создаются новые альтернативы. «Исследовательское обучение двояким образом обогащает содержание образования: во-первых, знания поступают из исследований и их результатов в учебные программы, во-вторых, они непосредственно воспринимаются учеником из индивидуальной исследовательской деятельности либо от исследовательской работы коллектива (учебного или профессионального), в котором он работает» [5, с. 24]. В результате, содержание обучения становится процессом, поскольку представляет собой продукт исследования неизвестного, а не трансляцию известного. Наиболее ярко такие практики в современных учебных заведениях представлены в рамках авторских курсов, которые отражают сферу исследования преподавателем-ученым той или иной проблемы (например, в НУА – «Формирование имиджа организаций и частных лиц», «Рынок труда и управление занятостью» и др.) или интегрированы в «стандартные» учебные дисциплины (например, «Методология и методы социологических исследований», «Социология образования», «Социально-экономические основы управления персоналом», «Социология молодежи», «Социология управления» и др.). Такие

практики не только способствуют формированию инновационного типа мышления, но и изменяют взгляд на традиционные образовательные конструкты. Например, оценка знаний приобретает несколько иной ведущий акцент: она теперь используется как для самоанализа и самооценки преподавателем результатов своего труда, так и для побуждения студентов и учащихся к самопознанию, самооценке с целью усиления субъективации своего профессионального и личностного развития.

В итоге реализация исследовательского обучения в вузе – это создание идеологии исследовательского превосходства, основанного на идее обучения исследовательской деятельности. Результативность такой идеологии в инновационных учебных заведениях имеет более широкий спектр оценочных параметров, распределяющихся как в рамках вуза, так и за его пределами: конкурсы научно-исследовательских работ, олимпиады, стипендиальные программы, конференции и семинары, реализация исследовательских проектов в учебном процессе и вне его, успешность трудоустройства и карьерного роста и др. Другими словами, предполагается, что все субъекты учебных заведений нового типа, благодаря включенности в реализацию идеологии исследовательского превосходства, значительно выделяются по указанным параметрам. Например, по такой характеристике НИР, как победы во Всеукраинских конкурсах студенческих научно-исследовательских работ в 2012 г. НАУ на региональном уровне вошла в пятерку лучших вузов, ее студенты получили несколько стипендий государственного и регионального масштаба, а в Центре занятости за все годы существования сразу после окончания НУА не было зарегистрировано ни одного безработного.

В результате внедрения исследовательского подхода в образовании решаются задачи всех уровней, обозначенных нами в начале: значительно повышается статус науки и вуза в общественном мнении, решается ряд задач регионального и субъектного уровней, в результате чего осуществляется всестороннее влияние исследовательской деятельности на все субъекты образовательного поля. Следует признать, что такого рода работа не может носить стихийный характер. Как показывает практика, именно планирование такой деятельности, ее перспектив и результатов помогают наиболее четко сконцентрироваться на принципиально важных направлениях научной работы и получить приращение знания в том русле, которое требует первоочередных исследований. Безусловно, такая точка зрения не является бесспорной. Ее оппоненты утверждают, что исследовательские интересы должны быть разными – именно в этом и состоит творчество, благодаря которому рождаются новые идеи, концепции и инновационные решения. Однако, на наш взгляд, следует иметь в виду и тот факт, что на современном этапе развития науки (еще с конца XX в.) значимый научный продукт все чаще становится результатом именно коллективного творчества. Ведь в современных условиях для его производства просто необходим учет не только имеющихся наработок в том или ином направлении, но и новых «продуктов», причем лежащих порой в разных, дисциплинарных плоскостях. Поэтому и решить эффективно такого рода задачу, особенно если она не является узконаучной, в одиночку практически невозможно. Отсюда и возникает необходимость организации целенаправленной коллективной НИР в учебном заведении нового типа. Кроме того,

следует говорить и о том, что приращение научного знания сегодня ценно и возможностями его внедрения, практическим применением. Создание же такого знания вновь обращает нас к междисциплинарности, а значит и коллективному характеру научной деятельности.

В такой постановке вопроса одним из факторов, определяющих успех НИР, становится планирование данной работы. Причем данный вид планирования должен носить разноуровневый характер (в соответствии со структурой экспериментального комплекса) и иметь теоретическую основу.

Именно с этим связана необходимость разработки концепции научно-исследовательской работы в учебном заведении. Концепцией должны определяться приоритеты НИР, основанные на миссии учебного заведения, его специфике, позиции на рынке образовательных услуг и т.д. с учетом его функционирования в условиях непрерывного образования. В ней должны быть сформулированы единые основы для всех субъектов образовательно-научной деятельности комплекса. С собственным акцентом и целевым назначением была разработана Концепция и перспективный план научно-исследовательской работы НУА до 2020 г. [7]. Такая концепция определяет основную тематику и направления НИР, принципы и формы, ожидаемые результаты и обеспечивает согласованность НИР между различными субъектами учебно-научного комплекса. Следует отметить, что данный документ непосредственным образом связан с общей стратегией развития НУА, а именно это, как показала практика, и определяет общий успех ее жизнедеятельности.

Концептуальное видение и реализация НИР в НУА непосредственно связаны с принципом непрерывности в нескольких его основных опорных точках. Наиболее важная из них – создание условий для формирования и удовлетворения образовательных потребностей. Такое понимание непрерывного образования принципиально важно для осуществления НИР. Ведь оно предполагает учет разнообразных образовательных потребностей в различных плоскостях по горизонтали и вертикали (возрастной, профессиональной, плоскости таланта и др.). В результате, организация НИР в таком содержательном ракурсе позволяет реализовать системный взгляд на субъекты образовательного поля, механизмы формирования их потребностей и возможности реализации.

Еще одним элементом инновационной организации НИР в НУА является смещение акцентов в ее целевых установках. Развитие интеллектуальных возможностей и способностей студентов и школьников выступает на первый план в качестве цели и результата обучения. «Интеллектуальные возможности обучаемых становятся средством освоения науки и культуры, на основе чего формируется профессиональная компетентность и в связи с этим внутренний источник активности студента. С учетом своих возможностей он анализирует мир и науку, профессию и условия жизни, а также результаты собственной деятельности. Только в этом случае формируется «Я-концепция» специалиста-исследователя, стержнем которого является профессиональная направленность» [2]. В такой интерпретации важнейшим становится не просто формирование студента как будущего профессионала, но и как личности, способной адекватно реагировать на нестабильность соци-

альной реальности. В данном контексте от инновационных учебных заведений требуется создание условий для формирования и реализации познавательных потребностей основных субъектов образовательного поля средствами НИР. В связи с этим важно отметить, что «основной предпосылкой новой концепции выступает кадровое обеспечение научного потенциала учебного заведения, причем такая политика должна обеспечивать мобильность использования научных кадров одновременно и в сфере образования, и в развитии самой науки и практики, а также подготовку молодых научных кадров и внесение в преподавание исследовательских методов обучения и воспитания» [2].

Использование такой идеи в НУА проявляется в двух аспектах: (1) внутренний связан с диверсификацией практической реализации НИР, их форм и результатов (диссертационные исследования, монографии, статьи, участие в конференциях, исследовательских проектах и т.д.); (2) внешний – с привлечением к учебным занятиям специалистов-практиков, работой по программе «Гостевые профессора» и др. Такая диверсификация в обязательном порядке охватывает всех субъектов образовательного поля экспериментальных комплексов, разнообразие которых в них намного больше, нежели в типичных учебных заведениях. Следование этим направлениям и дальнейший поиск инновационных форм НИР для преподавателей определяется тем, что в ведущих университетах мира существует тесная связь между научной работой и преподавательской деятельностью профессорско-преподавательского корпуса. Она определяет традиции политики опережающей подготовки кадров и позволяет американской и европейской образовательным системам оперативно реагировать на изменяющуюся конъюнктуру рынка знаний. Благодаря этому, преподаватели через НИР могут не только повышать свой уровень квалификации, но и находить разнообразные варианты самореализации, в том числе и в более выгодных экономических условиях профессиональной деятельности.

Общий анализ данного сектора НИР НУА показывает, что создание условий для решения данного круга задач является принципиально важным для современного инновационного учебного заведения. В результате, с каждым годом, благодаря реализации упомянутых форм, растет уровень преподавателей, имеющих ученые степени, а так же качество статей и выступлений на конференциях. Только за последние пять лет преподавателями и аспирантами НУА была защищена 21 диссертация (из которых две докторские), что в количественном соотношении составляет около 10 % всей численности профессорско-преподавательского корпуса (с учетом аспирантов). С каждым годом растет численность конференций, в том числе и международного уровня, на которых представляются результаты НИР преподавателей. Особенным моментом организации научно-исследовательской работы в инновационном комплексе НУА выступает то, что в ней принимают участие все субъекты образовательного поля, сформированного его непрерывностью. И поэтому, наряду с преподавателями, одной из ключевых категорий субъектов НИР выступают учителя. Для учительского корпуса исследовательская парадигма актуализирует те же принципы и формы исследовательских практик, которые направлены на формирование

и развитие таких компонентов их профессиональной компетентности, как [3]: (а) самостоятельность в профессиональной деятельности; (б) способность диагностировать педагогические ситуации, принимать целесообразные решения, умение осуществлять регулярный самоконтроль; (в) умение адаптировать учебный материал и доступно изложить его ученикам; (г) умение рационально организовать учебный процесс, побуждая учеников к активному освоению учебного предмета и др. Очевидно, что и у преподавателей вуза, и у учителей школ интерес в науке чаще всего связан с развитием профессионализма в сфере своих научных интересов, возможностями повышения квалификации посредством решения научно-исследовательских задач.

Кроме преподавательского корпуса, в НИР экспериментального комплекса НУА вовлечены и такие основные его субъекты как *школьники и студенты*. Как показывает практика, организация НИР с этими категориями учащихся требует сочетания системности и дифференциации, ведь их потребности, личностные особенности, профессиональные интересы могут принципиально отличаться. Действительно, сфера потребностей этих категорий учащихся уже несколько иная – самореализация, возможность попробовать себя, развить те или иные навыки, качества и компетенции, интерес к познанию и т. д. Ключевым фактором необходимости реализации исследовательской парадигмы в образовательных практиках инновационных учебных заведений для студентов является то, что НИР дает возможность сформировать такие компетенции, которые готовят их к жизни в современном обществе. Отсюда, как отмечают исследователи, становится ясен европейский принцип формирования списка основных (базовых) компетенций современного человека: критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество [11].

Формирование этих сложных компетенций высокого уровня требует длительного времени; следовательно, оно должно начинаться на уровне школьного образования. Именно поэтому категория школьников становится активно интегрированной в практику НИР НУА как экспериментального комплекса. Благодаря сквозным научно-исследовательским проектам и соответствующим формам работы в них школьники в НУА имеют возможность намного раньше формировать те или иные базовые компетенции для будущей жизни. Соответственно формы, в которых реализуются интересы студентов и школьников в экспериментальном комплексе также разнообразны: от написания статей и тезисов, участия в конференциях, семинарах и форумах – до участия в исследовательских проектах, работе научных кружков, конкурсах научных работ и др. Их организация требует готовности субъектов образовательного процесса к научно-исследовательской деятельности и может оцениваться по следующим критериям: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. По данным лаборатории, изучающей процессы становления и развития непрерывного образования в НУА, основными мотивами участия в НИР выступают мотивы, связанные с формированием ряда личностных качеств, компетенций, познавательными возможностями и инструментальной значимостью такой работы сегодня и в дальнейшем. Действительно, на сегодняшний день НИР принадлежит к социальным практикам

двойного действия: ее результативность для личности имеет как сиюминутную выгоду, так и отсроченную (прежде всего, из-за длительности формирования компетенций). Соответственно, понимание данного факта ложится в основу организации НИР в НУА как инновационном учебном заведении.

Наряду с этим, НИР в условиях непрерывного образования помогает осуществить индивидуальный познавательный выбор в контексте собственных когнитивных перспектив, а задачи организации НИР в НУА как учебном заведении нового типа расширяются. Можно смело утверждать, что благодаря необходимости развития познавательной динамики, перспективного видения, навыков самоорганизации и взаимодействия, на первый план выходит необходимость когнитивной синхронизации личности с будущими параметрами общества. Ее инструментом должна выступать социализация научного-исследовательского типа, которая «предполагает создание такой образовательной среды, и в особенности методов обучения, которые воспитывают мышление, свободно ассимилирующее динамично меняющееся настоящее» [5, с. 22]. Решение данного круга задач лежит как в организационной, так и содержательной плоскостях. Говоря о решениях в первом аспекте, можно отметить вертикальную и горизонтальную стройность формализованных структур, курирующих эти направления деятельности: Ученый совет НУА – Профессорский совет – научный отдел – отдел аспирантуры. Кроме того, в НУА функционирует Ассоциация молодых ученых, которая особое внимание уделяет формированию и поддержанию интереса к НИР, организации участия молодых ученых академии в ее научных проектах, помогает в исследовательских практиках и т.д. Последние годы Ассоциация молодых ученых организывает и проводит специальные методологические и методические семинары для молодых ученых, аспирантов, магистрантов и школьников, осуществляя таким образом функцию интеграции в НИР различных субъектов образовательного поля. Для организации студенческой науки в НУА функционирует Студенческое научное общество, целью деятельности которого является привлечение к НИР и ее популяризация среди студентов. Студенческое научное общество стимулирует и внешние научные связи, принимает участие и в международных научных контактах НУА. Основным организатором научной работы в Специализированной экономико-правовой школе является завуч по научной работе, который координирует различные формы школьной науки, обеспечивает их интеграцию с общеакадемической комплексной научной темой. Как перспективное направление здесь видится перенос акцентов на расширение организаторских функций самих школьников/и студентов, что будет составлять еще один инновационный компонент в экспериментальном комплексе.

Таким образом, в НИР объединяются возможности реализации социальных субъектов и как будущих (или состоявшихся) профессионалов, и как личностей в широком плане. Именно в такой форме данные возможности раскрываются наиболее полно, поскольку научно-исследовательская работа позволяет гибко, в соответствии с потребностями учебного заведения и субъектов, вовлеченных в его жизнедеятельность, достигать поставленных целей. Для учебного заведения нового типа решение этого круга задач видится принципиально важным, а найденные решения – инновационными. В общем

НИР рассматривается как комплекс различных форм деятельности, направленных на получение принципиально нового знания или его усовершенствование. Важнейшим фактором успешной реализации такого подхода могут выступать научные школы и направления, которые не столько систематизируют информацию, но и продуцируют новые идеи, концепции и прикладные пакеты знаний, которые способствуют развитию науки и практики.

В контексте идеи непрерывного образования в учебных заведениях нового типа важным является факт интеграции научных школ в работу по единой комплексной тематике. Такая концентрация интеллектуального капитала учебного заведения на решении актуальных задач современности с вовлечением в этот процесс всех субъектов образовательного поля является инновационным способом решения традиционных задач НИР. Достаточно яркий опыт НУА в этом плане показывает, что эффективная работа по комплексной программе «Формирование интеллектуального потенциала общества в условиях современных социальных трансформаций» становится возможной благодаря включению в нее ряда научных школ и направлений: «Изучение процессов становления и развития системы непрерывного образования», «История высшего образования на Слобожанщине», философия образования, социология образования, формирование личности в условиях социальных трансформаций, правовые основы деятельности структур частного образования, экономика образования. Следует отметить, что в состав научных школ входят не только представители «вузовской науки», но и «школьной», а их планы включают формы и методы работы, охватывающие вертикаль от школы до профессорско-преподавательского состава через вуз, аспирантуру и второе высшее образование. Сам факт того, что НИР в НУА охватывает несколько ключевых групп субъектов образовательного поля, указывает на наличие инновационного, особого подхода к ее организации. Анализ существующих подходов к организации НИР в таком учебном заведении показывает, что достижение такой цели становится возможно благодаря использованию потенциала диагностических и прогностических идей. Идея диагностики в НИР предполагает обращение к отдельным элементам исследовательской работы, которые являются принципиально важными для учебного заведения в данный момент времени или в будущем. Внимание здесь уделяется и технологическому обеспечению научно-поисковых задач, и оценке качества труда преподавателя вуза и учителя как исследователей, и способам измерения эффективности нововведений в учебном процессе (исследованию подлежат сами нововведения, возможности их адаптации к учебному заведению, темпы овладения новыми технологиями и обращение с новой научной информацией) и др. Принципиально важным в таком русле становится взаимовлияние эффективной преподавательской и научной деятельности. И это объясняется непрерывным обновлением содержания образования на научной основе. Данный комплекс идей и акцентов является неотъемлемым компонентом организации научной работы в экспериментальном учебно-научном комплексе, где изначально заложено единство науки и образования.

Диагностические функции НИР в учебном заведении нового типа являются неотъемлемым атрибутом его деятельности, поскольку оно осуществ-

ляет ее в условиях «ситуации познавательной нестабильности» (Р. Юшер и Р. Эдвардс). И здесь особое значение приобретают научные лаборатории. Кроме традиционных исследовательских функций сегодня они призваны решать задачи обеспечения когнитивной мобильности в образовательных сетях исследовательского типа, принимать участие в определении стратегических направлений развития образования, формировать необходимые компетенции через научно-исследовательскую социализацию и др. Как показывает практика, в современном украинском образовании чаще всего представлены научные лаборатории, осуществляющие свою деятельность в рамках той или иной отрасли науки, подготовка по которой ведется в учебном заведении. Однако теоретические наработки и опыт экспериментального комплекса НУА показывают, что ценность сегодня обретают проблемные лаборатории, чья деятельность сосредоточена на исследовании одного круга проблем. В рамках такого подхода в НУА с 2001 г. функционирует лаборатория по изучению процессов становления и развития непрерывного образования. Ее особенностями выступает то, что она объединяет в своей работе представителей разных наук (социологи, психологи, историки, философы, экономисты) и организационно опирается на взаимодействие с Институтом высшего образования Академии педагогических наук Украины и областной администрацией. В таком организационном решении отражены сразу несколько уровней организации НИР, о которых мы писали в начале раздела, что повышает ее результативность и значимость.

В условиях непрерывного образования нельзя оставить без внимания и элементы прогностики в НИР, которая особое внимание уделяет связке: качество – готовность – новые технологии. В таком ракурсе НИР в учебных заведениях нового типа обращает внимание на перспективы и взаимодействие; исходя из имеющихся ресурсов, дает возможность спланировать повышение квалификации научно-педагогических кадров, разработку и внедрение новых технологий и обучение работе с ними субъектов образовательного поля. Эффективная реализация прогностических этапов предполагает вовлечение широкого круга субъектов образовательного поля, что соответствует базовым принципам реализации НИР в современных условиях. Развитие НИР в условиях непрерывного образования предполагает и определение сферы практических интересов вовлеченных в нее субъектов. Как показывает практика, их можно представить на обозначенных нами ранее уровнях: мега-, мезо-, макро- и микро, а задача инновационных учебных заведений – поиски соответствующих форм и направлений работы. Так, на мега-, мезо- и макроуровнях от исследовательского образования ожидается проявление таких ее свойств, как положительная синергетичность, гомеостазность, эмерджентность, мультипликативность. Наличие у системы НИР указанных свойств определяет ее государственную, социальную, организационную и групповую значимость в деятельности образовательного учреждения.

Организационная образовательная система является социально-педагогическим фактором, повышающим результативность и эффективность деятельности образовательного учреждения и обеспечивающим развитие участников образовательной деятельности и всего учебного заведения в целом. Именно здесь ярко проявляется идея системности в организации НИР.

Эта идея предполагает обращение к системным свойствам, противоречиям, функциям и структуре данного сектора жизнедеятельности учебного заведения. По мнению исследователей, стимулами развития этой идеи являются угрозы, которые сопровождают развитие вузов сегодня в социальном пространстве [6]: (а) автономизация вузов, их превращение в закрытые социальные институты, которые не обеспечивают ожидаемый уровень подготовки выпускников и не оказывают конструктивное влияние на социальные и профессиональные процессы в государстве; (б) слабая связь с потребностями практики и как следствие – необходимость мер по «доучиванию» специалистов; (в) «борьба» за качество образования, которая приобретает первостепенное значение в процессе модернизации системы образования в стране. Определение таких угроз и возможных вариантов борьбы с ними предполагает несколько этапов организации НИР, которые определяются сильнейшей зависимостью вуза от внешней среды. Ключевым этапом становится обоснование методологемы исследовательской деятельности в образовательном заведении. Благодаря этому, как уже отмечалось нами в начале раздела, НИР носит целенаправленный характер, и ее результаты являются значимыми не только для отдельного вуза, но и для образовательного сообщества региона или страны в целом.

Одним из отражений такой востребованности результатов НИР может являться привлечение преподавателей НУА к подготовке нормативных документов и рекомендаций государственных и законодательных органов, в частности: к разработке программ развития региона (например, участие в рабочих группах Харьковского регионального комитета по экономическим реформам по реформированию образования и по вопросу создания в системе образования Харькова надлежащих условий для равного доступа к качественному образованию и др.); подготовка докладных записок и рекомендаций («О состоянии частного образования в Украине» для Министерства образования и науки Украины и по вопросам занятости и трудоустройства молодежи (для Главного управления по делам семьи и молодежи харьковской областной администрации) и др. Такие формы работы подтверждают общемировую тенденцию, в контексте которой «знание получает свою истинную социальную цену, дает прибыль и сверхприбыль; а когерентное взаимодействие с бизнесом обретает стратегическое значение с точки зрения конверсии знаний в конкретный продукт, процесс, технологию и продвижения культурных и социальных инноваций» [4, с. 22]. Для участников НИР такая работа дает возможность самореализации, саморазвития, формирования тех компетенций, которые определяют ее успешность в современном обществе. Наряду с этим, можно с уверенностью утверждать, что научная деятельность в рамках инновационного социума играет роль модератора социального взаимодействия, благодаря участию в развитии его человеческого капитала.

В целом, можно говорить о том, что использование различных концептуальных идей в организации НИР в экспериментальном учебном заведении в условиях непрерывного образования позволяет достаточно эффективно решать научно-исследовательские задачи и внедрять результаты в учебный процесс и практику. Следует отметить, что сама актуализация научно-исследовательской работы как неотъемлемого компонента деятельности

учебного заведения и всех его субъектов связана и общим исследовательским видением его жизнедеятельности. Безусловно, реализация исследовательского подхода для инновационных комплексов – важнейшая задача, для решения которой более чем за двадцать лет уже найдены и формы, и определенные подходы. Сегодня можно говорить и о сформировавшейся структуре организации этой работы с различными субъектами образовательного поля, которая гибко реагирует на запросы как самих субъектов, так и внешней среды, и об особых инновационных формах и методах такой работы.

В результате интеграция различных концептуальных идей организации НИР в системе непрерывного образования, выстроенная в контексте миссии учебного заведения, является высоко результативной. Реализация интегрированного подхода позволяет решить несколько основных задач: (а) формирование компетенций социальных субъектов образовательного поля в области исследовательской работы; (б) изменение непосредственной ориентации на профессию на первостепенное формирование и развитие личности профессионала; (в) развитие творческого потенциала субъектов образовательного процесса; (г) обеспечение концептуального решения проблем связи научного исследования и методической работы кафедр; (д) обеспечение поднятия статуса науки и образования в общественном мнении и др. Опыт экспериментального комплекса НУА показывает, что важными точками опоры в организации НИР выступают также идеи самоактуализации личности педагога, фундаментальных основ сотрудничества субъектов образовательного поля и т.д. Интегрированный подход в НИР в НУА как инновационном комплексе позволяет охватить весь спектр образовательных потребностей; активизировать и совершенствовать как учебную, так и внеучебную научно-исследовательскую работу студентов и школьников, исследовательскую и инновационную деятельность преподавателей и учителей; осуществлять мониторинг результативности исследовательской работы; прогнозировать НИР и др.

Таким образом, в условиях непрерывного образования в инновационных/экспериментальных учебных заведениях формируются новые научно-исследовательские практики, основанные на: (1) четком концептуальном видении стратегии деятельности с учетом новых целей и принципов организации образования в целом; (2) максимальной интеграции научно-исследовательской работы в образовательный процесс; (3) обеспечении вертикальной и горизонтальной интеграции в НИР, в том числе и через использование кадрового потенциала учебного заведения нового типа на разных образовательных ступенях и формах; (4) максимальном охвате субъектного поля образовательной деятельности и др. Однако поскольку исследовательское образование – это образование, обращенное в будущее, то впереди – постановка новых задач и их инновационных решений. И, прежде всего, новые формы обучения исследовательской деятельности, развития когнитивной мобильности, создание и включение в обобщенные ресурсы знаний на мега-, мезо- и макроуровнях, в том числе через «трансформационное партнерство» (Дж. Грэм) и «динамичные социальные сообщества» (У. Долл) и др.

Список литературы

1. Барахсанова Е. Ф., Мордовская А. В., Панина С. В. Научно-методическое сопровождение основной образовательной программы для аспирантов посредством кейс-технологии // *Философия образования*. – 2012. – № 1. – С. 187–192.
2. Исследовательская деятельность преподавателя вуза как фактор реформирования высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/6/gl2_p1.html
3. Исследовательская парадигма современного педагога. Информация для учителя [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pandia.ru/text/78/068/94046.php>
4. Карпов А.О. Исследовательская парадигма в образовании // *Инновации в образовании*. – 2010. – № 7. – С. 12–32.
5. Карпов А.О. Исследовательское образование: ключевые концепты // *Педагогика*. – 2011. – № 3. – С. 20–30.
6. Особенности проектирования модернизационных факторов организационной образовательной системы [Электронный ресурс]. – URL: <http://chinovnik.uapa.ru/modern/article.php?id=819>
7. Перспективный тематический план научно-исследовательской работы на 2006–2020 гг. Комплексная тема научных исследований: «Формирование интеллектуального потенциала нации на рубеже веков: исторические, экономические, политические, социокультурные аспекты и прогнозы – век XXI». Утв. на Ученом совете ХГУ «НУА» 25 сент. 2006 г. – Харьков, 2006. – 32 с.
8. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 416 с.
9. Bourgeois E. Developing Foresight for the development of Higher Education: Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) // *Final report of the Strata-Etan Expert Group*. – Brussels: European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K2. – 2002. – 80 p.
10. Simons M. "Education Through Research" at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // *Journal of Philosophy of education*. – Oxford: Blackwell Publishing, 2006. – Vol. 40. – № 1. – P. 31–50.

ОБУЧЕНИЕ В ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. М. Осмоловская



Введение

Жизнь человека проходит в информационном пространстве, что накладывает специфический отпечаток и на саму жизнь, и на требования социума к человеку. Благодаря информационному пространству рамки привычного окружения человека расширяются, в виртуальном мире размываются границы между странами, становится возможной коммуникация между людьми, разделенными огромными расстояниями. Как пишет Д. И. Фельдштейн: «Сегодня благодаря интернету и телевидению человек за одну минуту может преодолеть географические и политические границы, побывать на разных континентах, на дне океана и в космосе» [11, с.4]. Все это становится причиной ломки привычных процессов мыслительной деятельности, разрыва устоявшихся связей. Информационное общество его исследователями (Д. Белл, М. Маклюэн, Е. Масуда, Ф. Уэбстер) определяется как общество, в котором производство информационных продуктов и оказание информационных услуг преобладают над всеми видами экономической активности людей. Основным «капиталом» человечества становятся сведения, накопленные обществом, а информационные ресурсы определяют успешность человеческой деятельности. Появившаяся у каждого человека необходимость обучаться в течение жизни обусловлена быстрым накоплением в обществе информации, динамичным его развитием, в том числе сферы профессиональной деятельности. Процесс обучения проходит в информационно-образовательной среде, воздействие которой на этот процесс невозможно исключить.

Мы, во-первых, рассмотрим представления об информационно-образовательной среде, сложившиеся в дидактике, затем покажем изменения в сущности процесса обучения, которые произошли с развитием информационного общества, и, наконец, раскроем особенности процесса обучения в средней и высшей школе при условии протекания его в информационно-образовательной среде. Кроме того, выявим изменение представлений об учебниках и учебных пособиях.

Дидактические представления об информационно-образовательной среде

В понимании информационно-образовательной среды в дидактике можно выделить два исследовательских направления. Давая определение информационно-образовательной среды, в первом случае ученые идут от понятий «среда», «образовательная среда», не используя понятие «образо-

вательное пространство»; во втором – от понятия «информационное пространство».

В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека. При анализе системы «человек-среда» положение человека рассматривается как центральное. Среда человека охватывает комплекс природных и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие, человек является одновременно и продуктом, и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие. Человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями. Таким образом, среда человека – это еще и его естественное социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий. Отсюда, следует, что образовательная среда – это совокупности влияний, условий, возможностей, обеспечивающих развитие личности, вхождение ее в культуру, а информационно-образовательная среда – это совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, создающего условия для развития личности, приобщения ее к социальному опыту.

Информационное пространство понимается как пространство существования информации, включающее ее источники, передающие и сохраняющие информацию устройства, саму информацию в различных видах, а также методы и технологии работы, обеспечивающие получение информации. По мнению И. В. Роберт, понятие информации не может быть определено через какое-либо родственное понятие, так же как и через основные философские понятия (пространство, время, материя). Однако между понятием «информация» и понятиями «время», «материя», «пространство» существует взаимосвязь. Информация может проявляться (существовать) на материальном носителе. По отношению к информации не имеет места закон сохранения: информацию можно передавать с одного материального носителя на другой без ее изменения, убывания или исчезновения. Информацию можно тиражировать. Утерянная информация может быть невозстановима, т. е. утрачена навсегда и безвозвратно. Информация существует в бесчисленном множестве описаний конкретных материальных и нематериальных объектов. В мире нет ничего, что невозможно было бы описать с помощью информации [9, с. 37]. В теории информации последняя определяется как снятая неопределенность. Получение информации уменьшает неопределенность и повышает возможность решить проблему, осуществляя адекватный выбор действий. Для дидактических построений необходимо отличать информацию от знаний. Информация представляет собой обезличенные, отстраненные от человека сведения, воспринятая и осмысленная человеком информация становится личностным знанием.

Информационное пространство существует вне и независимо от конкретного человека, при необходимости человек может входить в информаци-

онное пространство, чтобы оперировать информацией. Термин «информационно-образовательное пространство» подчеркивает целевую направленность использования информации – для образования личности.

Информационная среда – это определенным образом структурированная и обустроенная человеком область информационного пространства. В информационной среде в центре находится человек, среда не существует независимо от человека. Входя в информационную среду, созданную другими людьми, человек адаптируется к ней и изменяет ее под себя, дополняя важными элементами. Информационная среда – совокупность информационных объектов, средств коммуникации, способов получения, переработки, использования, создания информации, которая включает коллективных (социальных) и индивидуальных субъектов, наделенных мотивами и потребностями.

Информационно-образовательная среда – это информационная среда, созданная для целей образования. В нее входят информационные ресурсы в разных видах (книги, картины, плакаты, фильмы, Интернет и т. д.), оборудование, обеспечивающее использование этих ресурсов, социальные институты и люди, решающие задачи образования подрастающего поколения. Можно говорить об информационно-образовательной среде страны, города, отдельного образовательного учреждения, учителя, ученика. Информационно-образовательная среда – это область актуальной жизнедеятельности человека, его самоопределения и самореализации. В каждом конкретном образовательном учреждении формируется собственная информационно-образовательная среда, и в разных учреждениях она различная. Например, в одной школе информационно-образовательная среда включает только учебную сферу, а в другой – и внеурочную, когда образование ребенка активно продолжается и вне урока, осуществляется выход в информационно-образовательную среду района, города, страны и т. д. реальными (экскурсии, посещение музеев и т. д.) или виртуальными (участие в виртуальных конференциях, обсуждение проблем на форумах, поиск информации в сети Интернет) способами. В некоторых высших учебных заведениях акцент делается на создание информационно-образовательных сред по отдельным учебным дисциплинам, в других – основное внимание уделяется организации учебного процесса в среде на основе индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. В каждом случае состав и структура информационно-образовательной среды будут различаться. Понятия «информационная среда» и «информационно-образовательная среда» не тождественны друг другу. Информационная среда человеком может быть использована и как средство образования, и в более широких целях – для ориентации в текущих политических и культурных событиях, для коммуникации с людьми, высказывания собственной точки зрения и т. д. В этом аспекте информационная среда шире среды образовательной. Но вместе с тем образовательную среду составляют специально созданные образовательные учреждения, деятельность специально подготовленных людей – педагогов, т. е. в этом аспекте информационно-образовательная среда шире среды информационной. Кроме рассмотренных сред существуют и другие, например, культурная среда, досуговая, здоровьесберегающая и т. д. Каждый человек может одновременно действовать в нескольких средах.

Правомерен вопрос, когда возникла информационно-образовательная среда: только в последнее время или была всегда, когда существовало обучение? Очевидно, существовала всегда, только ее объем и конфигурация изменялись. Например, когда знания учитель непосредственно передавал ученику, информационно-образовательная среда центрировалась вокруг носителя информации – учителя (например, в системах «мастер–подмастерье» центром информации был мастер). При появлении рукописных книг они вошли в состав информационно-образовательной среды. В индустриальном обществе источниками информации являются книги, средства массовой информации, кино, спектакли, музеи, образовательные и культурные учреждения. Информационно-образовательная среда в процессе обучения существовала всегда, но особенно большое влияние на обучение она стала оказывать только в последние годы в связи с резким возрастанием роли информации в жизни человека и ее доступности. Что значит сегодня обучение в информационно-образовательной среде? Это значит обучение с использованием разнообразных её ресурсов: дистанционного обучения, вебинаров, электронных учебников, электронных учебных пособий, виртуальных тренажеров, специально созданных образовательных ресурсов в средах «learning», «nachalka-seminfo», использование обучающей среды MOODL, платформы Мирополис и т. д.

Информационно-образовательная среда обладает следующими характеристиками: приоритет индивидуальных образовательных потребностей учащихся, интерактивность, междисциплинарность, мультимедийность. Рассмотрим их подробнее.

Приоритет индивидуальных образовательных потребностей учащихся. Ресурсы среды избыточны по отношению к познавательным потребностям учащихся, поэтому всегда есть возможность их полного удовлетворения. Работа в информационно-образовательной среде подразумевает становление индивидуальных смыслов обучающихся при освоении содержания образования. Принципиальной является опора на продуктивную самостоятельную деятельность обучающихся по приобретению и использованию знаний в личностно и социально значимых ситуациях. Ведущую роль в информационно-образовательной среде играют механизмы самоорганизации и самоуправления деятельностью. Необходимо отметить востребованность активной субъектной позиции обучающихся, которая специально создается в процессе обучения в ходе субъект-порождающего образовательного взаимодействия участников учебного процесса.

Интерактивность – возможность ученика взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей. В процессе обучения присутствуют (в различных сочетаниях) следующие виды интерактивности: бинарная интерактивность – человек – человек, человек – ИТК – средства обучения (мультимедийная программа); синхронная и асинхронная интерактивность; субъектная интерактивность: учитель – ученик, учитель – группа учеников, ученик – ученик (группа).

Междисциплинарность. Процесс обучения приобретает качество междисциплинарности, что обусловлено: во-первых, гипертекстовым представлением информации в информационно-образовательной среде; во-вторых, личност-

ной заданностью среды, что подразумевает активное субъектное начало среды любого уровня, при котором именно субъект выстраивает, объединяет, придает целостность и задает вектор развития среде; в-третьих, целенаправленной разработкой образовательных ресурсов в парадигме компетентностного подхода, где планируемый результат образования (компетентность) изначально выходит за рамки традиционных учебных предметов.

Мультимедийность. Данная характеристика процесса обучения предполагает целесообразное совместное использование нескольких средств передачи информации (media), таких как текст, звук, изображение, анимация, видео, а не только текстовых, гипертекстовых, графических материалов, что позволяет в наглядной форме представлять различного рода процессы, явления, события, зависимости и т. д. Обучающиеся получают возможность изучать объект или явление в различных условиях, с разных точек зрения. Процесс обучения в этом случае строится с учетом различных каналов восприятия и запоминания информации (зрение, слух), видов мышления (наглядно-образное, словесно-логическое, абстрактно-логическое) [6].

Особенность процесса обучения в информационном обществе, которое сменяет общество индустриальное, в том, что влияние информационно-образовательной среды, как указывалось выше, становится сравнимым с влиянием личности педагога. Хотя традиционный процесс обучения испытывает влияние среды, которое может быть как позитивным, так и негативным (способствовать более успешному освоению учениками содержания образования или, наоборот, препятствовать), но, конструируя процесс обучения, это влияние можно и не учитывать. Если мы говорим о процессе обучения в информационно-образовательной среде, то среда становится «полноправным» участником учебного процесса. Влияние информационно-образовательной среды на процесс обучения усиливается и в какой-то мере становится определяющим.

Дидактические характеристики процесса обучения в информационно-образовательной среде

Процесс обучения в информационном обществе – это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, разворачивающаяся в информационно-образовательной среде. В традиционном процессе обучения ведущей является деятельность учителя, он «ведет» за собой ученика, снабжает необходимой информацией, показывает способы действия. В условиях информационно-образовательной среды монополия учителя на информацию исчезает, ученик получает ее сам (иногда даже не желая этого). Ученик может сам ставить познавательные проблемы и сам их решать, обращаясь за помощью не только к учителю, но к специалисту любого уровня на специализированных форумах в Интернете. Функции учителя расширяются, он не только организует процесс обучения (эта функция остается), но и направляет поиск ученика, презентует направления поиска, консультирует, «поддерживает» ученика. Соответственно изменяется соотношение функций самого процесса обучения, хотя их совокупность остается неизменной. Это обучающая,

развивающая и воспитывающая функции. Обучающая функция может быть представлена как совокупность более частных: организующей, руководящей, ориентирующей, информационной, презентационной, систематизирующей, контролирующей, корректирующей, функции педагогической поддержки.

В традиционном обучении основными являются руководящая, информационная, контролирующая функции обучения. В обучении в условиях информационно-образовательной среды – ориентирующая, презентационная, функция педагогической поддержки. И в том, и в другом случае процесс обучения организует (т. е. организующая функция обязательно присутствует) учитель, именно он планирует, проектирует, создает условия для его протекания, предпринимает определенные действия для «запуска и поддержания» процесса учения. Но в традиционном процессе обучения на первый план выходит руководящая функция, которая предполагает целенаправленное воздействие на коллектив и индивидов, большое значение имеет информационная функция в связи с необходимостью передачи определенной информации ученикам, контролирующая – как способ определения достижения поставленных педагогом целей.

Все эти функции присутствуют и в процессе обучения, организуемом в информационно-образовательной среде, но основными становятся функции, отражающие не воздействие педагога на ученика, а их взаимодействие. Ориентационная функция направлена на развитие способности ученика ориентироваться в информационно-образовательном пространстве (осваивать способы поиска, использования, передачи информации), презентационная – на показ ученику разнообразных возможностей деятельности в рассматриваемом пространстве, образцов способов действий; функция педагогической поддержки призвана стимулировать продвижение школьника вперед в своем образовании, корректировать его индивидуальную образовательную траекторию. В условиях обучения в информационно-образовательной среде изменяется воспитательное воздействие, связанное с влиянием личности педагога на ученика. Оно становится менее выраженным, не исчезая полностью. Если частично коммуникация ученика с педагогом будет проходить виртуально (ученик может выполненное домашнее задание прислать педагогу по электронной почте, обсуждение какой-либо проблемы провести на форуме и т. д.), то характер общения будет отличаться от общения в реальной жизни: будут отсутствовать мимические проявления, жесты, не видно выражения глаз педагога, эмоциональные проявления сгладятся – использование «смайликов» и выражение эмоций словами не заменят непосредственного выражения чувств. Изменение развивающей функции обучения связано в основном с тем, что ученик становится полноправным субъектом собственной учебной деятельности и, соответственно, развивается как субъект, принимая на себя ответственность за нее. Ученик определяет ценностно-смысловые аспекты процесса познания мира, делает личностный выбор, формируя индивидуальную образовательную траекторию. Тем самым можно говорить о том, что развивающая функция процесса обучения затрагивает личностную сферу ученика.

В условиях организации обучения в информационно-образовательной среде изменяются и дидактические принципы.

Прежде всего, выделяется парадигмальный принцип, т. е. ведущий, определяющий магистральное направление педагогической деятельности: *принцип организации деятельности учащихся в информационно-образовательной среде*. Он указывает, прежде всего, на существование информационно-образовательной среды и фиксирует активность ученика при осуществлении учителем педагогической поддержки. Ведущие позиции учителя, как отмечалось выше, изменяются, он уже, образно говоря, не ведет за собой ученика, а помогает ему самому идти (показывает дорогу, поддерживает, подсказывает, направляет). Если данный принцип в системе дидактических принципов отсутствует, то теряется вся специфика обучения в информационно-образовательной среде.

Расширяется содержание *принципа научности* – теперь его суть не только в том, что знания, которые получают в школе, должны отвечать требованию научности (в школе не изучаются уфология, астрология, нумерология), но и в том, что учащиеся должны уметь отнестись критически к той информации, которую они получают в информационном поле (вне школы), отличить научные знания от псевдонаучных. Кроме того, усиливается методологический аспект процесса обучения, так как для того, чтобы самостоятельно добывать знание, нужно знать способы его добывания.

Принцип систематичности, последовательности в овладении содержанием учебных предметов заменяется принципом системности. Ученики получают информацию из разных источников, эта информация не упорядочена, не систематична, поступает не последовательно. Более того, информация может быть по-своему характеру ненаучной, обыденной, лженаучной. И как бы учитель ни хотел изложить новый материал систематично и последовательно, ему приходится учитывать реальное положение дел и иметь дело с уже сформированными представлениями у учащихся. Главной задачей педагога становится систематизация имеющихся у учащихся знаний, превращение разрозненных сведений в систему.

Принцип наглядности в дидактике информационного общества также присутствует: в процессе обучения остаются натуральная или естественная наглядность, словесно-образная, изобразительная, схематическая, символическая. Но все эти виды наглядности дополняются интерактивной наглядностью на основе информационно-коммуникационных технологий, работая с которой ученик может производить определенные действия, которые вызовут соответствующие изменения в интерактивной наглядности.

Принцип сознательности в процессе обучения в информационно-образовательной среде сохраняется. Известно, что усваиваются те действия, которые производятся сознательно. Более того, усиливается роль рефлексивной составляющей деятельности ученика, так как, самостоятельно организуя свою деятельность, он должен понимать, что делает, зачем, в каком порядке, и как совершенствовать свои действия.

Несколько по-иному в информационном обществе формулируется *принцип доступности*. Конечно, информация, приобретаемая в процессе обучения и становящаяся знанием, должна быть доступна ученикам, соответствовать их возрастным и индивидуальным особенностям. Вместе с тем в процессе обучения необходимо учитывать особенности личности, определя-

ющиеся современной социокультурной ситуацией, например, так называемое «клиповое сознание», прагматическую ориентацию молодежи и т. д., поэтому принцип доступности целесообразно трансформировать в принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учеников.

Как уже отмечалось, трансформируется и принцип активности учащихся при руководящей роли учителя. В учебном процессе взаимодействуют два равноправных партнера – учитель и ученик, т. е. можно ввести *принцип субъект-субъектного взаимодействия*. Если в традиционном процессе обучения учитель ставит цель, проектирует и создает проблемную ситуацию, регламентирует и направляет деятельность ученика, то, обучаясь в информационно-образовательной среде, ученик будет сам ставить познавательные проблемы, выбирать способы их решения и самостоятельно решать. Ясно, что помогать ему, консультировать, подсказывать будет учитель. Не исключено, что базовые знания по проблеме ученик приобретет в непосредственной коммуникации с учителем. Это сэкономит время ученика и даст возможность ему самостоятельно и эффективно осуществлять поиск необходимой информации. Принцип субъект-субъектного взаимодействия не исключает учителя из процесса обучения, он подчеркивает активную роль ученика.

Совокупность принципов целесообразно дополнить *принципом вариативности обучения*, появление которого обусловлено избыточностью информационно-образовательной среды. Каждый ученик, действуя в информационно-образовательной среде, достигает необходимых (определенных стандартами) образовательных результатов, следуя по своей индивидуальной образовательной траектории. Принцип вариативности обучения предполагает наличие в содержании образования инвариантного и вариативного компонентов. Функции инварианта заключаются в том, что определенное базовое содержание, которое послужит отправной точкой при «погружении» ученика в информационное пространство, обязательно должно быть выделено. А какие аспекты изучаемого материала расширить, осваивать более глубоко, решает сам ученик, действуя сначала в специально организованной информационно-образовательной среде, а затем и в информационно-образовательном пространстве. Тем самым ученик сам конструирует вариативную часть содержания образования исходя из своих познавательных потребностей и интересов.

Организация процесса обучения в школе в условиях информационно-образовательной среды

Рассмотрим организацию процесса обучения в информационно-образовательной среде на уровне школьного образования.

Проанализировав ряд уроков, на которых использовались средства информационно-образовательной среды, в различных общеобразовательных учебных заведениях, можно отметить, что применение информационных и коммуникационных технологий на уроках: (а) усиливает образность объясняемого учителем материала, так как появляется возможность широко использовать иллюстрации, анимацию, виртуальную демонстрацию опытов; (б) способствует созданию необходимого эмоционального настроя на воспри-

ятие учебного материала через визуальное, аудиальное воздействие мультимедийными средствами; (в) усиливает возможность создания игровых ситуаций на уроках, позволяет применять компьютерные дидактические игры; (г) обеспечивает мгновенную обратную связь, показывая степень правильности выполнения учеником задания; (д) уменьшает объем рутинных работ (написание на доске заданий), повышает темп урока.

Чаще всего на посещенных уроках использовались презентации в приложении Microsoft Office Power Point. Их использование структурирует урок, позволяет четко выделить его этапы. В подавляющем большинстве учителя достаточно грамотно используют данное приложение в дидактическом аспекте: на экран выносят самое основное – то, что учащиеся должны запомнить; используют мультимедийность – например, рассказ о поэте сопровождается показом фотографий, музыкой, создающей определенный эмоциональный настрой. Не наблюдается таких ситуаций, когда компьютерная презентация становится центром урока, а учитель только читает текст, размещенный на слайдах. Такое происходило, когда учителя только начинали использовать на уроках презентации. Нет в презентациях и отвлекающих внимание учащихся эффектов – вылета букв в заголовках, вращения слов и т. д. Использование презентаций дает возможность усилить образность объясняемого материала, например, в пятом классе на уроке по естествознанию при изучении гидросферы учитель показывает фотографии рек, озер, ледников. Эти же фотографии учитель мог показать и без использования компьютера, например, с помощью эпидиаскопа или пронеся иллюстрацию по рядам, – но мы понимаем, что это – «каменный век», компьютер делает преподавание более эффективным и эффектным.

На уроке в начальной школе, работая со словарными словами, учитель на экран выводит слово с пропущенными буквами, а рядом яркий рисунок: например, *п. ... м. ... дор* (и яркий рисунок помидора), *к. ... пуста* (рисунок кочана капусты). При проверке правильности написания пропущенная буква по клику мышки появляется в слове, выделенная красным цветом. У учащихся начальных классов преимущественно развито наглядно-образное мышление, поэтому яркий рисунок служит поддерживающим фактором в запоминании правильного написания словарного слова. С помощью ИКТ удобно на уроке использовать дидактические игры или игровую инструментовку. Например, в третьем классе на уроке русского языка учитель вводит игровую ситуацию: «Принцесса прислала письмо, в котором пишет, что злой волшебник держит ее в темнице. В письме содержится карта, пользуясь которой мы будем ее спасать». На экране высвечивается карта волшебной страны, в которой есть «Словарные горы», «Остров однородных членов предложения», «Бухта самостоятельных» и т. д. «Передвигаясь» по карте, ученики выполняют задания и в итоге «освобождают» принцессу.

На уроках мы наблюдали использование презентаций, составленных самими учениками. Конечно, прежде чем использовать ее на уроке, учитель вместе с ученицей поработали над презентацией, сделали подписи к слайдам на немецком языке. Повышает результативность урока и использование приложений к учебникам, когда, например, ученики на уроке химии выполняют задания: найти соответствие, записать уравнения реакций. Использование

интерактивной доски дает мгновенную обратную связь: выполнив задание, ученик «кликает» кнопку «готово» – и сразу становится видно, правильно ли выполнено задание. На уроке снижается рутинная работа – раньше выведенное на экран задание учителю надо было переписать на доску или размножить для выполняющих его учеников.

Беседуя с учителями на предмет того, как изменился объем подготовки к урокам, мы услышали следующее: «Когда готовишься первый раз, времени уходит много – надо подобрать материал, в том числе в сети Интернет, переработать его, отбросить ненужное, так как материала слишком много, и он различается по качеству. Но когда такой же урок проводишь второй, третий раз, то объем подготовки снижается. Конспект урока уже есть, составленная презентация есть, задания для закрепления и проверки усвоения материала подобраны. Конечно, корректировка вносится, но это уже небольшой объем подготовительной работы».

Анализируя посещенные уроки и мнения учителей по применению на уроках информационных и коммуникационных технологий, мы можем сделать вывод: в школе сейчас созданы достаточные условия для применения на уроках ИКТ. Сами учителя о положительных сторонах, возникающих при использовании ИКТ в процессе обучения говорят следующее: (1) использование ИКТ усиливает наглядность, позволяет более эффективно сформировать образ изучаемого объекта; (2) дает возможность эффективнее дифференцировать процесс обучения: кто-то из учащихся может выполнять на компьютере простые упражнения, кто-то – сложные (если есть комплект компьютеров на класс). То же самое можно делать и без компьютера, но менее удобно: нужно самому учителю распечатывать индивидуальные задания, раздавать ученикам; (3) ИКТ позволяют усилить мотивацию обучения. Мотивация выполнения задания современными средствами выше. Если дается задание на выбор: найти информацию в Интернете или прочитать в учебнике, ученики с большим удовольствием ищут в Интернете.

Учителя также выделили проблемы, которые они видят при обучении в информационно-образовательной среде: (а) усиление наглядности при использовании ИКТ имеет не только положительные стороны, но и отрицательные, так как может препятствовать развитию воображения, фантазии, творчества учеников. Такие же проблемы встают и при использовании наглядности в традиционной форме, но с применением ИКТ острота проблемы растет, так как можно найти большое число рисунков, иллюстрирующих материал; (б) недостаточно развивается логическое мышление, более активно развивается образное, это связано с возможностями визуализации, предоставляемыми электронными ресурсами. Соответственно, необходима специальная деятельность по развитию логического мышления; (в) страдает монологическая речь. Выразить свою мысль ученикам затруднительно. Во многом это связано с недостаточным развитием логического мышления, так как не развивается связность речи, которая необходима для монологического высказывания. Более того, выявляется маленький словарный запас как следствие экранной культуры, когда дети мало читают; (г) для обучения в условиях информационно-образовательной среды должны быть другие учебники. Если мы говорим, что ученик должен ориентироваться в среде, получать

самостоятельно информацию и работать с ней, то этому его необходимо учить. Учебники нового поколения должны быть нацелены, прежде всего, не на передачу знаний, а на обучение учащихся эти знания самостоятельно добывать; (д) учитель должен создавать собственную информационно-образовательную среду по своему предмету, в которой ученик будет действовать, осваивая те или иные способы работы и операции.

В ходе исследования выяснялось, как информационно-образовательная среда влияет на возможности применяющихся в школе образовательных технологий. При этом мы учли, что понимание технологии обучения включает: особую структуру учебного материала; управляемость процессом обучения; диагностичность поставленных целей, т. е. наличие инструментария, позволяющего зафиксировать достижение цели; определенный набор приемов, операций, последовательности действий учителя и ученика; воспроизводимость. *Технологией обучения* мы называем упорядоченную совокупность действий учителя и учащихся, с большой долей вероятности приводящую к достижению четко обозначенной цели. К образовательным технологиям можно отнести технологии проектной деятельности, модульного обучения, групповой работы, ситуационного анализа, кейс-стади, игровые технологии, веб-квесты, дистанционное обучение, эвристические телекоммуникационные олимпиады, технологии вики, разработку интеллект-карт и т. д. Мы видим, что некоторые технологии невозможно реализовать без использования компьютерных средств – эти технологии относятся к информационным и коммуникационным (ИКТ), другие технологии могут быть реализованы без ИКТ.

При соотношении образовательных технологий с возможностями, появляющимися при их использовании в информационно-образовательной среде, выявляются три группы технологий: (1) образовательные, использование которых в информационно-образовательной среде не меняет их сущности, но делает более удобными в применении (например, в технологии модульного обучения при использовании в среде более эффективно может быть организована проверка достижения цели); (2) образовательные, использование которых в информационно-образовательной среде расширяет их возможности воздействия на формирующуюся личность (например, проектное обучение, реализуемое с учетом возможностей среды, предполагает поиск информации в ней, сетевую коммуникацию, участие в проекте субъектов, находящихся в удаленном доступе); (3) образовательные, использование которых возможно только в информационно-образовательной среде (технология вики, веб-квесты, дистанционное обучение, телекоммуникационные эвристические олимпиады и т. д.).

Посещение уроков дало возможность сделать вывод, что акцент в работе учителя делают на применении презентаций, использовании дидактических игр, проверочных и тренировочных заданий из электронных приложений к учебникам, но необходимость формирования у учащихся умений осуществлять самостоятельную познавательную деятельность в информационно-образовательной среде ими недостаточно осознается. Более того, наблюдается негативная тенденция, когда выбор, применять или не применять ИКТ, осуществляется, исходя из возможностей технологии, а не дидактической

необходимости. И тогда появляются презентации на уроках физической культуры, на которых излагается второстепенная информация, занимающая время урока, которое могло быть потрачено на отработку тех или иных физических приемов. Или содержание учебного материала на уроке неоправданно расширяется за счет ярких иллюстраций, занимательных дидактических игр, которые не только не помогают усвоить материал, но препятствуют этому.

Сейчас в школах активно создаются информационно-образовательные среды. Они должны отвечать ряду требований, среди которых: многофункциональность, целостность, модульность, полисубъектная направленность, многоуровневость. Многофункциональность означает, что информационно-образовательная среда выполняет следующие функции: (а) научно-методическое обеспечение образовательного процесса (разработка, хранение и использование учебных программ, методических рекомендаций проведения уроков, сценариев уроков и внеурочных мероприятий, дидактических материалов и т. д.); (б) создание баз данных образовательного учреждения, включающих результаты мониторинга качества образовательного процесса, электронные дневники учащихся, электронные журналы. Это необходимо для внешней и внутренней оценки деятельности школы, обоснованного принятия управленческих решений; (в) педагогическое сопровождение процесса обучения учащихся (предоставление материалов уроков, дополнительной информации для интересующихся, дополнительных материалов для подготовки к контрольным работам, государственной итоговой аттестации и т. д.). Организация дистанционного обучения детей, не имеющих возможности по состоянию здоровья посещать учебное заведение. Создание и организация работы в предметных информационно-образовательных средах; (г) организация виртуального общения членов коллектива образовательного учреждения (на форумах с родителями учеников, педагогов друг с другом, с учащимися, учеников друг с другом). Возможности информационно-образовательной среды направляются на привлечение родителей к образовательному процессу школы, повышению их культуры в области воспитания, обсуждения и решения важных проблем в жизни школы; (д) накопление и распространение педагогического опыта. Повышение квалификации педагогов; (е) связь с общественностью, формирование положительного имиджа школы.

Целостность информационно-образовательной среды связана с необходимостью информационной поддержки целостного образовательного процесса, выполнения ею функций, обеспечивающих нормальное протекание его в учебном заведении. Вместе с тем целостность выступает в единстве с модульностью. В соответствии с выполняемыми функциями можно выделить модули: научно-методического обеспечения учебного процесса, педагогического сопровождения учебного процесса, мониторинга качества образования и т. д. Требование полисубъектной направленности информационно-образовательной среды отражает ее возможность удовлетворять потребности различных субъектов учебного процесса: учащихся, их родителей, педагогов, администрации. При этом среда может быть структурирована так, что каждый субъект использует свою часть среды, например, родитель получает информацию о событиях, происходящих в школе, об успеваемости своего ре-

бенка, о его домашних заданиях, и не получает информации об административных действиях руководства школы, накоплении методического опыта учителями школы, результатах мониторинга качества образовательного процесса в целом. Требование многоуровневости информационно-образовательной среды связано с разработкой различных сред: информационно-образовательной среды конкретного учебного заведения (а в ней – среды конкретного учителя, методического объединения), информационно-образовательной среды системы образования муниципалитета, округа, города, области, страны и т. д.

В настоящее время идет активный процесс создания информационно-образовательных сред различных учебных заведений. Попробуем представить, что может входить в информационно-образовательную среду школы и что будет являться ее информационными узлами, центрами. При этом мы учитываем перечисленные ранее функции и модули информационно-образовательной среды.

Модули научно-методического обеспечения и педагогического сопровождения учебного процесса включают различного рода документы, регламентирующие образовательный процесс (законодательные и нормативные государственные документы, Устав школы, образовательную программу, учебные программы, учебники и учебные пособия). Все эти материалы представлены на сайте школы, в школьной библиотеке, а также в различного рода электронных библиотеках, доступ к которым получают и учителя, и ученики. В некоторых школах учителя создают в электронном виде учебные материалы (тексты учебных лекций, различные наборы тренировочных и проверочных упражнений). Ученики всегда могут к ним обратиться и в случае пропущенного занятия, и в случае недостаточно понятого на уроке учебного материала. В этот же модуль мы можем включить разнообразные видеоконференции, виртуальные круглые столы, телемосты и т. д., консультации учителей по электронной почте, в чатах, на форумах, а также в Skype. В этом же модуле будут находиться созданные учителями информационно-образовательные среды по учебным предметам.

Базы данных учебного заведения: количество учащихся в настоящее время, количество выпускников по годам, качество прохождения выпускниками государственной итоговой аттестации, результаты мониторинга качества образовательного процесса (качество знаний, результаты внешнего и внутреннего контроля за ходом образовательного процесса, списки победителей олимпиад, конкурсов и т. д.), информация о сотрудниках учебного заведения.

Модуль информационной презентации образовательного учреждения, формирования положительного имиджа в социуме – это различного рода новости на сайте школы, фото- и видеоматериалы, сведения о победах школы, педагогов и учащихся в различных конкурсах, отзывы учащихся и родителей об образовательном учреждении, различного рода опросы и электронные голосования. Отметим, что основными модулями являются модули научно-методического обеспечения учебного процесса, педагогического его сопровождения и мониторинга. Как увидим ниже, эти же модули характерны и для информационно-образовательной среды учреждения высшего образования.

Центрами информационно-образовательной среды школы являются ее сайт, библиотека, в том числе и электронная, различные средства школьной информации (школьные газеты, журналы, стенды). Центры информационно-образовательной среды выполняют, помимо общих информационных функций, функции навигационные, т. е. ориентируют потребителей в процессе поиска необходимой информации.

Предлагаемые учителям и ученикам информационные ресурсы в основном направлены на поддержку учебного процесса. Они облегчают и делают более эффективной деятельность педагога. Меньше внимания уделяется разработке информационно-образовательных сред, целенаправленно ориентированных на формирование умений работать с информацией, самостоятельную работу учащихся, самостоятельное изучение тех элементов социального опыта, который не входит в базовое образование, но интересует ученика. Такие информационно-образовательные среды должны в ближайшее время появиться в школах, потребность в них испытывают и учащиеся, и учителя. Можно предположить, что это будут предметные информационно-образовательные среды, содержащие специально отобранный и структурированный педагогом материал, обеспечивающий формирование умений работать с информацией. Такие специально разработанные среды выполняют не только учебно-тренировочную функцию, но и обеспечивают информационную безопасность школьников. Многие учебные страницы сайтов, имеющихся в Интернете, содержат контекстную информацию (достаточно навязчивую, чтобы обратить на нее внимание), содержание которой не соответствует возрасту школьников (предлагают разнообразить сексуальный досуг, повысить качество интимных отношений и т. д.).

Построение и применение информационно-образовательных сред в высшем образовании

Обратимся к информационно-образовательным средам высших учебных заведений. Прежде всего отметим ту специфику обучения в вузе, которая накладывает основной отпечаток на характер информационно-образовательной среды: (1) основная цель высшего образования – подготовка специалиста конкретной профессии или группы профессий, т. е. на первый план выходит профессиональное образование; (2) профессиональное образование требует подготовки компетентного специалиста – формирование профессиональных компетенций; (3) в вузовском образовании по сравнению со школьным резко увеличивается объем самостоятельной работы обучающихся; (4) в профессиональном образовании больше возможностей выбора направлений специализации, соответственно, построения индивидуальных образовательных траекторий.

В педагогической литературе приведены результаты достаточно большого количества исследований теории и практики построения и использования информационно-образовательных сред в высших учебных заведениях. Информационно-образовательная среда вуза предполагает наличие нескольких модулей: информационно-образовательные ресурсы (административные материалы, учебно-информационные, контрольно-диагностические);

среда взаимодействия (организация учебного процесса, свободное общение, в том числе и между студентами); образовательные ресурсы свободного доступа. Взаимодействие обучающегося со средой происходит в рамках следующих видов учебной работы: лекций в сетевых классах в режиме теле- и видеоконференций, презентаций, практических, лабораторных занятий, в том числе в виртуальных лабораториях; конференций учебной группы, неформального общения студентов в ходе освоения дисциплины с использованием электронной почты и телекоммуникаций, консультаций индивидуальных и групповых; контрольных мероприятий в режимах offline и online[10]. Учебно-информационные материалы включают бумажные и электронные учебники, учебные пособия, компьютерные программы, лабораторные практикумы и другие материалы для организации самостоятельной работы студентов.

Рассматривая информационно-образовательную среду технического университета, Л. Н. Кечиев, Г. П. Путилов, С. Р. Тумковский проводят анализ структуры и состава существующих информационно-образовательных сред Всемирной сетевой академии и Всемирного лекционного зала. Ими установлено, что в основу построения этих информационно-образовательных сред положен принцип модульности, предполагающий представление отдельного курса как законченного модуля в узкой предметной области, не связанного с другими курсами, справочными материалами и т. д. Недостатком такого подхода является отсутствие целостности представления о той или иной области знаний, отсутствие единого интерфейса, дифференцированной системы навигации в курсе, учитывающей различные способы передвижения в освоении учебного материала, повторения его и подготовки к экзаменам. Учитывая дидактические традиции российской системы образования, авторы предлагают основой информационно-образовательной среды сделать дисциплинарное ядро, представляющее полный спектр дисциплин соответствующей специальности (гипертекстовый документ, связывающий в единое целое информацию по отдельным дисциплинам). Кроме дисциплинарного ядра в информационно-образовательную среду входят информационно-справочная база, интерактивные компоненты поддержки учебного процесса, а также блок сопровождения и администрирования учебного процесса. Организация учебного процесса может реализовать различные модели учебного процесса: (а) либеральную, когда обучаемому или группе обучаемых открывается доступ ко всем или части учебных материалов по специальности и они снабжаются методическими рекомендациями; (б) консервативную, когда обучаемому или группе учебные материалы выдаются строго дозированно; (в) адаптивную, учитывающую индивидуальные особенности обучаемого, когда он учится по индивидуальному графику, учитывающему степень его подготовленности, скорость усвоения материала и т. д. [7].

В педагогической литературе (А. А. Андреев, Э. Г. Скибицкий, В. И. Солдаткин, А. Г. Шабанов) выделяются три вида сред: (1) ориентированные на представление знаний. В таких средах используется когнитивный подход, в основе которого лежит опора на внутреннюю структуру человеческого знания, на системно-структурные свойства изучаемых учебных дисциплин. Эти среды могут быть открытыми (когда преподаватель по своему усмотрению заменяет компоненты среды) и закрытыми (когда вмешательство препода-

давателя невозможно); (2) ориентированные на самостоятельную деятельность по приобретению знаний. В таких средах исходят из того, что обучение – активный процесс, а котором обучающийся выполняет функцию конструктора собственных знаний, при этом процесс конструирования базируется на текущих и прошлых знаниях. Обучение в среде выполняет роль поддержки конструктивных усилий обучающегося по самостоятельному освоению знаний, умений и навыков; (3) смешанные среды, в которых стирается различие между первым и вторым типами сред, интегрируются и те, и другие подходы. Такие среды представляют собой источник учебно-методических знаний в конкретной области и одновременно высокоструктурную среду для организации различных форм самостоятельной работы.

Обратим внимание, что чаще всего в высших учебных заведениях создаются информационно-образовательные предметные среды первого типа, реализуя когнитивный подход. Более инновационными, отвечающими требованиям общества к системе образования, являются среды второго типа, разработка которых пока только начинается. При этом трансляционная функция преподавателя при организации обучения в информационно-образовательной среде вуза заменяется функцией организации и управления процессом обучения.

Если провести сравнение информационно-образовательных сред в высших учебных заведениях с информационно-образовательными средами, создающимися в общеобразовательных учебных заведениях, то можно выделить некоторые отличия: во-первых, информационно-образовательные среды высших учебных заведений гораздо более развиты, чем общеобразовательных. Возможно, это связано со спецификой высшего образования, включающей значительный уровень самостоятельности обучающихся, и, соответственно, необходимость предоставления ресурсов, которые будут ими осваиваться. Формирование профессиональной компетентности требует создания ситуаций, выходящих за рамки процесса обучения, предоставляющих студентам возможность решать квазипрофессиональные и профессиональные проблемы, что предполагает их действие в специально созданной среде; во-вторых, в высших учебных заведениях больше возможность организации вариативного образовательного процесса. Создание информационно-образовательной среды дает возможность обучающимся воспользоваться ее ресурсами для выстраивания собственной образовательной траектории, включающей наряду с обязательными курсами курсы по выбору. Специальные аппаратные средства дают возможность отслеживать продвижение студентов по выбранной траектории обучения и корректировать ее по мере необходимости; в-третьих, возрастные особенности обучающихся в высших учебных заведениях дают возможность расширить спектр форм организации учебной деятельности за счет взаимодействия участников образовательного процесса в информационно-образовательной среде: проведение виртуальных конференций, семинаров, использование технологии вики, обсуждение проблем на форумах и т. д.; в-четвертых, предоставление высшего образования в заочной форме требует широкого использования дистанционных технологий, которые как раз и реализуются в информационно-образовательной среде.

Специфика учебников в условиях информационно-образовательной среды

Освещая вопрос обучения в информационно-образовательной среде, хотелось бы остановиться на специфике содержания и структуры, а также изменении функций учебника. Излагаемый материал в равной мере относится к учебникам и для общего образования, и для высшего. Необходимо отметить, что представление об учебнике в процессе развития дидактических знаний менялось. Сначала учебник рассматривался как книга, в которой в строгой системе излагается содержание учебного предмета [8, с. 25], позже – как массовая учебная книга, в которой излагается предметное содержание образования и определяются предназначенные для обязательного усвоения способы деятельности [5, с. 12].

В. П. Беспалько определил учебник как комплексную информационную модель, отображающую четыре элемента педагогической системы (цели обучения, описание содержания обучения, выбор и разработка дидактических принципов, ориентация на определенные организационные формы обучения) и позволяющую воспроизвести их на практике [8, с. 25].

В культурологической концепции содержания образования, разработанной коллективом ученых под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, учебник рассматривался как сценарий процесса обучения, включающий не только определенное содержание образования, но и способы его усвоения собственными специфическими средствами. И. К. Журавлев писал, что учебник – это развернутая во времени и пространстве содержательная программа деятельности обучения, построенная как последовательное приближение к реализации целей учебного предмета при помощи дидактических средств управления познавательной деятельностью учащихся и организации процесса усвоения [3]. Расширение представления об учебнике связано с расширением предписываемых ему функций в процессе обучения: от информативной к целому ряду функций, основной из которых является руководство познавательной деятельностью учеников, но, кроме того, выделяются функции трансформации, системообразования, закрепления, самоконтроля, самообразования, интеграции, координации, индивидуализации и дифференциации обучения и некоторые другие. В условиях классно-урочной и лекционно-семинарской систем учебнику отводится одно из центральных мест. В последние годы в процессе обучения применяется не учебник в единственном числе, а учебный комплект, в состав которого входят наряду с учебником хрестоматия, сборник задач и упражнений, печатные наглядные пособия, дидактические раздаточные материалы, тетрадь для самостоятельной работы учащихся на печатной основе, лингафонный курс, справочные издания, книги для внеклассного чтения и т. д. В условиях организации процесса обучения в информационно-образовательной среде в учебный комплект также могут входить электронные учебные пособия, CD и DVD-диски, образовательные порталы в сети Интернет.

Все это приводит к тому, что расширяется типология учебников и изменяется иерархия функций. К учебникам, систематизированно и последовательно излагающим информацию, представляющим собой сценарий учебного

процесса, добавляются учебники-навигаторы, основная функция которых – организация процесса обучения в информационно-образовательной среде. Учебник теперь (так же, как и учитель) не является основным источником информации – информация поступает учащимся со всех сторон. Учебник должен помочь систематизировать поступающую информацию, научить учащихся получать ее, перерабатывать, использовать, критически к ней относиться. Основная функция учебника-навигатора – управление самостоятельной познавательной деятельностью учащихся. Отметим, что базовый учебный материал, без которого невозможно организовать самостоятельную деятельность учеников, в учебнике-навигаторе изложен кратко, четко, структурированно. Это минимум учебного материала, при этом показаны пути, способы получения информации, расширяющей и углубляющей его.

В состав средств обучения вошли также электронные учебники, которые Л. Х. Зайнутдиновой определяются как обучающие программные системы комплексного назначения, обеспечивающие непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения [4]. В электронном учебнике представлен теоретический материал, созданы условия для тренировочной учебной деятельности и контроля уровня знаний, обеспечена возможность информационно-поисковой деятельности, математического и имитационного моделирования с компьютерной визуализацией. Специфика электронных средств обучения, в частности учебников, заключается в наличии гиперссылок: особым образом отформатированного текста (гипертекста) или рисунка, содержащего скрытый адрес другого ресурса и позволяющего перейти к нему. Это приводит к нелинейному разворачиванию материала, дает возможность изменять глубину изучения и, следовательно, конструировать индивидуальные пути освоения учебного материала учащимися. Электронные учебники мультимедийны – в них используются видеофрагменты и аудиозаписи, хорошего качества иллюстрации, схемы, таблицы, а также элементы мультипликации. Таким образом, электронный учебник может обеспечить одновременно передачу различных видов информации. Многие процессы и объекты в электронном учебнике могут быть представлены в динамике развития, а также в виде двух или трехмерных моделей.

Интерактивность, присущая электронным учебникам, позволяет установить обратную связь от пользователя информации к источнику, предоставлять информацию по требованию ученика. Для интерактивного взаимодействия характерна немедленная ответная и визуально подтвержденная реакция на действие, сообщение. К примеру, по клику «мышки» может постепенно «сниматься» слой за слоем с изучаемого объекта, что дает возможность наглядно представить его устройство. Наводя курсор на отдельные элементы схемы какого-либо прибора, обучающийся может видеть их названия и описание функций. Это дает возможность не перегружать схему изначально. Решив задачу, ученик может наглядно увидеть полученный результат (движение машины, скорость которой ученик рассчитывал; работу сконструированной им электрической схемы и т. д.).

Электронные учебники имеют гораздо меньшие ограничения в объеме материала, чем учебники бумажные. Чем больше информации содержит бумажный учебник, тем он более тяжел и неудобен в обращении. В дидактике

разработаны различные средства, повышающие интерес учащихся к учению в ходе работы с учебной книгой. Это – проблемность изложения; использование отрывков из научно-популярной и художественной литературы; опора на жизненный опыт учащихся; использование пословиц, загадок, забавных случаев из жизни ученых, показ практического применения изученного материала. Однако при разгрузке учебника, сокращении объема учебной книги такой материал прежде всего изымается из учебника. В электронном учебнике перечисленные средства могут быть представлены в гипертекстовом выражении, что даст возможность усилить вариативность обучения и обогатить содержание учебного материала в соответствии с запросами школьника.

Учебным комплектом нового поколения можно назвать серию учебных пособий «Сферы» издательства «Просвещение» [2]. В учебно-методический комплект входят учебник, тетрадь-тренажер, тетрадь-практикум, тетрадь-экзаменатор, методические рекомендации для учителя, CD-диск. Учебно-методический комплект «Сферы» – это не сценарий процесса обучения, это конструктор, который позволяет выстраивать для каждого ученика индивидуальные образовательные маршруты. С полным основанием его можно назвать учебным комплектом нового поколения.

Интересным примером организации процесса обучения в информационно-образовательной среде является деятельность некоммерческого партнерства «Телешкола» [12]. На сайте школы выложены образцы уроков. Такие учебные материалы назвать электронными учебниками нельзя. Это действительно дистанционные уроки. Но их можно рассматривать и как учебные материалы для самостоятельной работы учеников. Интересно проанализировать эти материалы с тем, чтобы выявить, как происходит управление познавательной деятельностью учащихся, когда управляет ею не живой учитель, а его электронный представитель. Урок начинается с ключевого вопроса, который интересен учащимся, и показывает значимость материала, который будет изучен. Ставится проблема и создается проблемная ситуация. Учащиеся могут высказать свое собственное мнение, но, чтобы оно было достаточно обоснованным, им необходимы научные знания, следовательно, возникает стимул к изучению темы. На полях приводится план урока, общие рекомендации по изучению материала и словарь понятий и терминов. Перед изучением материала осуществляется актуализация изученного, необходимого для понимания нового. Новый материал излагается в форме лекции, широко используется анимация. В форме гиперссылок учащимся предлагается дополнительная информация. На полях размещен материал под рубрикой «Знаете ли вы, что», «цепляющий» внимание и вызывающий ситуативный интерес. Текст лекции разбит на фрагменты, и по ходу изложения учащимся предлагаются тесты «Проверь себя», которые сопровождаются аппаратом, позволяющим отправить ответ педагогу. В тексте выделены также материалы под рубрикой «Обратите внимание», которые открываются не сразу, а только при щелчке на них «мышкой», т. е. раньше времени ученик не будет отвлекаться на данный фрагмент.

Ясно, что такие учебные материалы являются сценарием урока, включают механизмы прямого (общие рекомендации по изучению материала интернет-урока) и косвенного (проблемные вопросы, вопросы на размышление,

«крючки, цепляющие внимание») управления познавательной деятельностью ученика.

Учебно-методические материалы на электронной основе в настоящее время активно разрабатываются. Проблемой является недостаточная опора при их разработке на дидактические и методические требования, что приводит иногда к ошибкам в изложении материала, неоптимальной мере трудности изучаемого материала, недостаточному предоставлению возможностей для полноценного усвоения материала.

Мы рассмотрели проблемы формирования информационно-образовательной среды и организации процесса обучения в ней на уровне общего и высшего образования, выявили общие положения и специфические. В заключение отметим, что проблемы обучения в информационно-образовательной среде являются в настоящее время наиболее актуальными и в значительной мере определяющими векторы развития дидактического знания.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М., 1988.
2. Биология: живой организм: учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2007. Биология: живой организм: тетрадь-практикум для 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2007. Биология: живой организм: тетрадь-тренажер. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2007. Биология: живой организм: тетрадь-экзаменатор. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2007.
3. Журавлев И.К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами «способы деятельности» и формирование эмоционально-ценностных отношений // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. Ч.2. – М., 1992. – С. 69–76.
4. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). – Астрахань, 1999.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М., 1983.
6. Иванова Е.О. Дидактические возможности информационно-образовательной среды для организации самостоятельной работы учащихся // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 3. – С.77–88.
7. Кечиев Л.Н., Путилов Г.П., Тумковский С.Р. Информационно-образовательная среда технического вуза [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml
8. Педагогика школы / под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1977.
9. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. – М.: ИИО РАО, 2010.
10. Свириева М.А., Молоткова Н.В., Анкудимов И.А. Организация информационно-образовательной среды вуза на основе технологий дистанционного обучения // Вопр. современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2010. – № 4–6 (29). – С. 180–184.
11. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI в. // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 3–16.
12. URL: <http://www.internet-school.ru/>

**УПРАВЛЕНИЕ
ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДОЙ
НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ И МАЛОГО БИЗНЕСА**

**Н. Е. Колесников
Т. Н. Кошелева**



Введение

Условием успешного развития малого предпринимательства является существование частной собственности, стабильной государственной экономической и социальной политики, развитая инфраструктура поддержки малого предпринимательства, формирование гибких рыночных механизмов повышения деловой активности предпринимателей в первую очередь за счет непрерывного процесса повышения их квалификации и постоянного самообразования. Малое предпринимательство может называться инновационным, если оно применяет и использует в своей деятельности новые знания и постоянно повышает образовательный потенциал своих работников. Важнейшей предпосылкой формирования и функционирования национальной инновационной системы является взаимодействие её участников – субъектов малого предпринимательства, университетов, исследовательских институтов, лабораторий, промышленных предприятий, организаций разработчиков и субъектов формирующейся социально-культурной инфраструктуры. И это взаимодействие должно быть организовано на взаимовыгодной основе для всех участников инновационного процесса. Такой взаимовыгодной основой должна стать потребность в постоянном повышении образования и обмене информацией, т. е. формирование потребности в непрерывном образовательном процессе со стороны малого предпринимательства. Процесс образования в системе малого предпринимательства продуктивнее всего осуществлять на основе формирования кластеров, в основе которых должен находиться университетский комплекс как образовательная база малого предпринимательства для инновационных разработок. Кластерный подход рассматривается в качестве одного из инструментов интенсификации социально-экономического развития [1]. Кластер как устойчивое партнерство взаимосвязанных организаций и отдельных лиц основан на учете положительных синергетических эффектов региональной агломерации. Кла-

стерный подход является одним из важных направлений формирования национальной инновационной системы, в основе создания которой лежит развитие потребности и возможности постоянного образования малого предпринимательства.

**Новые подходы
к совершенствованию системы
подготовки кадров
для малого предпринимательства**

Выявление и реализация неиспользуемых или недостаточно используемых экономических и социальных факторов для роста и развития экономики являются сегодня одной из приоритетных проблем. Среди таких факторов одно из первых мест занимает трудовой и профессионально-квалификационный потенциал. Рассмотрим некоторые из современных моментов этой традиционной и вместе с тем всегда новой проблемы, обусловленной, кроме многого прочего, неисчерпаемостью роста эффективности трудового производительного ресурса человека по мере открытия и развития его всё новых не только потребностей, но и возможностей для их удовлетворения. Образование, в частности профессиональное, как процесс формирования и накопления трудового, профессионально-квалификационного потенциала на основе знаний, умений, навыков и компетенций для осуществления постоянно развивающейся профессиональной деятельности, т. е. в определенной, конкретной профессии, представляется процессом по своей природе непрерывным. Столь же непрерывно и его развитие за счет прежде всего качественного роста профессиональных, деятельностных компетенций и в целом эффективности труда. Непрерывность роста показателей, в первую очередь качественных, лежит в основе устойчивого развития экономики и социальной сферы.

Непрерывность профессионального образования (оно в соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» [14] установлено в двух основных формах – среднее и высшее профессиональное образование, а это последнее подразделено на бакалавриат, специалитет и подготовка кадров высшей квалификации) предполагает процесс его непрерывного совершенствования и развития с учетом как личных, так и общественных потребностей. Приоритетным этапом развития профессионального образования сегодня и на ближайшие годы (как минимум до 2015 г.) является разработка профессиональных стандартов по основным профессиям (их группам). В соответствии с поручением Президента РФ до 2015 г. должно быть разработано не менее 800 профстандартов. Учитывая многотысячный состав профессий квалифицированных рабочих и должностей служащих, занятых в отраслях народного хозяйства страны, процесс «профессиональной стандартизации» труда в России может продлиться как минимум до 2025 г.

В конце 2012 г. Госдума в рамках реализации Указа Президента РФ от 7 мая 2012 г. приняла поправку в Трудовой кодекс РФ – ввела понятия «профессиональный стандарт» и «квалификация работника». В соответствии с этой поправкой профессиональный стандарт представляет собой характеристику квалификации работника, необходимой для осуществления его про-

фессиональной деятельности. В свою очередь квалификация работника определяется как уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работника [2]. Работы по профессионально-квалификационной сертификации видов деятельности и профессий, модернизации действующих профессионально-квалификационных характеристик, а с ними – условий труда и рабочих мест в целом предполагают соответствующие инновационные преобразования в содержании, составе, структуре образовательных стандартов для подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров рабочих, служащих, управленцев, и т. д. Понятно, что все эти процессы есть и были всегда, так или иначе лишь прерываясь в периоды экономических кризисов или реформ, как это случилось, в частности, во время «коренных изменений» в нашей стране в 1990-е гг., чтобы затем возобновиться в значительной мере в качественно новых процессах непрерывного развития, что мы наблюдаем. Разница сегодня в рассматриваемых процессах состоит в том, что проблема повышения эффективности экономики обращена, как никогда ранее, в сферу радикальных качественных изменений в характере, структуре, содержании трудового ресурса – в комплексе его становления и формирования: от человеческого ресурса к человеческому капиталу. Это с одной стороны. С другой стороны, столь же серьезные улучшения предполагаются и все чаще осуществляются в сфере использования, реализации профессионально-квалификационного потенциала кадров комплексной модернизации производства и его инновационных преобразований с тем, чтобы непрерывность технико-технологических и профессионально-образовательных процессов в их единстве обеспечивала устойчивость развития процессов экономических. Речь идет о создании для этого всех необходимых условий, в частности технико-технологических, организационных, а также материально и морально-стимулирующих инновационно-производственную деятельность.

Сегодня широко известны масштабные модернизационно-инновационные преобразования, в частности в системе профессионального образования, главным образом в ее учебных заведениях. При этом, на наш взгляд, крайне мало внимания уделяется роли и развитию действующего производства подсистемы профобразования или профобучения, которая призвана обеспечивать процессы непрерывного повышения квалификации кадров, а также своевременной переподготовки, переобучения высвобождаемых работников. Решение задач этой кадровой модернизации, учитывая масштабы данных процессов и их стратегическую важность, представляется весьма значимой как для сферы производства, так и для системы профессионального образования. Необходимо при этом не только заранее готовить необходимую учебно-методическую базу по перечням перспективных с точки зрения рынка труда профессий, но и соответствующие рабочие места. Все это должно служить стимулом для работников к «дообучению», переобучению, переподготовке и т. д. С этой точки зрения представляются, на наш взгляд, спорными положения нового закона об образовании, согласно которым дополнительное образование (ст.2, п.14) и профессиональное обучение (гл. 9, ст.73, пп.1;4) осуществляются без повышения (изменения) уровня образования (образовательного уровня). Вопрос этот весьма важен также, в частности, для стимулирования профессионального обучения кадров для малых предприятий, число которых и эффективность их работы должны нарастать, исхо-

для из стратегии развития отечественной экономики. Однако предприниматели и персонал для этого сектора экономики не готовятся ни в одном профессиональном учебном заведении, а работают здесь, как правило, люди, где-то и что-то узнавшие и освоившие из немалого арсенала особенностей малого предпринимательства (организационных, финансовых, юридических и др.). Знания, умения и навыки такой работы чаще всего приобретаются на различных семинарах, курсах и т. п. В значительной степени именно недостаточная подготовленность кадров, занятых в малом бизнесе, особенно в промышленном, инновационном производстве, сдерживает эффективность этого сектора экономики. Задачу могло бы успешно решать, на наш взгляд, профессиональное обучение как одно из направлений профессионального образования, используя предоставленные ему широкие возможности для вооружения лиц различного возраста профессиональной компетенцией по программам профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации по профессиям рабочих и должностям служащих, осваивая специализированные образовательные программы среднего профобразования. Профессиональное обучение в таком случае может осуществляться в образовательных организациях, включая учебные центры. Но при этом важно, чтобы подобное профессиональное обучение, тем более в целях получения новой профессии рабочего или новой должности служащего, а также компетенций предпринимательской деятельности в ее малых формах (но зато в широком функциональном диапазоне), давало законное право таким предпринимателям и их работникам по итогам успешного обучения на повышение их образовательного уровня. С этим не согласен, как отмечено выше, законодатель [14].

Разработка профессиональных, а также образовательных стандартов по соответствующим профессиям и специальностям решает целый ряд задач, имеющих решающее значение для эффективного использования выпускников системы профессионального образования. Во-первых, уже на этапе разработки профессионального стандарта закладывается научно-практический обоснованный подход к выбору экономически и социально приоритетных профессий и специальностей с их функционально-содержательной характеристикой и квалификационными требованиями со стороны работодателей. Во-вторых, образовательный стандарт, с которым приходят выпускники на рынок труда, т. е. в пространство занятости, контролируемое работодателями, со своей стороны содержит (или должен содержать) встречные требования к работодателям в части общепризнанных и включенных в образовательно-профессиональный стандарт условий эффективного использования молодых специалистов. Прежде всего, рабочие места на предприятиях (в организациях), включая условия труда, его безопасность, должны соответствовать уровню и качеству (квалификации) подготовки кадров. Оплата труда как важнейший сегодня в большинстве случаев показатель условий труда в их широком смысле определяется рынком труда, и образовательный стандарт может влиять, особенно при оценке работодателем молодого специалиста, лишь косвенно.

Таким образом, профессиональный и образовательный стандарты служат (точнее, должны служить) основным средством (способом) не только согласования спроса и предложения на квалифицированные кадры на рынке труда, но при этом, что крайне важно, их взаимосвязь выступает механизмом

в конечном счете повышения качества подготовки кадров в системе профобразования. Это выражается и в том, что непрерывно действующая система профобразования в этих условиях значительно меньше подвергается критике со стороны работодателей за подготовку не тех и не того качества специалистов. В свою очередь, что тоже весьма важно в механизме эффективного использования молодых кадров, система профобразования получает возможность оценить с позиций образовательных и профессиональных стандартов соответствие уровня и качества подготовки своих выпускников уровню и качеству предложенных им со стороны работодателя технико-технологических и иных условий работы. Как известно, далеко не все балансируется и нередко не по вине профессионального образования, а по причине недостаточно высокой технико-технологической базы производства и труда. Об этом свидетельствует, в частности, высокий износ основных фондов в экономике страны. За последние 10 лет степень износа основных фондов нарастала, достигнув к 2010 г. 45,7 % (2000 г. – 43,5 %). При этом инвестиции в здания и сооружения росли (с 40,4 в 2005 г. до 42,6 % в 2010 г.), а в машины, оборудование, транспортные средства, т. е. в наиболее активную часть основных фондов, снижались (с 41,1 до 38,6 % соответственно) [13].

Новые подходы не только к формированию и реализации профессиональных и образовательных стандартов, но и к использованию полученного в результате профессионально-квалификационного кадрового потенциала с целью необходимого роста эффективности труда заставят, как следует ожидать, отечественный бизнес более активно модернизировать на инновационных принципах основные фонды, включая оснащенность рабочих мест. Важным вкладом в решение этой задачи является реализация в настоящее время программы по созданию к 2020 г. 25 млн высокотехнологичных и с достойной оплатой труда рабочих мест. Непрерывность этой работы органически увязывается с соответствующими процессами, осуществляемыми учебными заведениями профобразования. Для совершенствования системы подготовки кадров для малого предпринимательства Концепцией государственной политики поддержки и развития малого предпринимательства в Российской Федерации предусматривается финансирование из государственного бюджета системы дополнительного образования и переподготовки специалистов как государственных, так и негосударственных структур по основам предпринимательства для сферы малого бизнеса. Среди других мер в данном направлении предусматриваются координация российских и международных образовательных программ в сфере малого предпринимательства, учебно-методическое, информационное и консультационное сопровождение их деятельности. Но, к сожалению, концепция не предусматривает позиционирование в качестве самостоятельной самодостаточной образовательной формы возможности обучения в рамках интернет-пространства с применением информационных образовательных технологий [7, с. 141–144]. Специфика работы в малом предпринимательстве требует от предпринимателей и их сотрудников высокого уровня квалификации в выполнении достаточно большого количества видов работ как в одном, так и в нескольких профессиональных полях, в том числе и в области разработки инноваций, поскольку в рамках субъекта малого предпринимательства, как правило, выраженной дифференциации деятельности нет. Субъектами малого предпринимательства

востребованы высококвалифицированные специалисты среднего звена, наряду с организаторскими и управленческими качествами в достаточной степени владеющие предметом управления на уровне способности непосредственного участия в процессе производства продукции, маркетинга и, самое главное, в области инновационной деятельности, благодаря которой именно малое предпринимательство выступает движущей силой инновационного развития. Таким образом, с одной стороны, профессиональное образование направлено на подготовку специалиста, работающего в условиях разделения труда, а, с другой – малое и среднее предпринимательство требует подготовки специалиста, компетенции которого обеспечивают совмещение технологических, управленческих, предпринимательских качеств и инноваторских способностей.

Стратегия кадрового восполнения малого и среднего предпринимательства требует принципиально новых подходов к организации образовательного процесса и к качеству подготовки работников малого предпринимательства в первую очередь на основе новой образовательной формы обучения в рамках интернет-пространства с применением информационных образовательных технологий. Под новой образовательной формой обучения в рамках интернет-пространства с применением информационных образовательных технологий авторы понимают всестороннее использование преимуществ дистанционного и удаленного обучения с применением, кроме личного контакта преподавателя и обучаемого, также удаленные средства обучения с помощью видеообщения в виртуальном поле интернет-пространства, использование современных информационных источников получения новых знаний в форме общения на специально созданных образовательных и информационных форумах, в том числе и в социальных сетях, использование возможностей интернет-тестирования и т. д. [7, с. 141–144].

Молодежное предпринимательство – весьма сложный сектор, который требует серьезного внимания со стороны государственных органов [6]. Его правильно выстроенная поддержка обеспечивает развитие малого предпринимательства в целом. Во многих российских регионах большое количество молодых людей оказалось невостребованным в сфере государственной экономики. Значительная часть молодежи проявляет довольно высокую активность предпринимательской деятельности, но по причине отсутствия реального механизма поддержки молодежного предпринимательства, в том числе профессионального образования, большинство начинаний закрывается в течение первых месяцев работы. Молодые предприниматели остро нуждаются в экспресс-обучении основам предпринимательской деятельности, в том числе с использованием образовательных интернет-технологий. Отсутствие природных механизмов приспособления к высоким темпам изменчивости на рынке усугубляется и отсутствием таковых в сфере образования и самообразования, в том числе и в малом молодежном предпринимательстве.

Несмотря на все сказанное, у современного российского молодежного малого предпринимательства очень хорошие перспективы дальнейшего развития, но для этого необходимы существенные изменения. Необходима переориентация государственной, в том числе молодежной, политики в области развития малого и среднего бизнеса, а именно: необходима опора на приоритеты использования и стимулирования соответствующих национальной рос-

сийской ментальности и учета российских традиций предпринимательской деятельности.

**Управление формированием
инновационной среды на основе
взаимодействия образовательных
и предпринимательских структур**

По данным исследования, проведенного компанией «Gesellschaft für Konsumforschung» (GfK), готовность россиян к открытию собственного бизнеса очень высока и превышает бизнес-потенциал европейцев (72 % в России против 69 % в Европе) [6]. Но несмотря на такую достаточно высокую готовность к предпринимательству, не так много из тех россиян, кто хотел бы открыть свой бизнес, решаются на это. Основными причинами такого поведения выступают отсутствие необходимой информации о государственной поддержке и незнание специальных программ финансовых институтов для субъектов малого предпринимательства, а также отсутствие информации о всевозможных формах региональной и муниципальной финансовой поддержки и отсутствие информации о программах финансирования инновационных проектов (в форме грантов, венчурных компаний и т. д.) и др. Одним словом, в стране существует своеобразный информационный вакуум в отношении существующих финансовых инструментов, обеспечивающих становление и развитие малого предпринимательства и в особенности в отношении малого инновационного предпринимательства. Еще одной причиной нежелания россиян заниматься предпринимательской деятельностью выступают очень высокие риски, а система управления ими на сегодняшний день пока не разработана. «Считаю необходимым ускорить внедрение современной системы управления профессиональными рисками», – отмечал Президент России Дмитрий Медведев на совещании по проблемам рабочих весной 2011 г. [4].

Формирование системы финансирования инновационного процесса подразумевает под собой, кроме создания механизмов финансирования и благоприятной инвестиционной среды, также обеспечение субъектов малого предпринимательства необходимой информацией о тех же инструментах финансовой системы и возможностях государственной финансовой поддержки. Обеспечение субъектов малого предпринимательства необходимой информацией – это не просто создание определенных информационных потоков информации, это, по мнению авторов, создание системы обеспечения субъектов малого предпринимательства информацией (информационной системы), которая должна включать в себя информационное поле для обмена информацией, инструменты для получения и использования получаемой информации и т. д. [10, с. 56–57]. Очень удобно в процессе формирования информационной системы использовать электронные площадки, так как они достаточно доступны для всех участников предпринимательской среды. Но в данной ситуации возникают определенные сложности с получением информации, так как финансовые структуры достаточно закрыты для малых предпринимательских структур, и этому, конечно, есть определенные причины. Основной причиной закрытости, в первую очередь банковских структур, по отношению к субъектам малого предпринимательства выступает нежелание финансовых институтов тесно сотрудничать с структурами малых предприя-

тий, которые обладают крайне высокими рисками, о разработке современной системы управления которыми говорил Д. Медведев. Но процесс снижения рисков малого предпринимательства также зависит и от недостатка информации о деятельности и о будущих планах самих субъектов малого предпринимательства. В качестве одного из возможных направлений снятия данного ограничения авторы предлагают рассмотреть преимущественное развитие не «ресурсоемких» направлений деятельности субъектов малого предпринимательства, а «информационноемких» малых производств, которые должны снизить финансовые риски субъектов малого предпринимательства, и, таким образом, снимется основное препятствие для создания информационной системы со стороны финансовых структур [8, с. 122]. Со стороны самих малых предпринимателей одним из главных препятствий в процессе создания информационной системы авторы видят недостаток квалифицированных кадров и недостаточный уровень знаний самих предпринимателей. Данное ограничение не дает развиваться и выступает тормозом в формировании информационной системы, благодаря неумению предпринимателей использовать имеющуюся информацию о финансовых источниках предпринимательской деятельности и получать необходимые информационные потоки. Недостаточный уровень знаний можно поднять не только с помощью непосредственного повышения образовательного уровня предпринимателями, но и с помощью трансфера компетенций и знаний. В этом отношении интересен опыт Татарстана [5].

Для преодоления отмеченных препятствий и ограничений необходимо, по мнению авторов, преимущественно развивать не «ресурсоемкие» направления деятельности субъектов малого предпринимательства, а «информационноемкие» малые производства, а также безотлагательно приступить к созданию рынка инновационных проектов, хотя бы виртуального, для чего, конечно, необходимо повышать уровень знаний малых предпринимателей, таким образом, также расширяя их информационные ресурсы.

Непременным условием развития предпринимательства является существование частной собственности, стабильной государственной экономической и социальной политики, развитая инфраструктура поддержки малого предпринимательства, существование эффективной системы защиты интеллектуальной собственности, формирование гибких рыночных механизмов повышения деловой активности предпринимателей [9, с. 5] в первую очередь за счет непрерывного процесса повышения их квалификации и постоянного самообразования. Только малое предпринимательство, основанное на так называемой «экономике знаний», т. е. малое предпринимательство, применяющее и использующее в своей деятельности новые знания и постоянно повышающее и пополняющее их, может называться инновационным. Ведь для того чтобы разрабатывать и внедрять продуктовые и процессные инновации, которые и определяют инновационность предпринимательской деятельности [10, с. 29], без постоянного процесса самообразования и обмена полученными знаниями и опытом не обойтись. Процесс создания малых предпринимательских структур продуктивнее всего осуществлять на основе формирования кластеров, в основе которых должен находиться университетский комплекс как образовательная база малого предпринимательства, база разработок и база для разработки инноваций. Сегодня кластерный подход рассматривается на федеральном

уровне в качестве одного из инструментов интенсификации социально-экономического развития, под которым понимается сложный, но достаточно эффективный инструмент повышения конкурентоспособности предприятий, который оказывает влияние не только на эффективность функционирования самих предприятий – участников кластера, но и на тот регион, где развивается кластер, и на те отрасли, которые он затрагивает [1]. Кластер как устойчивое партнерство взаимосвязанных организаций и отдельных лиц основано на учете положительных синергетических эффектов региональной агломерации [7].

Инновационный кластер формируется на основе включения в него университетов, инновационного малого предпринимательства, крупных промышленных комплексов, используемых как опытные площадки для промышленного внедрения, и основан на непрерывности образования исследователей, сотрудников малых инновационных предприятий, внедренческих предприятий, так как без повышения образовательного уровня специалисты внедренческих организаций и малых предпринимательских структур не смогут испытывать, искать и находить применение инновациям и внедрять их в промышленность. Именно вузы с их интеллектуальным и научным потенциалом могут стать тем системообразующим ядром инновационного кластера, которого сегодня не хватает существующим уже сформированным или только формирующимся кластерам. Концепция перехода к инновационному типу развития должна стать генеральной целью, в соответствии с которой должны увязываться направления государственной инновационной политики начиная с государственного бюджета и заканчивая государственным заказом. В силу этого стратегия инновационного развития определяется государством и его федеральными и региональными органами, а разрабатываться она должна для основных ее исполнителей – вузов как основы инновационных структур для малого предпринимательства, а также для основных форм их дальнейшего развития – для кластеров, особых экономических зон и т. д.

Сфера образования – одна из наиболее инновационных отраслей. Инновационные технологии педагогической науки и образования основываются на принципах самостоятельного выявления и осмысления новых проблем, отказа от известных штампов в работе, выбора нестандартных путей в обучении, воспитании и развитии личности обучающегося. «Инновационное образование» стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры. XXI век объявлен ЮНЕСКО «веком образования». Именно образование готовит новое поколение к решению основных проблем современности, обуславливает перспективы развития современной цивилизации. Вступление в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации» требует от педагога в настоящее время не только высокого профессионального мастерства в своей области и педагогической компетентности, но и умения мобильно реагировать на новые социальные ожидания, включаться в инновационную деятельность. Современный педагог – основной субъект инновационной деятельности – уже не может работать по-старому.

По утверждению Джеймса Хекмана, лауреата Нобелевской премии в области экономики, именно превентивное вмешательство является более эффективным и дает более благоприятные результаты, чем позднее восстановление. Результаты исследования специалистов Калифорнийского университета на протяжении 25 лет показали, что каждый доллар, вложенный в

физическое и познавательное развитие детей раннего и дошкольного возраста, приносит прибыль в \$7, главным образом за счет экономии в будущем. Педагогам для перехода к новому подходу в образовании необходимы новые знания и навыки. Но еще более необходимы новые инструменты – методы и приемы эффективного взаимодействия с детьми, которые помогут реализовать главную цель системы образования: создание благоприятных условий для развития каждого ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Таким образом, управление формированием инновационной среды малого предпринимательства на основе взаимодействия образовательных и предпринимательских структур представляет собой комплексное государственное воздействие на все элементы инновационной среды, включающие формирование механизма взаимодействия участников инновационной деятельности (субъектов малого предпринимательства, университетов, лабораторий, промышленных предприятий, организаций разработчиков), исследовательских университетов, создание технопарков и особых экономически зон, формирование инновационных кластеров и наукоградов, создание крупных инновационных корпораций, новые подходы в образовании, в том числе новой образовательной формы обучения в рамках интернет-пространства, информационную систему, механизм формирования системы финансирования инновационного процесса.

Список литературы

1. Арутюнов Ю. А. Формирование региональной инновационной системы на основе кластерной модели экономики региона. [Электронный ресурс]. – URL: <http://koet.syktso.ru/vestnik/2008/2008-4/1/1.htm> (дата обращения: 28.04.2010).
2. Госдума ввела понятия «профессиональный стандарт» и «квалификация работника» // Взгляд. – 2012. – 23 нояб. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vz.ru/news/2012/11/23/608627.html> (дата обращения: 20.01.2013).
3. Дыльнова М. Молодежный сегмент предпринимательства в современной России [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sgu.ru/files/izvestia/full/2011._tom_11.2.4.pdf (дата обращения: 28.08.2013).
4. Информационное агентство «Росбалт» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rosbalt.ru/> (дата обращения: 06.04.2011).
5. Информационное агентство «Татар-информ» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tatar-inform.ru/> (дата обращения: 08.06.2011).
6. Информационный Портал «Город54» [Электронный ресурс]. – URL: <http://gorod54.ru/> (дата обращения: 21.09.2011).
7. Кластеры – центры деловой активности // Дело. Общество. Деньги. – 2008. – №1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://smi.yuga.ru/pages/dod/news/show> (дата обращения: 28.04.2010).
8. Кошелева Т. Н. Малое предпринимательство: ограничения, факторы инновационного роста и направления развития: моногр. – СПб.: Изд-во СПбАУЭ, 2011. – 234 с.
9. Кошелева Т. Н. Основы предпринимательской деятельности: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПбАУЭ. – 2009. – 226 с.
10. Кошелева Т. Н. Стратегии развития малого инновационного предпринимательства: моногр. – СПб.: ГУАП, 2009. – 205 с.
11. Кошелева Т. Н., Кожухина К. А. Инновационная среда малого предпринимательства: моногр. – СПб.: Изд. НОУ ВПО ИБП, 2013. – 179 с.
12. Официальный сайт «Вести.Ru» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vesti.ru/> (дата обращения: 13.07.2011).
13. Регионы России. Социально-экономические показатели: стат. сб. – М.: Росстат, 2011. – 990 с.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // Рос. газета от 31 дек. 2012. – № 303 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru> (дата обращения: 24.01.2013).

ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ ДЛЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

М. В. Кларин



Введение

В настоящей главе представлены инновационные феномены практики непрерывного образования, возникающие в них концептуальные разрывы, которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой. Предложено понимание инновационного образования как порождение и освоение объективно нового культурного опыта. Инновационное образование рассматривается как средство прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса). В социальном плане инновационное образование может обеспечивать позитивный, ненасильственный путь социальной трансформации, развития современного общества. Изложенное ниже подготовлено на основе анализа опыта образовательной/развивающей практики взрослых в сфере дополнительного последипломного образования. Материал для анализа: корпоративное образование, неинституциональные образовательные программы, переподготовка педагогов, обучающий консалтинг, программы коучингового сопровождения кадрового резерва, развития управленческих навыков, подготовки в области социальных проектов, стратегическое планирование, комплексные проекты развития организаций, развития лидерского потенциала руководителей, производственных коллективов и управленческих команд. Эти виды практики характерны для современного непрерывного образования в России. Учтён опыт практик генерации и освоения нового опыта (форсайт-сессии, Открытое пространство, World Café, знаниевый реактор и др.), опыт нетрадиционных развивающих практик (социально-психологические тренинги, практики личностного роста, обучение психотерапии, коучингу, телесно-ориентированным практикам, опыт освоения боевых искусств). Многие виды образовательной практики ещё не стали предметами педагогического анализа, выступают как своего рода «неопознанные педагогические объекты»¹. Текст носит дискуссионный характер.

Инновационность образования: дидактический анализ

Предлагаемый дидактический анализ находится между методологическим и программным уровнями. На методологическом уровне предмета изменение направленности инновационности образования с подготовки к деятельности на развитие деятельности отмечено П. Г. Щедровицким [22]. На программном уровне инновационность образования выражается, например,

¹ Термин А. М. Цирульникова.

на средних и нижних уровнях предложенной А. Г. Теслиновым «воронки образовательных решений», обеспечивающих «добротное образование» развивающего типа [19].

Предлагаем разделять: (а) инновационность в образовании, т. е. принципиально новые черты в условиях /характере образовательного процесса; (б) инновационность образования (принципиально новые черты характера содержания образования и/или результатов образовательного процесса).

Наше внимание будет сосредоточено на инновационности образования, и она рассмотрена в двух ракурсах.

1. Предмет инновационности – преобразование образовательной деятельности, т. е. содержания и процесса образования¹. На уровне теоретических представлений средоточием инновационности может оказаться целостная теория, как, например, выдвинутая в 1970–80-е гг. культурологическая концепция содержания образования Краевского-Лернера-Скаткина [14, с. 30]. На уровне практики средоточием инновационности могут стать инструментальные изменения [14, с. 34]; они могут затрагивать элементы образовательного процесса; наблюдаемое может расходиться с сущностным. Например, меняется форма обучения, но за этим не обязательно стоит изменение целей ожидаемых образовательных результатов.

2. Предмет инновационности – развитие собственной деятельности субъекта и создание новых образцов деятельности как образовательный результат. В процессе их создания происходит: (а) целенаправленное (специально организованное) освоение нового опыта; (б) целенаправленное развитие способности субъекта деятельности (производственной, жизнедеятельности) к преобразованию своей деятельности, своей жизни (например, кризисы юности, молодости, взрослости, зрелости) [17, с. 212–385]. Инновационность образовательной практики в этом случае проявляется как направленность на структурное преобразование опыта, на создание не только субъективно, но и объективно нового опыта.

Рассмотрим основные варианты инновационности (рис.): 1 – известный образовательный процесс – объективно известный образовательный результат; 2 – новый образовательный процесс – объективно известный образовательный результат (пример: система Шаталова в школьном обучении); 3 – известный образовательный процесс – объективно новый образовательный результат (пример: ТРИЗ-педагогика²); 4 – новый образовательный процесс – объективно новый образовательный результат (пример: групповая рефлексия проектной команды, индивидуальные коучинговые сессии применительно к кризисным жизненным /профессиональным /социальным ситуациям и др.). Распространённое понимание инновационности сосредоточено на варианте 2 (новый образовательный процесс – освоение объективно известного опыта).

¹ Намеренно не рассматриваем упрощённое понимание инновационности как новшеств, новизны отдельных элементов – приёмов, технических средств обучения и т. д.

² ТРИЗ-педагогика – педагогическая система, цель которой – воспитание творческой личности.

Считаем принципиально инновационными варианты 3 и 4, так как в них есть новизна образовательных результатов, как освоенного объективно нового опыта.

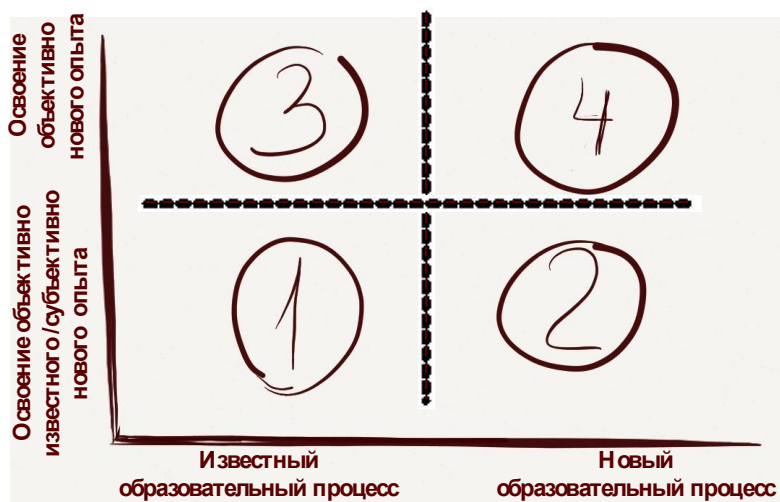


Рис. Варианты инновационности образования

Освоение объективно нового опыта. В рамках данного анализа считаем опыт объективно известным, когда он известен инициаторам/организаторам образовательного процесса; его новизна для субъектов образовательной деятельности носит искусственный, «обучающий» характер. Об освоении объективно нового опыта свидетельствует его «проживание», реализация в жизненной (профессиональной) практике. Иначе говоря, нельзя говорить об освоении нового опыта, если человек только обнаружил очередную проблему или изобрел новый способ ее решения; обучение как освоение нового опыта имеет место там, где найденное решение воплощается в жизнь (К. Арджирис) [7]. Освоение нового опыта в социальном взаимодействии является приращением культуры¹.

Изменения субъекта образовательного процесса. В современной инновационной образовательной практике происходят изменения субъекта образовательного процесса /субъекта учения, которые особенно ярко проявляются в практике социальных и профессиональных сообществ, последипломном образовании взрослых, неинституциональной профессиональной подготовки [6, с. 55–64]. В классической дидактике субъект скорее подразумевался, чем исследовался или наделялся ясным набором признаков. В этом контексте А. В. Попов и С. В. Ермаков отмечают «созерцательную установку» классической дидактики, которая связана с рассмотрением содержания образования как внешнего, объективированного представлением о культурной

¹ Приращение культуры употребляется безоценочно, приращение опыта не становится позитивным автоматически; делать его позитивным – специальная задача в рамках образовательного процесса.

норме как внешней, самодостаточной. «Образующийся субъект в этой установке прежде всего – субъект познающий, существующий вне и безотносительно какой-либо реальной деятельности» [15]. Классическую дидактику можно охарактеризовать как безсубъектную, так как в ней не представлены собственные намерения субъекта: ему предстоит освоить предъявленное содержание образования, для этого ему потребуется проявить «познавательный интерес». Отметим некоторые черты этого процесса:

1) субъекты непрерывного образования часто действуют в условиях, когда не срабатывает классическое представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте, подлежащем трансляции. Вопрос о педагогической адаптации социального опыта в непрерывном образовании не решается традиционно дидактическим путём;

2) в рамках традиционного образования субъект рассматривается как обладатель относительно малого объёма опыта. Опыт субъекта учения в явном виде не учитывается в моделировании обучения; неявно предполагается, что опыт «пренебрежимо мал», его необходимо дополнить или восполнить новыми знаниями, умениями, навыками и отношениями. Вместе с тем взрослый как субъект учения обладает значительным объёмом опыта, который невозможно считать «пренебрежимо малым» и недостаточно просто «учитывать» как некий сопутствующий фактор, который можно использовать для привлечения в виде иллюстративных «примеров». Отсутствие «поправки на опыт» может вести к возврату обучаемого к неадекватным, но привычным действиям¹. Во многих случаях опыт нужно формировать «поверх» имеющегося опыта. Существенная черта опыта взрослого: включение своего жизненного и личностного контекста в процесс освоения профессионального /социального опыта;

3) традиционное образование обеспечивает образовательные потребности, однако взрослые обладают практическими потребностями в решении практических, жизненных, в частности, профессиональных задач. Современное обучение профессионалов и управленцев предполагает позицию не ученика, которого учат, а участника как процесса обучения, так и одновременно профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности (например, проектной группы, управленческой команды, профессионального сообщества, сообщества учителей, детей и родителей и др.);

4) традиционное образование строится как трансляция культуры. В инновационном образовании субъект генерирует новый опыт, одновременно придаёт ему культурную форму и осваивает его [7]. Это представление перекликается с идеей развивающего образования А. Г. Теслинова и др., в котором целью и результатом является становление человека как «саморазвивающегося субъекта, способного не только воспроизводить, но и развивать культуру. Здесь человек – обучающаяся культура» [19, с. 8].

¹ Особые сложности возникают в практике переподготовки педагогов, в их восприятии новизна часто смещается в область содержания транслируемого опыта, возникают затруднения в освоении новой методологии работы с субъектами-учащимися.

Особенности взрослых как субъектов образовательной деятельности: (а) значительный образовательный, жизненный и профессиональный опыт; (б) потребность в смысле (авторство своих решений, авторство собственной жизни); (в) потребность комплексно связывать и преобразовывать реальный опыт [1; 2], практическая направленность образовательной деятельности. И теоретически, и прагматически удержание позиции учащегося-участника как субъекта образовательной деятельности в жизненном и профессиональном контексте принципиально важно для теории и практики непрерывного образования.

В практике организаций во многих случаях на место индивидуального субъекта учения приходят коллективные субъекты: группы и команды (производственные, управленческие), социальные и профессиональные сообщества, которые осваивают коллективные действия в меняющихся жизненных, организационных, производственных условиях. Коллективным субъектом учения становится и «обучающаяся организация», т. е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт [23; 16; 24]. Рабочий коллектив (например, проектная группа) как субъект выстраивает освоение нового уклада собственной работы (в отечественной философии ситуация описана Г. П. Щедровицким как «ситуация рельсоукладчика» [21]). Особый вариант коллективного субъекта – «практические сообщества», объединённые совместными социально-практическими задачами (профессиональные сообщества, локальные общности и др.). Коллективные субъекты: рабочие /проектные команды, виртуальные команды, управленческие команды, коллективы в процессе организационных изменений, обучающаяся организация, Communities of Practice, педагогические сообщества (преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др.

Особенности инновационного образования

Отметим основные в контексте нашего рассуждения: (а) образовательный процесс имеет рабочий (производственный) характер; (б) образование выступает как средство, инструмент позитивного прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса).

Контекст и источники обучения. Приоритет среди источников обучения имеет не искусственно создаваемый «учебный», а реальный, жизненный и профессиональный контекст. В традиционной практике преобладает такое построение образовательных программ, в котором основную часть (по распространённым оценкам, около 70 %) составляет обучение на основе готовых материалов учебных программ/курсов и чтения, заметно меньшую долю (20 %) составляет обучение в развивающем общении с окружающими, и наименьшая доля (10 %) приходится на специально организованное обучение в процессе реальной рабочей деятельности. В то же время, по данным исследований, в реальности приоритеты значимых источников развивающего

опыта распределяются в обратном порядке: 70 % занимает реальный рабочий опыт, 20 % – обучение в развивающем общении, 10 % – готовые материалы и чтение. Отсюда правило 70-20-10 как ориентир для рекомендуемого соотношения источников обучения и конструирования процесса обучения, построения учебных/рабочих материалов [26]. В качестве источника обучения принципиально преобладающим становится реальный, заранее не препарированный опыт. Это вызывает необходимость заново осмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта.

Преобразование опыта в процессе его освоения и освоение опыта в процессе его преобразования. С нашей точки зрения, в инновационном образовании мы имеем дело с особым характером образовательного процесса: освоение нового опыта в процессе его создания, генерации. Процесс освоения опыта в организационной практике (коллективный субъект) описывается циклом преобразования Деминга – П–Д–П–Д (планируем – делаем – проверяем результаты – действуем в более крупном масштабе). Инновационное, преобразующее обучение специально, преднамеренно выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования. В ситуации коллективного субъекта возникает особая задача обучения – не только поддержать коллективный переход к смене уклада деятельности, но и одновременно вырастить этот новый уклад. Смена уклада обычно не является применением известных образцов, новый опыт производства и управления им необходимо вырастить и одновременно транслировать в процессе выращивания. Когда такой феномен становится распространённым, возникает особо актуальная необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации опыта как материала для образовательной трансляции.

Предметность обучения в корпоративных ситуациях определяется сочетанием решения реальных жизненных задач, профессиональной и образовательной деятельности. Примеры: 1) реальные производственные проекты (не специально сконструированные учебно-проектные задачи); 2) преобразование коллективного опыта организации или её подразделений для осуществления новых видов деятельности [7]. Важная черта предметности в инновационном дополнительном профессиональном образовании: сочетание конкретного профессионального (предметного, так называемого «технического») и организационно-управленческого содержания. Изменение предметности опосредованно отражается и в характере оценки результативности обучения. В современной практике распространены четырех- или пяти-уровневая оценка: уровень 1-й характеризует реакцию участников на программу обучения; 2-й – оценку полученных участниками знаний и опыта; 3-й – оценку поведения на рабочем месте; 4-й – влияние обучения на показатели производительности; 5-й – воздействие обучения сотрудников на результаты работы организации в целом, включая финансовые итоги. Одно из проявлений изменения предметности – практика оценки результатов корпоративного обучения на 3–5-м уровнях [9; 25]. С изменением предметности связано изменение представления о том, какого рода экспертом является педагог, в чём состоит его экспертиза.

Характер процесса обучения (интерактивное обучение). Обучение строится как освоение нового опыта в процессе его проживания. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов. Соответствующий тип обучения – интерактивное обучение – строится на основе проживания и осмысления опыта и представляет собой «естественный» цикл, включающий проживание опыта, его наблюдение, осмысление, концептуализацию и приложение к жизненной/профессиональной практике [8; 9]. Такое обучение обладает огромной силой воздействия на уровне убеждений и поведения. При этом роли педагога и учащихся, их взаимодействие принципиально меняются.

Концептуальные разрывы в анализе инновационной образовательной практики

В осмыслении инновационной образовательной практики можно выявить ряд разрывов, парадоксов, которые, с нашей точки зрения, имеют значение концептуальных вызовов для осмысления современной образовательной практики. Парадоксы рассматриваем по Э. В. Ильенкову как противоречия, представляющие «сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования («осмысливания») предмета, в выражении которого это противоречие возникло» [4]. Для теоретического мышления в педагогике парадоксы образовательной практики выступают как вызовы, которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой.

Парадокс неучебной направленности обучения и связанные с ним парадоксы неучебных учебных целей и неучебной оценки учебных результатов. В корпоративной практике обучение становится составной частью управления человеческими ресурсами. Как следствие возникает противоречие между «учебным» характером постановки целей обучения (например, в терминах знаний, умений и навыков) и управленческим характером ожидаемых результатов обучения (изменения целостных компетенций, изменения уклада рабочих действий, улучшение производственных показателей, достижение новых результатов подразделениями организации или даже организации в целом). Этот парадокс бросает вызов традиционному педагогическому мышлению. Возможный отклик на этот вызов – в концептуальном преобразовании педагогического мышления, когда образовательная цель состоит не только в трансляции, но и в генерации, фиксации и освоении нового культурного опыта.

Парадокс субъекта. В практике возникают «разрывы» субъекта, в частности: а) «разрыв» между «заказчиком» и «потребителем» обучения. В рамках интерактивного обучения со свойственной ему инициативной позицией субъекта возникает парадокс субъекта: целеполагание в обучении исходит от руководства организации, в то время как активно действующим субъектом является участник (индивидуальный или коллективный); б) внутриличностный «разрыв», связанный с сопротивлением человека тем изменениям рабочего или жизненного уклада, которые связаны с результатами обучения. Эти па-

парадоксы бросают вызовы традиционному представлению о роли субъекта-«учащегося» в образовательном процессе. Возможный отклик на эти вызовы в развивающей практике организаций мы видим в концептуальной перестройке педагогического мышления: 1) в специальном выстраивании «неучебного» взаимодействия субъектов в рамках образовательных циклов; 2) в учёте внутриличностных разрывов в самом конструировании образовательного процесса.

Парадокс перевоспитывающего обучения. Общая черта индивидуальных и коллективных субъектов обучения: они обладают значительным объёмом уже сложившегося структурированного опыта. Если использовать традиционные понятия, преобразование сложившихся способов действия, перестройку поведенческих паттернов можно описать скорее не как обучение, а как переобучение и даже «перевоспитание». Этот парадокс бросает вызов традиционной картине процесса обучения, разграничению понятий «обучение» и «воспитание». Возможный отклик на этот вызов – пересмотр концептуальной рамки обучения, анализ научения как освоения опыта, снимающий разграничение обучения и воспитания.

Парадокс неэкспертности эксперта-педагога. В корпоративном обучении распространены ситуации, когда ведущий (педагог) занимает позицию фасилитатора, направляющего субъективно и объективно процесс генерации нового опыта. Возникает парадокс экспертности: ведущий не имеет преимуществ перед участниками в знании предмета, его задача – организовать продуктивное обсуждение, генерацию нового опыта. Этот парадокс бросает вызов педагогическому мышлению, которое ставит педагога в позицию либо носителя экспертности, либо путевода по предметной области. Возможный отклик на этот вызов – пересмотр представлений о характере и сущности экспертной позиции педагога.

Черты инновационной образовательной практики: а) изменение целеполагания: от учебного к преобразующему, контекстному (в том числе, профессионально-контекстному), управленческому; б) изменение субъекта учения: от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового, от субъекта познающего к субъекту действующему/преобразующему; от индивидуального субъекта к коллективному; в) изменение направленности обучения: от учебно-познавательной к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов; г) изменение характера обучения: от традиционного к интерактивному обучению, основанному на непосредственном опыте; д) изменение источников обучения: от информации к реальному опыту участников; е) изменение характера оценки результатов обучения: от оценки учебных результатов к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления (в профессиональном контексте – компетенции), а также на производственную практику обучаемых и организации, вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения; ж) изменение роли обучения в организационной среде: от поддерживающей к инновационной/преобразующей роли.

Инновационные преобразования опыта соответствуют переломным моментам, кризисным ситуациям как индивидуального жизненного, профессионального пути, так и развития коллективного субъекта. Определяющими чертами соответствующей перестройки опыта являются его субъектный характер, направленность на преобразование смысловых ориентиров субъекта (индивидуального или коллективного). Соответствующая образовательная практика стимулирует инновационные изменения опыта (индивидуального и/или коллективного).

Концептуализация инновационного образования. В целях новой дидактической концептуализации предлагаем рассматривать перестройку опыта как преобразование целостного опыта. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном образовании преобладающий характер изменения опыта – его первоначальное формирование. В инновационном образовании преобладающий характер изменения опыта – его структурное преобразование. Считаем, что именно преобразование опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение [8], «обучение действием» [24], тьюторство [12; 21], коучинг [7]).

Социальный потенциал инновационного образования: неразрушающие изменения. Особая сфера применения инновационного образования – развитие профессиональной культуры, без которого в условиях современной России невозможно разрабатывать и реализовать профессиональные стандарты по сотням профессий. Особую сферу применения инновационного образования мы видим в развитии профессиональной культуры педагогов, которые призваны организовывать меняющуюся образовательную практику на всех ступенях образовательной лестницы. Именно инновационное образование-2 способно дать инструментарий для развития профессиональных педагогических сообществ. Преобразования коллективного социального опыта в предельных по масштабу вариантах могут охватывать опыт сообществ, выступающих субъектами развития социального или социально-экономического уклада. Инновационное образование может обеспечивать мирные изменения, обеспечивать позитивный, нетравматичный путь реализации «разрывов в непрерывности», которые отмечаются в социально-экономическом анализе развития современного общества [13].

Заключение

Выявленные парадоксы выступают как концептуальные вызовы для дидактической теории, указывают на ее зоны развития. Чтобы не только описывать, но и выстраивать инновационную образовательную практику, считаем продуктивным разрабатывать концептуальный инструментарий образовательного процесса как трансформации целостного опыта, который бы достраивал традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности» (Нильс Бор). Такая разработка продолжит и дополнит линию анализа опыта, реализованную в отечественной дидактике в теории содержания общего среднего образования и процесса обучения (И. Я. Лернер,

В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и др.) [18]. Основные теоретические задачи: концептуализировать феномены инновационной образовательной практики, развить теорию непрерывного образовательного процесса с его меняющимися субъектами как «освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта» [11, с.42], принципиально расширить концептуальный научно-педагогический инструментарий. Инновационная образовательная практика возникает как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи порождения и освоения нового опыта. Она воздействует на профессиональное мышление в образовательном сообществе, имеет высокий потенциал влияния на практику как формального, так и неформального образования. Считаем, что это влияние будет сказываться на всех ступенях образовательной лестницы, определит перспективу развития практики непрерывного образования.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М., 1991.
2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование (ист.-теорет. анализ феномена). – СПб., 2007. – С. 114.
3. Иванова С.В. Развитие системы непрерывного образования в сфере бизнеса: новые решения // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2012. – № 2.
4. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду. – М.: Знание, 1977.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. – М.: Наука, 1997.
6. Кларин М.В. Инновационные образовательные феномены: анализ дидактических впечатлений // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сб. ст. и стенограмм III Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск, 19–21 янв. 2011 г. / под ред. П.А. Сергоманова. – Красноярск: КК ИПК, 2011.
7. Кларин М.В. Инновационные тенденции развития корпоративного образования // Ермоленко В.А., Иванова С.В., Кларин М.В., и др. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / под науч. ред. В.А. Ермоленко. – М.: Ин-т теории и истории педагогики, 2013. – С. 53–107.
8. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7.
9. Кларин М.В. Корпоративный тренинг: от А до Я. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2002.
10. Кларин М.В. Коучинг: создание новой профессии. Ценности и смыслы [Электронный ресурс]. – URL: www.slideshare.net/klarin/ss-29012977 (дата обращения: 28.01.2014).
11. Кларин М.В. Непрерывное образование // Рос. пед. энцикл.: в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1999. – С.42.
12. Ковалёва Т. М. и др. Профессия «тьютор». – М.; Тверь: СФК-офис, 2012.
13. Мау В. Разрыв непрерывности // Логос. – 2012. – №4 (88). – С. 172–188.
14. Осмоловская И.М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5 (8). – С. 25–37.
15. Попов А.А., Ермаков С.В. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития [Электронный ресурс]. – URL: www.slideshare.net/klarin/ss-29012977 (дата обращения: 28.01.2014). <http://opencu.ru/page/vigodskiyitri> (дата обращения: 8.02.2014).
16. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. – М., 1999.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000.
18. Современная дидактика: теория практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. –

М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994.

19. Тенденции обучения и развития персонала: обзор Центра исследований и аналитики. Amplua Insights, 2011 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=13548> (дата обращения: 27.01.2014).
20. Теслинов А.Г., Протасова И.А., Чернявская А.Г. Обоснование подходов к образованию развивающего типа // Economics and Management. – 2013. – № 2 (5). – Wydział Zarządzania Politechniki Białostockiej. Białystok, 2013. – P. 147–175 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.teslinov.ru/wp-content/uploads/2014/01/podhod.pdf> (дата обращения: 07.02.2014).
21. Щедровицкий Г. П. Из лекций по психологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=383> (дата обращения: 25.01.2014).
22. Щедровицкий П.Г. Феномен тьюторства в контексте становления новой институциональной матрицы сферы образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gosbook.ru/node/64814> (дата обращения: 27.01.2014).
23. Corporate Learning Priorities Survey, 2011 [Электронный ресурс] – URL: http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl-Henley_Corporate_Learning_Priorities_Survey_2011.pdf. (дата обращения: 25.01.2014).
24. Garvin D.A. Learning In Action: A Guide To Putting The Learning Organization To Work. Boston, Harvard Business School Press, 2000.
25. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. Evaluating Training Programs (3rd ed.). – San Francisco, 2006.
26. Lombardo M.M., Eichinger R.W. Career Architect Development Planner, 5th ed. – Lominger, 2010.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

А. К. Орешкина



**Развитие концептуальных представлений
об образовательном пространстве
как объекте педагогического знания**

Ретроспективный анализ исследования историко-философских предпосылок становления и развития пространственных представлений в научном знании обусловил появление в понятийно-терминологическом аппарате педагогики таких понятий, как «образовательная среда», «социальное пространство образовательной среды», «социальное пространство образовательного учреждения», «воспитательное пространство», «образовательное пространство». С этих позиций приоритетное значение в ряду иных актуальных проблем современного педагогического знания приобретает выявление содержательной сущности, генезиса новых категориальных понятий, а также основополагающих факторов развития образовательного пространства непрерывного образования. Вследствие этого отметим, что обширный контекст современного теоретического исследования ориентирует стратегию развития педагогического знания на философские, культурологические основы анализа образовательных процессов и явлений в пространственно-временных их проявлениях и измерениях.

В рамках современной образовательной парадигмы обращение к анализу ведущих тенденций формирования и развития образовательного пространства системы непрерывного образования актуально рассматривать с позиции тех отношений, которые непосредственно формируются как на индивидуальном, так и на групповом, коллективном, государственном уровнях. В категориально-понятийный аппарат педагогики входят такие понятия, как «культура социальных отношений», «пространство культуры социальных отношений». Поэтому в целях наиболее полного представления сущностной характеристики педагогических дефиниций целесообразно рассматривать теоретико-методологические основы развития образовательного пространства непрерывного образования, во-первых, с его «собственно пространственных характеристик», во-вторых, «характеристики пространства деятельности» [9].

В научно-педагогических исследованиях понятие «пространство» часто определяется как «интегративное образовательное», методологическими принципами развития которого являются: вариативность, интегративность, смысловое единство. Сущностная характеристика образовательного пространства раскрывается через содержательно-смысловой компонент, состоящий из скоординированных образовательных программ, научных разработок, исследовательских направлений всех образовательных и куль-

турно-досуговых учреждений, входящих в образовательное пространство образовательного учреждения. Иными словами, формирующееся образовательное пространство представляет собой совокупность конструктов различной содержательной насыщенности и технически-организационной сложности, обеспечивающих не только накопление, хранение, передачу информации обучающимся, но и осуществление личностных изменений субъектов образовательного процесса. В современной педагогической литературе в качестве таких конструктов выделяют информационные потоки, информационные среды, меди. Образовательное пространство организуется на различных уровнях: образовательного учреждения, микрорайона, района, города, области, региона, страны, международном уровне. Образовательное пространство в теоретических исследованиях рассматривается как составная часть социального пространства. С этой точки зрения образовательное пространство определяется как социально-педагогическое взаимодействие социальных институтов, в свою очередь имеющих компоненты, подпространства и ресурсы социально-педагогических систем.

В отличие от образовательной среды социальные связи в образовательном пространстве дифференцированы и обезличены. И. К. Шалаев и А. В. Веряев отмечают, что «обезличены оказываются и требования к тому, кто участвует в деятельности института образования и организует ее. Шагом к такой обезличенности является стандартизация требований к знаниям и умениям, стандартизация, ведущая к деперсонификации обязанностей в социальном институте образования. Однако это не означает полного исчезновения неформальных связей и неформальных взаимодействий в образовательном пространстве» [10]. В процессе становления и дифференциации социальных связей четко определяются права и обязанности каждого из субъектов взаимодействия (учителя, ученика, родителя, социальные партнеры), происходит регламентация взаимодействия (она становится более жесткой), начинает осуществляться контроль за этим взаимодействием. В итоге стратегическая направленность личности в образовательном процессе становится более прогнозируемой, а деятельность института образования самовозобновляющейся. Вышесказанное не означает, что понятие «образовательное пространство» является полным синонимом понятия «социальный институт образования». Оно шире, включает в себя даже то, что не относится к социальной сфере (природную среду), а также менее зависит от других социальных институтов [11].

К определению образовательного пространства можно подойти и с формальной точки зрения. Если взять за основу понятие образовательной услуги и образовательной информации, то образовательное пространство можно определить как пространство, в котором осуществляются образовательные услуги. Можно говорить о потоках образовательной информации и образовательных услуг в обществе, являющемся соответствующим «каналом» передачи этих услуг и информации. Вся совокупность соответствующих «источников, стоков и канала передачи» дает представление об образовательном пространстве и определяет его. В этом контексте отметим, что образовательное пространство имеет стратегическую ориентацию на предоставление вариативных образовательных услуг, в рамках которых про-

фессиональное знание и опыт личности формируются на основе образцов и практических примеров, задаваемых разными образовательными организациями непрерывного образования. Чем более упорядочены и систематизированы связи между образовательными институтами пространства непрерывного образования, социальной микросредой и личностью, тем шире возможности образовательного пространства в формировании творческой личности и создании условий для ее личностно-профессионального и жизненного становления. Личность как активно действующий субъект образовательного процесса во взаимодействии с другими субъектами, погружаясь в деятельность, самовыражается, саморазвивается, что подтверждает идею о функционировании образовательной среды по принципам субъектности и полисубъектного взаимодействия.

Образовательное пространство – это триединство таких составляющих, как образовательные среды, институты собственно системы непрерывного образования, другие социально-образовательные институты (неформальное образование). При этом все субъекты образовательного пространства связаны между собой. К примеру, школа, вуз, учреждения дополнительного образования, планируя и реализуя образовательный процесс, превращают определенную часть открытой социальной среды в образовательный ресурс, а деятельность образовательного учреждения вносит изменения в открытый социум, трансформируя его в соответствии с изменяющимися потребностями современного общества. Таким образом, образовательное пространство непрерывного образования – это динамическое единство субъектов образовательного процесса и система их отношений. Субъектами образовательного пространства в образовательном учреждении выступают: обучающий (преподаватель), обучающийся (субъект обучения) и активная среда между ними (учебный материал и способы его передачи, представленные образовательной программой определенного уровня и ступени обучения). Относительно характеристики образовательной среды отметим, что при этом среда понимается как часть социокультурного пространства (Н. Б. Крылова) [1], как зона взаимодействия образовательных систем и процессов, система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития (В. А. Ясвин) [12]. Образовательная среда характеризуется принципом открытости, который позволяет взаимодействовать образовательной среде с социальной следующим образом: образовательная среда обогащается за счет ресурсов социальной среды и переводит ее в образовательную среду непрерывного образования. Таким образом, целостное социальное пространство системы непрерывного образования выступает как ресурс для обогащения образовательного пространства, конкретного образовательного учреждения, так и подсистем образования с учетом составляющих ее социально-институализированных компонентов. Содержательный диапазон их влияет на актуализацию деятельности социально-образовательных институтов общества, а также на вариативность создания индивидуальной образовательной среды в течение всей жизни личности. Освоение личностью образовательных программ в образовательном процессе непрерывного образования осуществляется путем тесной взаимосвязи и взаимопроникновения социальных и образовательных компонентов образовательного пространства, характери-

зующегося как социально-педагогическое взаимодействие социальных институтов общества.

Всё вышеизложенное направлено на уточнение сущности понятия образовательного пространства в целях использования этих знаний в практике социального проектирования и образовательного прогнозирования.

Применительно к многоаспектному процессу формирования системы непрерывного образования это предполагает и исследование данного феномена с позиции организационной культуры деятельности, под которой понимается ведущий тип формы организации человеческой деятельности – проектно-технологический, обусловленный современным историческим типом культуры постиндустриального этапа. В условиях формирующихся организационных структур институционального и неинституционального образования как компонентов системы непрерывного образования создается особое образовательное пространство – интегрированное пространство деятельности, позволяющее человеку в любом возрасте проектировать и осваивать востребованные им образовательные траектории и продвигаться в образовательной и жизненной стратегии. Учет имеющихся предпосылок в международной практике образовательных систем по формированию социального пространства (США, Англия) позволяет расширять концептуальные представления о формировании и развитии образовательного пространства, формирующегося и развивающегося в контексте ведущих идей непрерывного и постиндустриального образования. Включенная в контекст глобализационных мировых процессов педагогическая теория и практика развивается в рамках инноваций, обусловленных новыми целями и задачами современной методологии образования. Именно с этих позиций и актуализируется задача уточнения сущности понятия «образовательное пространство», определяемого как совокупность многомерных отношений, развивающихся в образовательной системе согласно собственным закономерностям и характерным особенностям, присущих социальным системам и имеющим как субъективный, так и объективный характер.

Социальное образовательное пространство с позиции формирования его целостности отражает стратегию приобретения интегративных (системных) качеств непрерывного образования как сложноорганизованного объекта. Вследствие этого сущностной характеристикой способов создания форм организационной культуры деятельности проектно-технологического типа выступает преодоление автономности и дифференцированности в развитии преемственности образовательного процесса, направленного на осуществление ведущего типа формы организационной культуры человеческой деятельности, обусловленного историческим типом современной культуры постиндустриального этапа. В процессе анализа теоретических исследований, посвященных выявлению ведущей формы организации деятельности в современном образовательном процессе, отметим, что наиболее эффективными выступают формы (1) институционального и (2) неинституционального образования. Рассмотрим их.

(1) Институциональное образование проявляется как:

(а) форма государственной системы образования, реализующая виды образовательных программ соответствующего уровня и направленности. В

качестве организационных структур выступают: учреждения дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, послевузовского образования;

(б) форма для социально незащищенных и особо одаренных учащихся, реализующая специальные образовательные программы в рамках Госстандартов. В качестве организационных структур выступают: службы занятости, академические комплексы для одаренных и лиц с нарушением физической активности при вузах и других социально-институализированных структурах образования;

(в) форма довузовской подготовки, реализующая всистеме школа – вуз образовательные программы в организационных формах: подготовительных курсов, олимпиад и конкурсов. В качестве образовательных структур выступают: высшие учебные заведения в сотрудничестве с учреждениями общего среднего образования, профессионального образования, предприятиями и организациями – потенциальными работодателями;

(г) форма научно-социальных образовательных программ, реализующая образовательные программы инновационной направленности для молодежи и школьников. В качестве организационных структур выступают: учредители – Управления образованием, средние и высшие образовательные организации, Управления по делам молодежи, заинтересованные предприятия и организации. В качестве приоритетных организационно-образовательных структур выступают: Российская научно-социальная программа для молодежи и школьников «Шаг в будущее», Программа «Научно-техническое творчество молодежи», Малая академия (при МГУ им. М. В. Ломоносова), Общероссийская Малая академия наук «Интеллект будущего» и др. Данная форма отнесена к институциональному образованию, так как в подавляющем большинстве базовыми организаторами таких программ являются высшие учебные заведения различных видов и типов;

(д) форма послевузовского (дополнительного профессионального) образования: в рамках реализации стандартизованного (утвержденного законом об образовании) послевузовского образования (аспирантура, ординатура, докторантура, профессиональная переподготовка, повышение квалификации и др.). В качестве образовательных структур выступают: высшие учебные заведения, учреждения академий наук, научно-исследовательские и научные организации, производственные предприятия и другие организации;

(е) форма системы психолого-педагогической поддержки личности, создаваемая в уровнях и ступенях всех образовательных линий – общего, профессионального образования. В качестве организационных структур выступают: «Центр экспертизы психологической безопасности образовательной среды», «Центр психологической диагностики» и др.;

(ж) форма научного образования, реализуемая во всех образовательных уровнях и ступенях образования. В качестве организационных структур выступают различного вида научные общества и сообщества, созданные на базе учебных заведений различных типов и образовательных уровней: «Школьное научное общество» (в школе), «Совет молодых ученых и специалистов» (при вузе), «Студенческое научно-техническое общество» и др.;

(з) форма научных школ. В качестве организационных структур выступают высшие учебные заведения, учреждения академий наук, научно-исследовательские и научные организации и учреждения, имеющие в своем составе сформированные научные школы по определенному научному направлению.

(2) *Неинституциональное образование* проявляется как:

(а) форма общественной системы образования. В качестве организационных структур выступают общественные образовательные организации: «Центр игровой поддержки ребенка», «Семейный детский сад» и др.;

(б) форма досугового образования, представляющая образовательные услуги для всех возрастных групп. В качестве образовательных структур выступают культурно-досуговые учреждения: «Дом творчества», «Дом ученых», «Досуговые центры для молодежи», клубные объединения, кружки, реализующие различной тематической направленности образовательные программы дополнительного образования;

(в) форма дополнительного образования, реализующая образовательные программы художественно-эстетической, технической, экологической и иной направленности. В качестве организационных структур выступают: «Центры дополнительного образования», «Центры детского (юношеского) творчества», детские оздоровительные центры, станции юных натуралистов и др.;

(г) форма патентования (интеллектуальной собственности), приобретающая в условиях инновационных процессов в образовании стратегическую направленность. В качестве организационных структур выступают: патентное бюро, организации по сертификации, а также организации, связанные с интеллектуальной собственностью, предпринимательством, инновационной деятельностью.

Концептуальные основания процесса формирования организационной культуры проектно-технологического типа

Развитие форм организационной культуры деятельности проектно-технологического типа происходит с учетом: (а) интеграции институциональных и неинституциональных компонентов образовательного пространства системы непрерывного образования; (б) диверсификации форм и способов организации образовательного процесса по всем ступеням общего, профессионального и дополнительного образования; (в) гибкости организационных форм; (г) вариативности образовательных программ.

Одним из существенно значимых направлений в развитии современного образовательного пространства, создающего векторы непрерывного образования личности в течение всей ее жизни, имеет информатизация образования. Наиболее значимыми следствиями этого процесса как неотъемлемой составляющей образовательного пространства являются: объединение и расширение информационных образовательных ресурсов, повышение доступности образования, выравнивание образовательных возможностей субъектов образования, распространение коммуникационных технологий в образовании или технологизация образовательного процесса. По

своей сущности компьютеризация играет роль технического средства, а информационно-компьютерные технологии, базы данных, Интернет выполняют роль медиатора между источником и приемником информации в передающей образовательной среде, элементы которой служат носителями информации. Принципиально важно, что информационно-компьютерные технологии, базы данных и Интернет как посредники между субъектами образовательного пространства не меняют ценностно-значимой сущности образования. Процесс информатизации и развития информационно-коммуникационных технологий приводят к появлению новых видов и форм образовательной коммуникации: дистанционное образование, виртуальный университет и др. К безусловным достоинствам этого образовательного пространства как результата функционирования новых видов и форм коммуникации относятся: (а) возможность асинхронной передачи образовательной информации, (б) индивидуализация обучения, (в) снижение затрат на обучение, (г) учет психосоциальных особенностей образовательных субъектов, (д) вариативность и асинхронность образовательного процесса. Новые формы коммуникации в образовательном пространстве влияют на содержательную часть образовательного пространства (скорость передачи информации, качество передаваемых знаний, набор средств и способов для передачи информации).

Информационно-коммуникационные технологии не изменяют суть образования и не могут это сделать, будучи средством коммуникации, косвенно и опосредованно влияющим на образовательное пространство. Реализация потенциально позитивных возможностей информационно-коммуникационных технологий как принципиально нового вида коммуникации предполагает наличие образовательных субъектов, обладающих новыми качествами и вступающих между собой в качественно новые отношения. Информационная эпоха и активное внедрение новых информационно-коммуникативных технологий при определенных условиях порождают обновленное образовательное пространство, в основе которого лежит новый тип образовательного взаимодействия – взаимодействие равноправных участников, объединенных едиными нормами и ценностями, регулирующими процесс обмена информацией. Новый тип взаимодействия базируется на принципе диалогичности, дискуссионности и открытости. Если содержательная часть образовательного пространства (образовательные субъекты, нормы и правила, регулирующие образовательный процесс, цели и задачи образования и т. д.) остается неизменной, то новые информационно-коммуникационные технологии образования выполняют технические функции. Основными изменениями образовательного пространства в информационную эпоху становятся пока внешние по отношению к нему факторы. Актуально отметить, что в условиях формирования образовательного пространства непрерывного образования, обусловленного совокупностью социокультурных и личностно-значимых факторов, преодоление дискретности образовательной траектории формального образования создается способом становления и развития ведущего типа формы организационной культуры проектно-технологического типа по всем организационно-структурным компонентам системы непрерывного образования. При этом актуализируется задача гармонизации социального, культурного, образовательного и индивидуально-бытового пространств личности в

условиях расширения способов осуществления ее образовательной и жизненной деятельности.

С позиции формирования целостности многоуровневого социального пространства, создаваемого на основе потребностей личностно-деятельностных образовательных маршрутов и отражающего смену доминантных значений непрерывного образования (смены приоритетов в организации образовательной деятельности), реализуются идеи непрерывного и постиндустриального образования. Организационная культура проектно-технологического типа в условиях формирования интегративного образовательного пространства создается способом реализации таких принципов, как доступность, мобильность, вариативность, открытость, диверсификация, демократизация, гуманизация. При этом сущностную характеристику обучения в условиях становления ведущей формы организационной культуры проектно-технологического типа составляет их дифференциация: (а) по способу получения образования (очная, заочная, вечерне-сменная, кооперированная в производство, дистанционная); (б) по количеству образовательных учреждений и социально-институализированных структур (одно или несколько); (в) по системам обучения, т. е. в пределах целостной образовательной программы среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования; (г) по участию или неучастию педагогов в процессе обучения (самообучение или под руководством педагога); (д) по индивидуализированным формам обучения (индивидуальная, индивидуально-групповая, др.); (е) по коллективным системам обучения (классно-урочная с разновозрастным контингентом обучающихся); (ж) по месту проведения занятий (стационарные, выездные, комбинированные, дистанционные, онлайн и др.); (з) по целевой направленности (вводные, по формированию знаний и умений, обобщению и систематизации, другие); (и) по видам занятий (лекция, конференция, тьюториал, деловая игра, тренинг, консультация и др.).

Таким образом, формирование интегративного образовательного пространства непрерывного образования направлено на обеспечение гуманизации процесса глобализации, демократической направленности в развитии социума и образовательного пространства. При этом институциональные структуры образовательного пространства приобретают новую роль – становятся одним из главных ресурсов образовательного, социального и культурного развития и способствуют адаптации личности к быстро изменяющимся условиям социального этапа постиндустриализма и профессионального бытия. Особенность развития непрерывного образования на современном этапе – его характерная особенность: оно перестает быть только сущностью формальных образований и охватывает всю социокультурную среду (Д. Блэкер, К. Петерс, М. Липпман). Важнейшим принципом, определяющим сущность ведущей формы организации деятельности в образовательном процессе непрерывного образования, выступает принцип адаптивности, согласующийся с системой социальных, экономических, национальных, демографических, культурных отношений на современном этапе.

С позиции философской и культурологической трактовки преемственности непрерывного образования постиндустриальное образование обеспе-

чивает получение знаний и умений на основе образовательного социокультурного пространства, выступающего приоритетом жизненных интересов, культурных предпочтений и выборов личности (В. Аношкина, М. Радовель, С. Резванов, М. Черкасова). Построение современной системы непрерывного образования обострило проблему подлинного образования (подлинных ценностей и потребностей в образовании в любом возрасте) и поскольку невозможно его получить только в условиях институционального образования в связи с социокультурным постиндустриальным развитием (М. Шеллер). Образовательная деятельность в условиях формирования целостности социального пространства по всем образовательным линиям и организационно-структурным компонентам системы непрерывного образования согласуется с ведущей формой организационной культуры проектно-технологического типа. Она организуется в следующей логике: построение структуры образовательной деятельности (субъект, объект, их взаимодействие, система форм и средств деятельности), ее характеристики (особенности, принципы, условия организации образовательной деятельности), средства реализации. Научно обоснованные формы организационной культуры подтверждены их интегративной сущностью по всем образовательным линиям и организационно-структурным компонентам системы непрерывного образования.

Концептуальные основания развития образовательного пространства непрерывного образования

Осуществляя теоретический и практико-ориентированный анализ развития образовательного пространства системы непрерывного образования с позиции его уровневой дифференциации, необходимо учесть наличие множественности его видов, осваиваемых личностью постепенно способом создания социальных отношений, которые содержат в себе исторический опыт, зафиксированный в организационной культуре деятельности. Вследствие этого первостепенной задачей перевода социально-значимой ситуации в педагогическую является решение актуальной задачи – формирование ведущих (достаточных и необходимых) свойств образовательного пространства моделируемой системы непрерывного образования. В теоретическом плане в качестве ее ведущих свойств определены: упорядоченность, стабильность структуры, мобильность механизма корректировки структурной организации в зависимости от демографических, национальных, территориальных образовательных характеристик, теорий и концепций. В контексте рассматриваемой проблемы отметим, что категория «пространство», относящаяся к числу фундаментальных философских и общенаучных категорий, отражающая наиболее общее состояние бытия, в рамках педагогической традиции согласуется с представлениями ее сущности, сложившимися у древнегреческих философов (Аристотель, Платон) и философов Нового времени (Р. Декарт, И. Кант, Г. Гегель). В рамках преемственности развитие концептуальных и теоретико-методологических оснований об образовательном пространстве соотносится с разработкой представлений о связи школы с жизнью и социумом (Н. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, С. Г. Шацкий, К. Н. Вентцель и др.). Обращение к современному философскому контексту понятия «образовательное

пространство» свидетельствует о многосторонней и неоднозначной его трактовке (П. Бергер, Т. Лукман, Ю. Хабермас, К. Ясперс). Так многоаспектно интерпретируемые представления образовательного пространства в работах В. Н. Дубровского, Г. Е. Зборовского, А. Н. Лой, А. М. Мостепаненко, А. И. Осипова, Г. Н. Филонова, В. Г. Черникова и других исследователей углубляют философско-методологический аспект современной педагогической теории образовательного пространства непрерывного образования с позиции социально-образовательной его характеристики.

Выявление сущности понятия «образовательное пространство» в плане его социальных измерений позволяет отметить, что расширение теоретической трактовки понятия согласуется с уточнением сущности схожих с исследуемым ему феноменом таких понятий, как «среда», «образовательное пространство среды», «социальная среда». При этом актуально отметить, что существенно важным в плане современной теории и методологии образования выступает постулат о том, что развитие образовательного пространства как формы существования материальных объектов и процессов, характеризующейся структурностью и протяженностью во времени, становится предметом пристального изучения теории и методологии образования с учетом международных исследований (Б. Л. Вульфсон, И. А. Тагунова, Н. Н. Найденова и др.). При этом под структурностью понимаются собственно организационные компоненты системы непрерывного образования (ее уровни и ступени) в их институциональной и неинституциональной целостности и взаимосвязи, под протяженностью во времени – непрерывность и преемственность развития различных видов образовательных программ непрерывного образования, реализуемых в интегрирующихся подсистемах на основе стратегического прогнозирования их развития. Данный процесс осуществляется с позиции подходов, сущность которых кратко можно представить следующим образом:

- во-первых, философско-методологический подход, который позволяет обеспечить решение проблемы содержания понятия «образовательное пространство» с позиции некоторых его объективных характеристик как особого педагогического феномена;
- во-вторых, средовый подход, трактующий понятие «образовательное пространство» синонимично понятию «образовательная среда», что позволяет под понятием образовательного пространства представить совокупность определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека;
- в-третьих, структурный подход, согласующийся со структурой образовательного пространства, т. е. организационной структурой институционального и неинституционального образования;
- в-четвертых, деятельностный подход, позволяющий рассматривать различные способы взаимодействия обучающихся, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ;
- в-пятых, культурологический подход, позволяющий рассматривать образовательное пространство с позиции комплекса условий, влияний и возможностей становления личности по культурно заданному образцу;

- в шестых, системно-целостный подход, в рамках которого под понятием «образовательное пространство» понимается множество образовательных систем (подсистем непрерывного образования), формирующихся в образовательной сфере;

- в-седьмых, в рамках личностно-развивающего подхода представляется возможным рассматривать образовательное пространство как совокупность не только влияний и условий формирования личности в образовательном пространстве непрерывного образования, но и возможностей для развития и совершенствования субъектами образования своего социального и пространственно-предметного окружения – образовательной среды. И другие подходы.

Отметим, что построение субъектом индивидуального вектора в конкретной образовательной среде системы непрерывного образования (с учетом определенного типа и вида образовательного учреждения) обуславливается наличием образовательного пространства, создаваемого во взаимоотношенности его институциональных и неинституциональных организационных форм. Они представляют совокупность множественности форм тех пространств, в которых проявляются личностные качества включенного в образовательный процесс субъекта при освоении образовательных программ непрерывного образования. Вследствие этого особое значение приобретает реализация требований учета пространственных характеристик моделируемого образовательного пространства. Вместе с тем развитие пространственных представлений о нормативном образовательном пространстве активно согласуется с уточнением сущности «предметно-развивающей функции воспитательной среды», «образовательной среды», «социальной среды» (Л. В. Вершинина, М. Г. Резниченко, М. С. Якушина).

Обобщая имеющиеся в педагогической теории подходы по развитию образовательного пространства в рамках его социальных измерений, важно учитывать сущность трактовки, которая соотносится с совокупностью образовательных институтов институционального и неинституционального образования системы непрерывного образования, образовательных процессов и сред, системы организационно-педагогических условий, форм и способов организации. В целях развития понятийно-категориального аппарата современной педагогики уточним, что образовательное пространство системы непрерывного образования целесообразно рассматривать как систему. Данная система включает: совокупность технологий по освоению образовательных программ в конкретно заданных образовательных средах, управление образовательным процессом в условиях его широкой интеграции, оптимизации способов взаимодействия образовательных подсистем с внешними образовательными и социальными институтами общества. При этом должны учитываться различные типологии образовательных сред, формирующих образовательное пространство личности. Формой расширения образовательного пространства отечественной системы образования, характерной особенностью которой выступает широкая интеграция ее организационно-структурных компонентов, выступает социальное пространство неинституциональных форм образования (центры, музеи, библиотеки). Посредством социокультурного пространства организационной структуры системы непрерывного образования человек включается в культурные и образова-

тельные связи общества. При этом среда понимается как часть социокультурного пространства, как зона взаимодействия образовательных систем и процессов, система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития. Образовательная среда характеризуется ведущим принципом – открытости, который позволяет ей взаимодействовать с социальной средой следующим образом: образовательная среда обогащается за счет ресурсов социальной среды и переводит ее в образовательную среду. Таким образом, социальное пространство непрерывного образования выступает как ресурс для обогащения образовательного пространства как конкретного образовательного учреждения, так и подсистем образования с учетом составляющих ее социально-институализированных компонентов. Содержательный диапазон этих компонентов влияет на актуализацию деятельности социально-образовательных институтов общества, а также на вариативность создания индивидуальной образовательной среды в течение всей жизни личности.

В качестве стратегии разработки теоретико-методологических основ развития образовательного пространства непрерывного образования необходимо выявление главных признаков, характеризующих тенденцию и формы развития образовательного пространства, которые рассмотрим ниже.

(1) Теоретико-методологические основания развития образовательного пространства: (а) внедрение инноваций в педагогическую практику (ускорение темпов движения в инновационном процессе от традиционного образования, ориентирующегося на собственные цели и задачи подсистем, к открытой и доступной системе непрерывного образования); (б) расширение масштабов разрабатываемых инноваций в процессе межкультурного, межнационального и международного взаимодействия системы образования с окружающим социумом и развитие различных форм взаимодействия; (в) развитие различных подсистем непрерывного образования.

(2) Концептуальные основания тенденций и форм развития образовательного пространства системы непрерывного образования в условиях инновационных изменений, базирующиеся на ведущих методологических подходах (личностно-развивающем, аксиологическом, культурологическом, системно-деятельностном, мотивационном, компетентностном, рефлексивном) и сформированных теоретических представлениях о сущности образовательного пространства, представляют собой научно обоснованную систему взглядов и идей, направленных на построение динамического структурно-уровневого образовательного пространства в инновационном режиме.

Заключение

В контексте проблем теоретико-методологических основ образовательного пространства непрерывного образования можно сделать вывод, что образовательное пространство системы непрерывного образования рассматривается с учетом трактовки понятия «образовательная среда», используемой для анализа всей совокупности психолого-педагогических условий становления личности в образовательном учреждении системы непрерывного образования. Понятие «образовательное пространство» используется для описания всей совокупности образовательных сред системы непрерывного образования, формирующихся в ходе функционирования образовательных учреждений в условиях единого нормативно-правового поля,

устанавливаемого государством. Ведущие тенденции и формы развития образовательного пространства системы непрерывного образования обуславливают результаты внедрения в педагогическую практику теоретико-методологических основ, позволивших определить: (а) характерные свойства образовательного пространства системы непрерывного образования; (б) определенную формальную структуру в виде сети образовательных учреждений институционального и неинституционального образования; (в) временную непрерывность, проявляющуюся в наличии перспектив, проектов, программ и пространственной протяженности (образовательное пространство района, города, региона, страны); (г) социально-психологические свойства, выражающиеся в постоянных деловых и межличностных контактах, сложившейся системе отношений, ценностей, норм, определяющих сущность в границах образовательного пространства; (д) культурные характеристики – в виде создания особого пространства «культуры образования», развития идей, объединяющих современное общество; (е) доступность образования – наличие многообразных альтернативных способов удовлетворения образовательных потребностей личности, общества, государства, семьи, а также другие характеристики образовательного пространства непрерывного образования. Структурная и функциональная вариативность образовательного пространства системы непрерывного образования обуславливает появление нового качества системы отечественного образования в рамках развития форм образовательного пространства – «обогащенной среды с многовариантным выбором».

Список литературы

1. Крылова Н. Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус // Новые ценности образования. – 2005. – № 5. – С. 56–64.
2. Лобанов Н. А. Исторические ступени развития непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы X юбилейной междунар. конф. / сост. Н.А. Лобанов; ЛГУ им. А.С. Пушкина: в 2 ч. – Вып. 10. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – Ч. II. – С. 57–62.
3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
4. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
5. Орешкина А. К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 417 с.
6. Орешкина А. К. Образование в постиндустриальном обществе // Проблемы современного образования. – 2013. – № 6. – С. 119–124.
7. Орешкина А. К., Цибизова Т. Ю. Развитие преемственности образовательных процессов в системе непрерывного образования. – М.: МГОУ, 2010. – 142 с.
8. Орешкина А. К. Теоретико-методологические аспекты формирования проектной деятельности в образовательном процессе непрерывного образования // Профессиональное образование и общество. – 2011. – № 1. – С. 159–164.
9. Ховов О. Б. Исторические циклы культурно-образовательных парадигм // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2009. – № 1. – С. 57–84.
10. Шалаев И. К., Веряев А. В. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагогическая наука, технология, практика. – 1998. – № 4. – С. 17–21.
11. Шумакова А. В. Образовательное пространство – интегративная категория современной педагогики // Образовательная политика. – 2007. – № 6. – С. 22–26.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

ЦЕЛЬ, МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕЛЯХ СОХРАНЕНИЯ БУДУЩЕГО

Т. Ю. Ломакина



Рассматриваются социальные и экономические предпосылки возникновения понятия «образование в интересах устойчивого развития». Раскрыта содержательная сущность этого понятия с позиций общественного, экономического и духовного развития. Показаны пути решения устойчивого развития за рубежом и в России, возможности и роль отечественной системы непрерывного образования в сохранении устойчивого будущего.

Выход из кризиса и сущность понятия «устойчивое развитие»

Поиском путей выхода из кризиса и определением дальнейшего движения цивилизации в 80-е гг. прошлого века занялась ООН, которая создала Международную комиссию по окружающей среде и развитию во главе с премьер-министром Норвегии Гру Харлем Брунтланд с целью разработки «глобальной программы изменений». Основное содержание программы Комиссия обозначила термином «sustainable development» – «поддерживающееся развитие» как процесс, который может поддерживаться неопределенно долго (в русскоязычной научной литературе этот термин переведен как «устойчивое развитие»). Еще с середины 1970-х гг. широко использовалось понятие «развитие без разрушения» (development without destruction), затем – «экоразвитие» (ecodevelopment) как экологически приемлемое развитие, стремящееся нанести наименьшее негативное воздействие на окружающую среду. В Декларации I конференции ООН по окружающей среде (Стокгольм, 1972) была намечена связь экономического и социального развития с проблемами окружающей среды. В подобное понимание развития важный вклад внесли научные доклады Римского клуба, особенно доклад «Пределы роста» (1972), в которых формулировались идеи перехода цивилизации от экспоненциального экономического роста к состоянию «глобального динамического равновесия», от количественного к «органическому» (качественному) росту и «новому мировому экономическому порядку». Все это послужило тому, что во многих странах стали развиваться экологическая политика и дипломатия, право

окружающей среды, появилась новая институциональная составляющая – министерства и ведомства по окружающей среде.

Особенно широко проблемы развития и экологии обсуждались в трудах учёных исследовательского института США «Worldwatch» («Всемирная вахта»). В докладе «Всемирная стратегия охраны природы» (1980), представленном Международным союзом охраны природы и природных ресурсов, подчёркивалось, что для «устойчивого развития» следует учитывать не только его экономические аспекты, но и социальные и экологические факторы. В 1987 г. в докладе «Наше общее будущее» Международная комиссия по окружающей среде и развитию уделила основное внимание необходимости «устойчивого развития», при котором «удовлетворение потребностей настоящего времени не подрывает способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности». Эта формулировка понятия «устойчивое развитие» сейчас широко используется в качестве базовой во многих странах. В основу деятельности Комиссии была положена новая триединая концепция устойчивого (эколого-социально-экономического) развития, которая предусматривает сохранение живой природы, защиту структуры, функций и разнообразия природных систем Земли, от которых зависят биологические виды. В этот период во многих странах появились исследования по экологической безопасности как части национальной и глобальной безопасности. Термин «устойчивое развитие» был закреплён в 1992 г. Конференцией ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (ЮНСЕД), которая попыталась придать этой деятельности конкретные программные формы. Всемирный саммит ООН по устойчивому развитию (межправительственный, неправительственный и научный форум) в 2002 г. подтвердил приверженность всего мирового сообщества идеям устойчивого развития для долгосрочного удовлетворения основных человеческих потребностей при сохранении систем жизнеобеспечения планеты Земля.

Концепция устойчивого развития

Концепция устойчивого развития появилась в результате объединения трех основных точек зрения: экономической, социальной и экологической. Экономический подход устойчивости развития подразумевает оптимальное использование ограниченных ресурсов и экологических – природо-, энерго-, и материало-сберегающих – технологий, включая добычу и переработку сырья, создание экологически приемлемой продукции, минимизацию, переработку и уничтожение отходов. Социальная составляющая устойчивого развития ориентирована на человека и направлена на сохранение стабильности социальных и культурных систем, на сокращение числа разрушительных конфликтов между людьми. Важным аспектом этого подхода является справедливое распределение благ, сохранение культурного капитала и многообразия в глобальных масштабах, а также более полное использование имеющейся практики устойчивого развития. Человек рассматривается как главная ценность и субъект развития, поэтому должен участвовать в процессах, которые формируют сферу его жизнедеятельности, содействовать принятию и реализации решений, контролировать их исполнение.

Значительное большинство международных организаций ООН включило в свою деятельность существенную экологическую составляющую, ориентированную на переход к устойчивому развитию. Эксперты Всемирного банка определили устойчивое развитие как процесс управления совокупностью (портфелем) активов, направленный на сохранение и расширение возможностей, имеющихся у людей. При этом активы включают не только физический, но природный и человеческий капитал. К главным показателям устойчивости Всемирный банк относит «истинные темпы (нормы) сбережения» или «истинные нормы инвестиций» в стране. Следует отметить, что при действующих сейчас подходах к измерению накопления богатства не учитываются, с одной стороны, истощение и деградацию природных ресурсов, с другой – инвестиции в людей как самый ценный актив любой страны и прежде всего инвестиции в образование и медицинское обслуживание.

В марте 2000 г. в результате шестилетнего международного диалога в штабе ЮНЕСКО в Париже был официально принят документ «Хартия Земли», который пропагандирует переход к устойчивому образу жизни и формированию глобального сообщества, основанного на общих этических устоях, включающих в себя уважение и заботу о всём сообществе живого, принципы экологической целостности, всеобщие права человека, уважение к культурному разнообразию, экономическую справедливость, демократию и культуру мира. В декларации Рио-де-Жанейро по окружающей среде и развитию изложены 27 принципов, которыми призвано руководствоваться мировое сообщество на пути к устойчивому развитию. Вместе с тем каждая страна, принимая свою национальную стратегию, старается их переосмыслить и внести свою совокупность принципов (например, Совет по устойчивому развитию при Президенте США выделил 16 таких основополагающих представлений-принципов).

Государственная политика России по устойчивому развитию

Впервые обращение к теме устойчивого развития в России на самом высоком уровне можно отнести к тому времени, когда был подписан Указ Президента РФ (февраль 1994 г.) «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития». Он утвердил основные положения данной стратегии, предусматривающей два направления действий [16]: (1) решение текущих социально-экономических задач в неразрывной связи с осуществлением адекватных мер по защите и улучшению окружающей среды, сбережению и восстановлению природных ресурсов; (2) реализацию закрепленного в Конституции Российской Федерации права граждан на благоприятную окружающую среду и прав будущих поколений людей на пользование природно-ресурсным потенциалом в целях поддержания устойчивого развития.

Значимость этого документа состояла в том, что официально была зафиксирована масштабность проблемы перехода России к устойчивому развитию и необходимость принятия государством адекватных мер. Для решения первоочередных задач Правительству РФ поручалось в качестве первого этапа подготовить и утвердить план действий по охране окружающей

среды на 1994-1995 гг. 1 апреля 1996 г. был подписан Указ «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», который предусматривал четкую установку органам исполнительной власти руководствоваться в своей программно-правовой и хозяйственной деятельности концептуальными положениями устойчивого развития.

Правительство РФ также определило шаги решения этой задачи своим Постановлением (май 1996г.) «О разработке проекта государственной стратегии устойчивого развития Российской Федерации». Разработанный на основе положений Концепции проект стратегии состоял из 11 разделов, посвященных важнейшим направлениям осуществления перехода России к устойчивому развитию: (а) концептуальные основы стратегии устойчивого развития с определением целей, основных принципов, критериев и показателей устойчивого развития, а также этапов и специфики перехода страны к такому развитию; (б) стратегические задачи и предложения по формированию внешней эколого-экономической политики России с учетом сокращения масштабов использования ограниченной хозяйственной емкости биосферы; (в) содержание внутренней экологической политики на ближайшую перспективу по обеспечению стабилизации экологической ситуации; (г) предложения по формированию экономической и макроэкономической политики государства с учетом факторов дальнейшего экономического роста и перехода к устойчивому развитию; (д) повышение качества жизни населения, определение стратегических задач на рынке труда и в сфере трудовых отношений, в области развития социальной активности и улучшения социальной защиты населения, развития здравоохранения, образования и культуры; (е) экологизации производственной и непроизводственной деятельности с предложениями по совершенствованию в этом направлении законодательной базы управления экономикой; (ж) развитие региональных и локальных производственных систем, производственной и социальной инфраструктуры, решение на местах социальных и других проблем; (з) формирование открытого общества с учетом роли демократии в общественном развитии и ее трансформации при переходе к устойчивому развитию и др. [16]. Решение этих задач намечается осуществить поэтапно за счет динамично сбалансированного функционирования триады «природа – общество – хозяйство». На начальном этапе (5–7 лет) предусматривается решить первоочередные задачи стабилизации социально-экономического развития и создать нормативно-правовую базу по экологизации хозяйственной деятельности и оздоровлению окружающей среды в зонах чрезвычайных экологических ситуаций. На следующем этапе (среднесрочная перспектива, 20 лет) реализовать основные элементы перехода к устойчивому развитию и на этой основе вывести страну на нормативный уровень состояния окружающей среды. В последующем (долгосрочная перспектива, десятки лет вперед) должна постепенно решаться проблема гармонизации развития общества и природы, создания основ ноосферной цивилизации [16].

В России для реализации стратегии развития необходимо восстановление духовного потенциала общества и духовных ценностей, изменение мировоззрения от простого осознания национальной самобытности до глобального понимания идеи ноосферы как составной части российского менталитета.

Меры по переходу к устойчивому развитию

Анализ литературы позволяет выделить следующие основные принципы устойчивого развития: (а) право каждого человека на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой, на жизнь в экологически чистой и благоприятной для него окружающей среде; (б) улучшение качества жизни людей (укрепление здоровья, повышение продолжительности жизни, получение необходимого образования, гарантия свобод, прав и т. д.) в условиях социально-экономического развития; (в) обеспечение возможности удовлетворения основных жизненных потребностей как нынешнего, так и будущих поколений при сохранении окружающей природной среды; (г) экономическое развитие, справедливое развитие социальной сферы и экологическая безопасность должны быть соединены в единое целое; (д) улучшение качества жизни должно обеспечиваться в тех пределах хозяйственной емкости экосистем, превышение которых приводит к их разрушению; (е) запрет на использование нежизнеспособных в экономическом и опасных в экологическом планах моделей производства и потребления, рационализация структуры личного потребления; (ж) демографическая политика, направленная на общую стабилизацию численности населения и рациональное его расселение; (з) развитие процессов демократии и становления открытого общества, включая правовое государство, рыночное хозяйство и гражданское общество; (и) восстановление нарушенных экосистем; принятие государствами эффективных законов, защищающих природную среду; (к) экологизация сознания и мировоззрения человека, радикальная переориентация системы воспитания и образования, морали с учетом новых цивилизационных ценностей и др.[6]. Эти принципы объединяют экономическую, социальную, экологическую и другие сферы человеческой деятельности, создавая основу и ноосферную направленность системно-цивилизационной парадигмы, где отсутствует приоритет чисто экономических параметров, как это имеет место в модели неустойчивого развития.

Важны также и механизмы взаимодействия этих составляющих. Экономический и социальный элементы, взаимодействуя друг с другом, порождают такие новые задачи, как достижение справедливости внутри одного поколения (например, в отношении распределения доходов) и оказание целенаправленной помощи бедным слоям населения. Механизм взаимодействия экономического и экологического элементов породил новые идеи относительно стоимостной оценки и интернализации (учёта в экономической отчетности предприятий) внешних воздействий на окружающую среду. Наконец, связь социального и экологического элементов вызвала интерес к таким вопросам, как внутр поколенное и межпоколенное равенство, включая соблюдение прав будущих поколений, и участие населения в процессе принятия решений.

Появление концепции устойчивого развития подорвало фундаментальную основу традиционной экономики – неограниченный экономический рост. В одном из основных документов Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992) «Повестка дня на XXI век» (гл. 4, ч. 1), посвященном изменениям в характере производства и потребления, подчерки-

вается, что необходимо искать новые схемы потребления и производства, которые отвечают существенным потребностям человечества.

Прогресс экономической науки привёл к учету природного фактора. С одной стороны, большинство традиционных природных ресурсов стали дефицитными – это относится не только к невозобновляемым ресурсам, но также и к возобновляемым (прежде всего, ресурсам экосистем и биоразнообразию). В рамках экологической экономики сформулированы теоретические подходы к проблеме прекращения экономического роста без неприемлемых социальных последствий. В работах Германа Дейли введено понятие «экономика устойчивого состояния», физические компоненты которой ограничены и не изменяются с течением времени. Канадский экономист Петер Виктор (Peter A.Victor) предложил интерактивную модель, позволяющую исследовать потенциал для достижения стабильной, но не растущей экономики. Модель демонстрирует, что даже в пределах общепринятых подходов к экономике существуют возможности для достижения устойчивого состояния.

В июне 2012 г. в Рио-де-Жанейро прошла Конференция Организации Объединенных Наций (ООН) по устойчивому развитию (РИО+20). В качестве главной цели встречи на высшем уровне было заявлено «обеспечить мобилизацию политической воли для устойчивого развития, оценить прогресс и остающиеся пробелы в осуществлении ранее достигнутых договоренностей на высшем уровне по устойчивому развитию и решение новых и возникающих задач». На основании того, что одним из главных инструментов формирования устойчивого развития общества признано экологическое образование, процесс «Рио+20» открыл возможность для поощрения нового устойчивого мышления, которое имеет важнейшее значение для перехода к зеленой экономике. Взаимодействие социальных и экологических факторов привело к рассмотрению ещё одного фактора производства – социального капитала, который зависит от решения проблем управления на разных уровнях: государственном, международном и цивилизационном. При этом важными инструментами перехода к устойчивому развитию становятся *наука и образование*. Сегодня цели устойчивого развития должны стать основными при формировании государственной научно-технологической и образовательной политики.

Наука и образование в интересах устойчивого развития

В проекте Государственной стратегии устойчивого развития России утверждается, что базис будущего общества устойчивого развития в принципе невозможно создать без опережающего развития научно-технологического потенциала и современной системы образования. Науке отводится важнейшая роль в создании технологической базы производственных преобразований.

Во второй половине XX в. стало понятно, что образование, связанное с передачей знаний, умений, навыков, опыта, культуры последующим поколениям, не способствует выживанию человечества. Э. Тоффлер, оценивая образование, писал, что оно не основано на каком-либо видении будущего, понимании, какие знания и навыки потребуются, чтобы человек мог выжить в

эпицентре изменений. Основоположник футурологии О. Флехтхайм отмечал, что обучение наукам в вузах заканчивается годом, когда их преподают. Таким образом, студент обращен назад, а не вперед, и будущего как будто не существует. Это означает, что в содержании образования должна быть такая информация, которая оправдана с точки зрения будущего и которая способствует повышению эффективности как образования, так и поведения индивида, улучшает его адаптацию к предстоящим переменам, способствует выживанию цивилизации и сохранению окружающей ее природной среды. И чем с большим ускорением идут эти перемены, тем больший временной горизонт необходим для осознания будущего и адаптации к нему [11]. В образовательной системе, ориентированной прежде всего на формирование не только специалиста-профессионала, но и личности, решающая роль должна принадлежать государству. Эту мысль неоднократно подчеркивал председатель Международной комиссии по образованию для XXI в. Жак Делор. Его комиссия полагала, что ответственная политика в области образования не может опираться только на рынок, который, как считается, способен сам исправить свои недостатки, полностью положившись на систему саморегулирования [10]. Образование должно внутри себя создавать новые механизмы, способствующие генерации знаний и культуры, способных созидать наше общее будущее. Задача не сводится только к построению модели непрерывного, открытого в глобально-пространственном плане образования, а к реализации на практике образовательной системы, ориентированной на будущее и способной помочь человечеству в решении глобальных проблем. Формирование такой системы должно учитывать эффективную пропаганду идей устойчивого развития и непрерывное всеобщее экологическое образование. Важно и то, что 57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН объявила десятилетие (2005–2014). Декадой образования в интересах устойчивого развития.

Уровень развития экологического образования в России

Современный низкий уровень организации экологического образования в стране является следствием недостаточности государственной политики в области экологического образования, воспитания и просвещения на федеральном и региональном уровнях, несмотря на принятые меры. Проекты национальной стратегии образования для устойчивого развития в Российской Федерации и плана действий по формированию и развитию образования для устойчивого развития так и не нашли должной поддержки со стороны исполнительной и законодательной властей страны и остались фактически вне образовательного поля России. И только в 2002 г. был принят Федеральный закон «Об охране окружающей среды», который указывал на необходимость формирования экологической культуры и системы всеобщего комплексного экологического образования, а также широкого распространения экологических знаний. Там же подчеркивалась необходимость преподавания основ экологических знаний в общеобразовательных учреждениях независимо от их образовательного ценза, профиля и организационно-правовых форм, определена необходимость всеобщего экологического просвещения населения,

в котором должны принимать участие все уровни власти РФ, органы местного самоуправления, средства массовой информации и т. д. [21]. Таким образом, с января 2002 г. в России было законодательно установлено всеобщее обязательное экологическое воспитание и образование подрастающего поколения, учащейся молодежи и экологическое просвещение всего населения РФ.

В решении Парламентских слушаний Государственной Думы РФ «Об участии Российской Федерации в реализации стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» (2006) отмечается, что в России для развития указанного нового направления образования сложились благоприятные предпосылки, основанные на существующих научных школах в области экологического образования. В апреле 2012 г. утверждены «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», где перечислены конкретные задачи, связанные с развитием экологического образования и просвещения: (1) обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся; (2) развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду; (3) включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы. При этом наблюдается достаточно низкая осведомленность основной массы населения о состоянии окружающей природной среды, низкая экологическая культура, а это означает, что в современных условиях базовые социальные институты не способны в полной мере сформировать уровень экологической грамотности, необходимый для перехода к устойчивому развитию [23]. Непосредственные экономические интересы продолжают до сих пор оставаться приоритетными по сравнению с экологическими потребностями.

Экологическое образование в общеобразовательных организациях

Экологическое образование в интересах устойчивого развития в системе общего образования осуществляется в соответствии с образовательными стандартами (2008, 2013 гг.), где заложены основные требования к результатам экологической подготовки учащихся. На уровне начальной школы (предметная область «Окружающий мир – обществознание и естествознание») предусматривается воспитание уважительного отношения к природе страны, осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей и т. п. В основной школе в предметной области (естественно-научные предметы – биология, физика, химия) закладывается: воспитание

ответственного и бережного отношения к окружающей среде; овладение экосистемной познавательной моделью и ее применение в целях прогноза экологических рисков для здоровья людей, безопасности жизни, качества окружающей среды; осознание значимости концепции устойчивого развития. На наш взгляд, современные школьные образовательные программы не формируют у учащихся жизненно важных компетенций и практических навыков. Сегодня необходимо выстроить образовательную программу таким образом, чтобы на каждой ступени от дошкольного до полного среднего образования последовательно в различных формах учебной и внеучебной деятельности раскрывались мировоззренческие идеи устойчивого развития, содержательные аспекты экологического модуля.

Экологическое образование в профессиональной школе

Специальное экологическое образование в России возникло примерно 30 лет тому назад и включало подготовку квалифицированных специалистов, сочетающих согласно концепции профильной подготовки специалистов знания по множеству фундаментальных дисциплин (биология, геология, химия, право и т. д.). В университетах в структуре традиционных факультетов появились соответствующие кафедры, в середине 1980-х гг. в технических вузах и техникумах была введена специальность «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов». Выпускникам данной специальности присваивалась квалификация инженер-эколог и техник-эколог, а их деятельность была связана с защитой окружающей природной среды, нацеленной на сохранность или восстановление первоначальных характеристик природных объектов, а также на рациональное природопользование. К началу 90-х гг. в России также возник спрос на профессионалов экологического управления после того, как было создано Министерство охраны окружающей среды и природных ресурсов с обширной сетью подразделений – комитетов по экологии во всех субъектах Федерации, городах и районах. Так как специалисты-экологи с управленческим уклоном должны были иметь специальную подготовку вне традиционной классификации фундаментальных наук, то были разработаны образовательные стандарты по нескольким новым специальностям: «Экология», «Геоэкология», «Природопользование», «Безопасность жизнедеятельности» и др. [9]. В дальнейшем стала осуществляться подготовка специалистов с квалификациями эколог, эколог-геолог, эколог-природопользователь, инженер, бакалавр техники и технологии, магистр техники и технологии по направлениям подготовки: безопасность жизнедеятельности, природообустройство и защита окружающей среды. В системе среднего профессионального образования осуществляется обучение специалистов по специальностям: «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов», «Мелиорация, рекультивация и охрана земель», «Радиационная безопасность» и др. В системе высшего профессионального образования – «Инженерная защита окружающей среды», «Защита окружающей среды», «Экологическая геология» и др.

Сегодня наличие экологической подготовки является одним из основных признаков профессионализма для многих специальностей профессио-

нального образования. В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) первого (1994), второго (2000) и третьего (2011) поколений, прописаны характеристики экологических направлений. Если в образовательных стандартах первого и второго поколений указывались требования к освоению специальности, структура программы, в том числе нормативный срок её освоения, формы обучения, присваиваемые квалификации, предметы, которые изучались студентами, то стандарты третьего поколения разрабатывались на основе компетентностного подхода, что обеспечивает образовательным организациям свободу в построении образовательной программы. Однако стандарты третьего поколения для высшего образования не предусматривают включение вопросов устойчивого развития в дисциплины социально-гуманитарного и естественно-научного блоков учебных планов всех специальностей и направлений подготовки, не ставят задачи выработки компетентности (способность и готовность) у выпускников вузов в процессе общекультурной подготовки быть способными и готовыми решать проблемы устойчивого развития на местном уровне и в профессиональной деятельности.

Есть и положительный пример – открытие в Российских университетах на базе подготовки бакалавра новых инновационных магистерских программ с получением двойных дипломов РФ/ЕС университетов: программы наиболее успешных образовательных проектов XX столетия (МБА и МПА), англо-немецко-испаноязычная магистерская программа «MBA in Executive Waste Management»/ (магистр экологического администрирования и устойчивого управления отходами).

Заключение

Анализ исторического и современного опыта образовательной деятельности в области устойчивого развития позволяет выделить три модели профессиональной подготовки: практическую, практико-ориентированную и университетскую. Практическая модель направлена на подготовку учащихся к деятельности, связанной с устойчивым управлением непосредственно в ходе повседневной жизни. К ней можно отнести систему воспитания в Крестовоздвиженском трудовом братстве в имении помещика Н. Н. Неплюева (ныне пос. Ямполь Сумской обл., Украина). Основанное на ценностях православной веры в сочетании с признанием достоинства личности, социальной свободы и самоорганизации братство (530 членов) смогло устойчиво существовать в течение 40 лет (1889–1929), из них 12 лет в условиях радикальной смены государственного строя, имея высочайшую агрокультуру, используя новейшую технику (трактора, телефонную сеть, электростанцию), располагая яслями, гостиницей, столовой, клубом [12]. Практико-ориентированная модель направлена на повышение качества жизни ныне живущих и будущих поколений людей на основе комплексного решения социальных, экономических, экологических проблем и сбалансированного планирования с учетом интересов и на основе партнерства государства, общественности и предпринимателей. В основе обучения по данной модели – сочетание теоретической подготовки с практической деятельностью по разработке и реализации программ устойчивого развития местного сообщества. На основе практико-ориентированной модели разработан первый отечественный учебно-

методический комплект «Устойчивое развитие» для X–XI классов общеобразовательной школы, который апробирован в 20 школах России и Беларуси. Аналогичный проект реализован в Бурятии [17]. Университетская модель профессиональной подготовки информирует обучающихся о концепции устойчивого развития, его принципах и механизмах и роли общественности в их реализации. Данный подход предусматривает практическое участие студентов в разработке и реализации программ устойчивого развития по завершении курса теоретического обучения [8].

Таким образом, система непрерывного экологического образования, воспитания и просвещения в Российской Федерации еще окончательно не сформирована, и для ее развития необходима четкая координация и взаимодействие всех структур образования. При отборе содержания обучения для устойчивого развития требуется существенная переориентация всех учебных программ в системе непрерывного образования на основе целостности и междисциплинарности для каждого из трех основных аспектов окружающей среды: социального, экологического и экономического.

Экологическое образование для устойчивого развития необходимо развивать с учетом международных, национальных и региональных экологических и природно-ресурсных особенностей в условиях модернизации страны, а также для обеспечения экологической безопасности как важной составляющей национальной безопасности Российской Федерации. Не вызывает сомнений, что переход к устойчивому развитию общества во многом зависит от уровня образованности его граждан; знания ими правовых и этических норм, регулирующих отношения человека к природе и обществу; умения учитывать эти знания в повседневной и профессиональной деятельности; их способности понимать сущность происходящих социально-экономических преобразований; их приверженности идеалам, принципам и этике устойчивого развития.

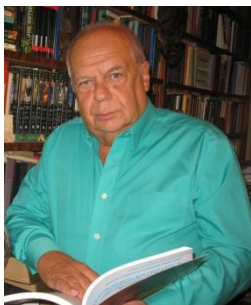
Список литературы

1. Бобылев С. Н., Гирусов Э. В., Перелет Р. А. Экономика устойчивого развития: учеб. пособие. – М.: Ступени, 2004.
2. Большаков Б.Е. Теория и методология проектирования устойчивого развития социо-природных систем: учеб.-метод. пособие // Электр. б-ка системы Федеральных образовательных порталов «Российское образование» [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/window/library>
3. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление [Электронный ресурс]. – URL: <http://vernadsky.lib.ru>.
4. Гвишиани Д. М. Мосты в будущее. Институт системного анализа, УРСС. – М., 2004.
5. Доклад «Национальная оценка прогресса в области устойчивого развития» [Электронный ресурс]. – URL: <http://rio10.cis.lead.org>
6. Жадан И.Э. Концепция экономики благосостояния: планетарная модель и особенности ее реализации в России: автореф.... д-ра экон. наук. – Саратов, 2010.
7. Ефременко Д. В. Эколого-политические дискурсы. Возникновение и эволюция. – М.: ИНИОН РАН, 2006.
8. Калинин В. Б. Практико-ориентированная модель образования для устойчивого развития // Образование для устойчивого развития: материалы Всерос. совещания. – Смоленск, 2003.
9. Кузнецов О. Л. О теории и практике подготовки специалистов-управленцев для решения проблем устойчивого развития // Россия на пути к устойчивому развитию. – М., 2003.
10. Ломакина Т.Ю. Профессиональное образование для устойчивого развития России: моногр. – М.: UNEVOC/UNESCO, 1999.

11. Ломакина Т.Ю., Пешков С.И., Новиков А.М. Развитие образования для устойчивого будущего России / Promoting education for sustainable Future of Russia: брошюра. – М.: UNEVOC/UNESCO, 1999.
12. Мельник Л. Г. Воспроизводство социальной памяти как решающий фактор развития экономических систем: эксперимент Н. Н. Неплюева, опередивший время // Механизм регулирования экономики. – Сумы, 2003. – № 4.
13. Методы обоснования программ устойчивого развития сельских территорий: моногр. / под ред. В.И. Фролова.– СПб.:СПбГАСУ, 2011.
14. Миркин Б. М., Наумова Л. Г. Устойчивое развитие: учеб. пособие. – Уфа: РИЦ Баш ГУ, 2009.
15. «Наше общее будущее»: докл. Междунар. комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) / пер. с англ.; под ред. и с послесл. С. А. Евтеева и Р. А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989.
16. Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf>
17. О некоторых вопросах поддержания качества воды и её самоочищения // Водные ресурсы. – 2005. – Т. 32. – № 3. – С. 337–347.
18. Основы устойчивого развития: учеб. пособие / под общ. ред. проф. Л. Г. Мельника. – Сумы: ИТД «Университетская кн.», 2005.
19. Основные положения стратегии устойчивого развития России / под ред. А.М. Шелехова. – М., 2002.
20. Перелет Р. А. Экологическая дипломатия // Междунар. жизнь. – 1988. – № 10. – URL: <http://www.xserver.ru/user/ekobp/>.
21. Федеральный закон №7-ФЗ от 10 янв. 2002 г. «Об охране окружающей среды» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.referent.ru/1/78524>.
22. Франк С. Л. Сочинения. – М., 1990. – С. 81.
23. Экологическая доктрина России // Использование и охрана природных ресурсов.– 2001. – № 6. – С. 101–108.
24. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Римский_клуб

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. А. Лобанов
В. Н. Скворцов
А. И. Тучков**



Основные модели непрерывного образования рассматриваются сквозь призму лежащих в их основе различных социально-экономических теорий. Влияние соответствующих им критериев на параметры деятельности образовательных учреждений раскрывается с учётом характера оказываемых ими услуг. Показаны возможности интеграции рассматриваемых подходов в находящейся в процессе становления целостной системе непрерывного образования.

Разнообразие сложившихся социально-экономических школ и модели непрерывного образования

Известно, что образование выступает в качестве основы развития любого общества. Непрерывный характер образования придаёт развитию системный и устойчивый характер. Системность развития обеспечивается посредством интеграции сфер производства, науки и образования, масштабность и динамизм которых предопределяют многомерную и длительную (на протяжении всей жизни человека) включённость в непрерывный образовательный процесс. Устойчивость развития достигается путём более полного (чем это имеет место в системе традиционного образования) учёта индивидуальных и групповых интересов, формирования заинтересованных в непрерывном образовании неформальных групп (так называемых обучающихся сообществ) и в конечном счёте расширения возможностей социальной мобильности и разрешения ряда объективно складывающихся противоречий.

Развитие любого общества происходит не спонтанно, а на основе некоторой социально-экономической теории. Естественно, и полнота её развития, и мера её усвоения социально-экономическими субъектами и даже степень её «чистоты» (оригинальности) бывают далеко неодинаковыми. К тому же нередко в официальных документах декларируется одна теория, а на практике

реализуется совершенно иная. Более того, многие нормативные акты более или менее органично сочетают положения различных теорий.

Всё вышеизложенное сильно усложняет задачу изучения связей между социально-экономическими теориями и моделями непрерывного образования. Однако задача их исследования облегчается тем, что каждая теория в достаточно явном виде содержит в себе критерий эффективности. В сущности, этот критерий представляет собой своего рода «мини-модель» социально-экономической теории. Для нашего исследования принципиальное значение имеет то, что критерий эффективности позволяет «транслировать» положения теории на различные уровни социально-экономической системы – вплоть до каждого образовательного учреждения и даже отдельного участника непрерывного образовательного процесса.

Естественно, критерий представляет собой не отдельную специально сконструированную формулу, а обобщённое (и поэтому неизбежно упрощённое) выражение теории эффективности, характерной для конкретной социально-экономической теории. Самые различные и даже отрицающие друг друга теоретико-методологические и практические подходы к эффективности могут выступать (и выступают) в качестве основы формирования моделей непрерывного образования. Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что статическое измерение эффективности (её уровень, институты и взаимосвязи) определяют основные параметры системы непрерывного образования. Что касается динамического измерения (темпы роста, трансформация структуры, расширение связей), то оно определяет направление развития.

Связующим звеном между статическим и динамическим измерением эффективности выступает её критерий. С одной стороны, уровень эффективности измеряется в соответствии с некоторым критерием, с другой – изменение критерия эффективности трансформирует систему образования, изменяет параметры функционирования её учреждений, качество и состав соответствующих институтов.

Сравнение различных моделей непрерывного образования мы будем осуществлять главным образом посредством анализа лежащих в их основе критериев эффективности. Именно они определяют направление развития систем, что исключительно важно для системы непрерывного образования, находящейся в настоящее время в процессе становления.

Соответственно, разные критерии эффективности далеко не одинаково оценивают состояние и основные особенности непрерывного образования и определяют направление его развития.

В последнее время в центре внимания органов управления и экономических субъектов различных уровней оказалась совокупность показателей эффективности (и эффективности образования, в частности). При этом утверждалась высокая степень известности и определённости критерия эффективности, хотя на деле он обычно подменялся в значительной мере произвольными группами целей требований, нормативов и индикаторов.

Это же замечание относится и к самой категории эффективности, которая – совершенно необоснованно – понимается как заранее заданная и однозначно определённая. Лишь изучение научной литературы показывает, что задача определения, оценки и управления эффективностью (либо её регули-

рования) решается совершенно различным образом в сложившихся к настоящему времени экономических (говоря точнее – социально-экономических) школах. Более того, в конкретных ситуациях различные теории по-разному отвечают на вопрос не только об оценке уровня, но и о направлении динамики эффективности.

Игнорирование этого положения и в системе государственного регулирования, и в практике управления на отдельных предприятиях (учебных заведениях) приводит к тому, что и в кратко- и в среднесрочной перспективе воздействие на характеристики эффективности осуществляется на основе слабо обоснованных, недостаточно определённых, внутренне противоречивых и даже случайных положений. Следствием этого, в частности, выступают следующие явления: (а) уход от целостного применения эффективности в сторону использования отдельных, нередко противоречащих друг другу разнородных показателей; (б) частая и в большинстве случаев никак не обоснованная смена характеристик эффективности; (в) применение одних и тех же индикаторов эффективности к объектам и процессам разного рода.

Наша задача состоит не в том, чтобы сформировать типологию моделей непрерывного образования: эта проблема, очевидно, имеет междисциплинарный характер и требует совместных усилий представителей различных научных специальностей. Мы ограничимся прежде всего рассмотрением теоретических школ, лежащих в основе различных моделей непрерывного образования. Помимо краткого описания основных положений различных теорий, в центре нашего внимания будут находиться следующие вопросы: во-первых, выявление субъектов системы непрерывного образования, её институтов¹ и протекающих в ней составляющих образовательного процесса, характерных для каждой модели (и соответствующей научной школы); во-вторых, определение достоинств и недостатков соответствующих подходов к регулированию образования; в-третьих, анализ областей трудовой, научной и образовательной деятельности, в пределах которой, по мнению авторов, рассматриваемая модель может получить приоритетное развитие (с соответствующей государственной и общественной поддержкой); в-четвёртых, уточнение на этой основе классификации учреждений непрерывного образования и направлений осуществляемой ими научно-образовательной деятельности.

Под системой непрерывного образования в широком смысле слова мы будем понимать всю образовательную систему, в том числе её практически полностью сформировавшуюся иерархическую подсистему, «ответственную» прежде всего за получение знаний и навыков в период, предшествующий началу трудовой деятельности. Эту подсистему можно назвать традиционной (базовой); этим же прилагательным можно назвать и получаемое в её рамках образование. Для традиционного образования характерны следующие особенности: (1) максимальное приближение к началу человеческой жизни (пу-

¹ Для краткости изложения под институтами мы будем понимать прежде всего правила, связанные с оценкой участников образовательного процесса (как учреждений, так и их выпускников).

тём развития дошкольного образования); (2) наличие чётко выраженных и однозначно определяемых образовательных уровней; (3) относительно небольшое число образовательных траекторий с декларированием равенства возможностей обучения; (4) ориентация на большие группы обучающихся с требованием осуществления антидискриминационных процедур; (5) существенная и даже доминирующая доля гарантированного государством образования; (6) низкая степень виртуализации образования, сочетающаяся с требованиями непосредственного участия в различных, даже не обязательно собственно образовательных мероприятиях.

Система непрерывного образования в узком смысле слова соответствует ещё далеко не сформировавшейся части образовательной системы, обеспечивающей протекание процессов отбора, оценки, передачи и усвоения знаний и навыков после начала трудовой деятельности. Это подсистема имеет более сложную, порою неоднозначно определяемую структуру. Только в первом приближении она может быть определена как сетевая. Её отличительной особенностью является тесная связь со сферой производства и наукой. Можно выделить основные особенности данной подсистемы: (а) ограниченность лишь пределами человеческой жизни (в частности, так называемое образование для так называемого «третьего возраста»); (б) лишь частичное соотнесение с образовательными уровнями (в ряде случаев связь с ними невозможно установить); (в) очень большое число образовательных траекторий со свободой выбора вариантов продолжения образования; (г) нацеленность на индивидуальные потребности в обучении с требованием обеспечения выбора широкого спектра образовательных услуг; (д) высокая доля образования, финансируемого самими обучающимися, работодателями и общественными организациями; (е) возрастающая значимость виртуального и дистанционного обучения.

Заметим, что современное высшее образование занимает промежуточное положение между двумя рассмотренными выше подсистемами, отчасти обеспечивая связи между ними. В значительной мере это объясняется тем, что в наших условиях именно в период получения высшего образования начинается постепенный (начиная с прохождения практики) переход из сферы образования в сферу производства. Более того, во время обучения на старших курсах существуют буквально уникальные возможности для органичного соединения образовательного процесса с трудовой деятельностью. Поэтому роль высшей школы в становлении системы непрерывного образования исключительно высока. Кроме того, в современных условиях всё более важное значение приобретает проникновение институтов непрерывного образования во всю образовательную систему, включая её традиционные элементы. Этот процесс не только трансформирует эту подсистему, но и повышает целостность всей системы образования.

Поэтому противопоставление рассмотренных подсистем не имеет абсолютного характера. Речь может идти только о повышении роли второй подсистемы, представляющей собой наиболее динамично развивающуюся часть системы непрерывного образования.

Неоклассическая школа как основа рыночной модели непрерывного образования

Естественным будет начать изложение вопроса с неоклассической экономической теории (и соответствующей ей модели непрерывного образования). Вплоть до самого последнего времени она выступала в качестве основной научной школы, на основе положений которой началась как трансформация экономики в высокоразвитых странах Запада (с середины 70-х гг. XX в.), так и радикальные преобразования в России и ряде постсоциалистических государств (начавшиеся примерно на 15 лет позже). Даже в настоящее время многие российские учебники и монографии ограничиваются изложением данной теории.

Заметим, однако, что формирование её основных положений произошло в тот период, когда непрерывное образование даже в самых развитых странах выступало скорее как концепция, нежели реально функционирующая система. Данная экономическая школа базируется на следующих положениях: (а) действующие независимо друг от друга экономические субъекты максимизируют свою полезность; (б) максимизация полезности сочетается со стремлением минимизировать затраты, связанные с получением образования (речь может идти как о стоимости обучения, так и о неявных издержках, вызванных более поздним началом трудовой деятельности или её меньшей интенсивностью: последнее имеет место, например, при получении дополнительного образования); (в) индивиды в отличие от предприятий (к которым относятся и образовательные учреждения) оценивают полезность менее объективно; соответственно более субъективными являются и оценки эффективности; (г) связь между субъектами (в том числе субъектами образовательного процесса) устанавливается прежде всего посредством рынка; (д) критерием результативности образовательных учреждений является их положение на рынке образовательных услуг (в первом приближении – само их нахождение на этом рынке в течение длительного отрезка времени); (е) критерием успешности обучающихся выступает реальное улучшение положения на рынке труда (проявляющееся прежде всего в приросте вознаграждения, которое они могут получить при получении или смене места работы); (ж) на рынке с течением времени неизбежно устанавливается равновесие между предложением образовательных услуг и спросом на них, причём его достижение во многом обусловлено рациональным поведением экономических субъектов.

Критерием эффективности в рамках соответствующей модели является максимизация полезности с учётом имеющихся ограничений (в англоязычной литературе используется краткое выражение «constrained maximization»). Естественным является денежное выражение полезности: оно позволяет непосредственно осуществлять максимизационные процедуры. Ограничения же имеют как стоимостной, так и институциональный характер: к ним относятся правила, регламентирующие последовательность прохождения образовательной траектории, условия создания образовательных учреждений и т. п. Как указывается, принцип максимизации с учётом ограничений как основное положение неоклассической школы играет двойственную роль. Во-первых, он

формирует основу построения рациональной модели поведения индивида, которое обеспечивает аналитическое описание поведения человека. Во-вторых, он предоставляет нам фундаментальный метод построения моделей [2, с. 27].

Вообще, в качестве первого условия использования критерия эффективности выступает рациональность поведения обучающихся, их работодателей (в том числе потенциальных) и учебных заведений. В качестве второго условия – наличие конкурентного рынка: можно сказать, что он обеспечивает необходимые связи между субъектами непрерывного образовательного процесса. Этот рынок обладает целым рядом характерных признаков, среди которых для нашего предмета исследования первоочередное значение имеют следующие: (1) большое число реально конкурирующих учебных заведений (в частности, конкуренция должна осуществляться за конкретных абитуриентов, а не быть абстрактной конкуренцией программ обучения); (2) высокая информативность цены обучения, выступающей прежде всего как выражение качества обучения (а не в значительной мере абстрактной «престижности» и тем более таких косвенно связанных с качеством образования характеристик, как удобное месторасположение вуза, «историчность» здания, известность выпускников и т. п.); (3) наличие достоверных и свободно передаваемых данных о субъектах и участниках образовательного процесса.

Данная экономическая школа имеет дело прежде всего с такими субъектами непрерывного образования (в узком смысле этого слова), которые улучшают положение занятых на рынке труда (исходя из критерия максимизации будущих доходов). Это достигается путём овладения новыми востребованными знаниями и приобретением имеющих признание на рынке компетенций. В первую очередь речь идёт о разнообразных курсах, особенно лингвистического и компьютерного профиля. Их окончание позволяет получить работу, характерной особенностью которой является сложившийся рынок (постоянное наличие вакансий с разными формами занятости, сложившимся уровнем вознаграждения, закреплённым в документах уровнем квалификации). В принципе, к этой группе образовательных учреждений относятся и вузы, предоставляющие возможность получения высшего образования по наиболее востребованным специальностям. Соответствующие институты являются традиционными: по окончании выдаются дипломы и сертификаты, которые признаются на рынке труда и поэтому востребованы работодателями.

В основе модели принятия решений о получении образования находятся такие достаточно очевидные и вместе с тем потенциально неустойчивые параметры, как: (а) величина спроса работодателей на выпускников с данным направлением подготовки; (б) число лиц, завершающих обучение (в том числе по программам переподготовки) и приступающих к поиску соответствующей работы; (в) потоки миграции специалистов данного профиля (как прямых, так и обратных); (г) динамика трансформации требований к квалификации.

Очевидно, что предсказать динамику этих параметров даже на среднесрочный отрезок времени¹ (три–четыре года) практически невозможно.

Что касается образовательного процесса, то он в рамках этой теории представляет собой «чёрный ящик»: и работодателя, и выпускников интересуют результаты образовательного процесса, а не его особенности². Последние имеют, однако, некоторое значение для выбора образовательного учреждения: речь идёт прежде всего о наличии нужной формы обучения, возможностей совмещения учёбы с работой и т.п. Данные особенности существенно влияют на величину косвенных затрат на обучение (прежде всего, обусловленных отказом от трудовой деятельности). Достоинства данного методологического подхода с точки зрения проблем эффективности можно перечислить следующим образом: во-первых, он является количественно определённым; во-вторых, соответствующие показатели эффективности могут быть легко агрегированы на различных уровнях и в рамках различных структур; в-третьих, эффективность представляет собой интегральную характеристику поведения и положения рационально действующих экономических субъектов; в-четвёртых, последнее обстоятельство позволяет проводить сравнительную оценку и формировать обоснованные программы повышения эффективности.

В конечном счёте можно утверждать, что для анализа эффективности непрерывного образования в рамках неоклассического подхода может быть использована несколько модифицированная теория человеческого капитала [1, с. 28–36]. Более того, есть основания считать, что именно для дополнительного образования (как важнейшей части непрерывного образования) неоклассическая модель инвестиций в человеческий капитал часто является наиболее адекватной. Это объясняется следующим образом. Как мы уже говорили, оценка эффективности вложений в человеческий капитал базируется на анализе соотношения выгод от получения образования и связанных с этим затрат. В первом приближении выгоды сводятся к приросту дохода лица, завершившего курс обучения, а затраты – к прямым (оплата его стоимости) и косвенным (потерям времени, которое могло бы принести доход, прежде всего трудовой). Естественно, что при прохождении, например, типичного для высшего образования пятилетнего цикла обучения только прямые затраты (да и то не всегда) могут быть рассчитаны достаточно точно³. Иное дело краткосрочные курсы, на которых можно приобрести признаваемые на рынке компетенции, способные привести к быстрому и гарантированному увеличению трудовых доходов.

¹ Под среднесрочным периодом мы будем понимать время получения высшего образования (в том числе второго). Долгосрочный же период соответствует задаче реализации комплексных образовательных стратегий, связанных с несколькими образовательными учреждениями и предполагающими органический синтез трудовой и образовательной деятельности.

² Мы не рассматриваем в данном случае педагогические аспекты, а также вопросы регулирования нормами трудового права. В рамках данного подхода они обычно рассматриваются как практически неизменные.

³ Не следует думать, что фиксация стоимости обучения в национальной валюте делает прямые затраты строго определёнными. Для точной оценки необходимо учитывать также величину инфляции и кредитную ставку (если для оплаты обучения используются заёмные средства).

Особая значимость теории человеческого капитала для неоклассической школы объясняется следующими причинами: (1) эта теория нацелена на индивидуальное поведение (коллективные действия рассматриваются обычно лишь как совокупность индивидуальных); (2) она является в полной мере рыночной: механизмы спроса и предложения определяют признание результатов обучения; (3) одномерность оценки и однокритериальность модели: используются стоимостные показатели, даже показатели времени (например, времени участия в образовательном процессе) сводятся к денежным (в данном случае – к потере потенциальных доходов); (4) замена качественных характеристик количественными показателями (типичным примером является оценка качества образования через стоимость обучения).

Приведённые выше причины, с одной стороны, раскрывают ограниченность положений неоклассической теории, а с другой – позволяют определить сферу применения её положений. В целом модель непрерывного образования, адекватную неоклассической теории, можно определить как рыночную. Несколько идиллическая картина её функционирования хорошо известна по публицистическим статьям начала 90-х годов, с упоением описывавших рыночную экономику примерно следующим образом. Образовательные учреждения конкурируют друг с другом, повышая качество своих услуг. Это достигается как совершенствованием образовательных технологий, так и установлением связей со сферой производства и науки. Рынок регулирует всех участников образовательного процесса: проигравшие в конкурентной борьбе уходят с него, самые успешные расширяют свои масштабы. Чтобы выжить, все учебные заведения совершенствуют технологии обучения. Наиболее прогрессивные учебные заведения постепенно выходят на международный рынок, менее преуспевшие сосредотачиваются на удовлетворении потребностей локальных предприятий. И те, и другие самостоятельно, без всякого административного принуждения совершенствуют стандарты обучения. Вмешательство государства минимально: оно ограничивается прежде всего требованиями к безопасности процесса обучения и соблюдению общих требований для всех хозяйственных субъектов.

Помимо очевидной утопичности описанной выше картины, нельзя не назвать недостатки, неизбежные при его последовательной реализации, основанной на неоклассической экономической теории рыночной модели непрерывного образования: (а) реальная неустойчивость моделей принятия решений (при их формальной строгости и непротиворечивости); (б) высокая степень зависимости от информационных процессов, прежде всего связанных с денежными показателями; (в) ориентация на текущее состояние рынка труда и сложившийся спрос на специалистов и отдельные компетенции (в то время как конъюнктура рынка меняется параллельно с возникновением новых компетенций); (г) невозможность полноценного включения в рассмотрение результатов непрерывного образовательного процесса, не имеющего чётко выраженного количественного (и тем более стоимостного) выражения. Последнее положение относится и к образовательным учреждениям, выполняющим преимущественно социальные функции, и к неинституциональным формам непрерывного образования (например, самообразованию).

Недостаточное внимание к социальным функциям можно преодолеть выделением в системе непрерывного образования как минимум двух групп образовательных учреждений: нацеленных на экономическую эффективность и ориентированных на социальную результативность. Впрочем, это приведёт к необходимости серьёзной модификации модели инвестиций в человеческий капитал. Что касается неинституциональных форм, то их можно попытаться встроить в существующие образовательные технологии. Однако – и это утверждение следует признать в полной мере обоснованным – у неоклассической экономической теории существует своего рода «аллергия» на само понятие «технология». Единственным исключением является, пожалуй, выделение трудоёмких и капиталоемких технологий, однако как раз для сферы образования данная классификация является – по крайней мере сейчас – малоактуальной (образовательные технологии по определению трудоёмкие).

Все эти обстоятельства предопределяют необходимость рассмотрения модели непрерывного образования, отражающей современные реалии развития системы непрерывного образования. Она базируется на неинституциональной теории.

Неинституциональная теория как основа иерархическо-рыночной модели непрерывного образования

Генезис первых положений неинституциональной экономической теории восходит к периоду становления неоклассической школы, т. е. рубежу XIX–XX вв. Однако целостная концепция возникла гораздо позже, а подлинный «взлёт» данной социально-экономической теории начался лишь в последней четверти XX в. К началу нынешнего столетия стало возможным говорить уже об интеграции неоклассической и неинституциональной теории в рамках общих характеристик единого подхода (часто называемого главным течением – «мэйнстримом» современной экономической мысли). Тем не менее эта экономическая школа имеет свои отличительные особенности, которые, однако, не противоречат положениям неоклассики. Основные отличия заключаются в следующем: (а) новая теория распространяет принципы неоклассики на новые объекты (среди них наиболее часто упоминается семья); (б) экономические субъекты рассматриваются не как атомарные единицы, а как носители сложной структуры, составные части которой могут иметь разные механизмы связи с потребителями; (в) важное значение придаётся не только результатам, но и процессу взаимодействия экономических субъектов (в первую очередь правилам, в соответствии с которыми осуществляется это взаимодействие).

Отметим сразу, что все эти новые положения в полной мере соответствуют специфике деятельности образовательных учреждений, в том числе включённых в систему непрерывного образования: во-первых, система образования имеет дело с социальными объединениями¹, функционирование которых существенно отличается от деятельности хозяйственных организаций. Строго говоря, учебные заведения (если отойти от чисто формальных пози-

¹ Мы противопоставляем их экономическим (хозяйственным) организациям.

ций) представляют собой прежде всего не хозяйственные единицы, а социальные сообщества со сложной (особенно если имеет место включённость в непрерывный образовательный процесс) системой внешних связей; во-вторых, при подготовке специалистов различного профиля образовательные учреждения вступают в существенно различающиеся между собой отношения с субъектами внешней среды. Естественно, далеко не одинаковым является и состав деловых и социальных партнёров (а для системы непрерывного образования их список может существенно обновляться в течение короткого отрезка времени); в-третьих, как известно, образовательный процесс (и его педагогическая составляющая) нацелен не только на результат, а представляет собой самостоятельную ценность, которая может выступать в качестве предмета особого исследования.

Важно отметить, что и система внешних связей, и основные партнёры, и важнейшие особенности образовательного процесса могут быть предметом достаточно объективной оценки. Кроме того, система внешних связей может быть объектом регулирования, а основные параметры образовательного процесса – предметом управления на уровне учебного заведения. Важно отметить также, что эти оценки будут достаточно устойчивыми. Это обстоятельство выводит на первый план такой, по-видимому, имманентно присущий системе образования институциональный механизм¹, как механизм оценки.

Если исходить из приоритета процесса оценки, основные положения данного научного подхода могут быть представлены следующим образом: (а) учебные заведения как независимые экономические субъекты подвергаются общественной (на практике – в значительной степени – государственной) оценке, причём эта оценка более или менее полно отражает результативность образовательного процесса; (б) обучающиеся также подвергаются оценке в ходе образовательного процесса, причём, по крайней мере в теории, эта оценка не является простым и зачастую субъективно интерпретируемым рыночным сигналом, а комплексным выражением потенциально возможного эффекта в ходе их будущей трудовой деятельности; (в) связь между субъектами образовательного процесса устанавливается не только через механизмы рынка (реализующие конечные результаты деятельности), но и через механизмы взаимодействия и сотрудничества (противостоящие высококонкурентным рыночным отношениям); (г) критерий результативности деятельности образовательных учреждений имеет многомерный характер: их устойчивое положение на рынке образовательных услуг должно быть подкреплено высокой общественно-государственной оценкой (в свою очередь, имеющей целый ряд составляющих), а также системой главным образом нерыночных связей и контактов с другими образовательными учреждениями, научными организациями и предприятиями.

Несмотря на свою значимость (и, можно сказать, радикальность по сравнению с неоклассическим подходом), основные положения последнего остаются в силе: административно-бюрократические (и лишь в некоторой

¹ Под институциональным механизмом мы понимаем совокупность институтов, сформированную для решения некоторой общей задачи. Эта категория относится прежде всего к сфере управления.

степени общественные) оценки связей, партнёров и процессов никоим образом не отменяют рыночных оценок, отражающих положение выпускников на рынке труда. Более того, между этими оценками могут возникнуть противоречия. Так, легко можно представить себе ситуацию, когда выпускники внедряющего самые передовые образовательные технологии вуза, сформировавшего целую систему связей с ведущими научными, производственными организациями, не находят достойной работы по причине кризисного состояния ведущих предприятий региона. В то же время их сверстники, совмещающая необременительную учебу с работой, ещё до получения диплома включаются в деятельность легко приспосабливающихся к изменениям рыночной ситуации коммерческих структур.

Обоснование путей разрешения противоречий между рыночными и нерыночными оценками – сложная теоретическая проблема. Однако на практике её решение можно существенно упростить посредством дуализации системы непрерывного образования и, прежде всего, путём его разделения на элитную и «обычную» подсистемы. При описании систем управления можно употреблять термины «ведущая подсистема» и «ведомая подсистема». По своей сути это разделение является административно-бюрократическим. При этом введение понятия «элита» является свидетельством реализации иерархического подхода. Речь идёт, правда, о начальном этапе формирования иерархии: выделении двух, максимум трёх уровней¹. Последовательная реализация данного подхода приводит к существенной модификации характерных для неоклассической теории критериев эффективности. Кратко перечислим происходящие изменения: первое – критерием успешности обучающихся становится не непрерывно распределённое положение на рынке труда (отражаемое плавно изменяющейся величиной вознаграждения), а «попадание» по итогам обучения в определённые общественные группы (прежде всего, в так называемые элитные); второе – практически неизбежным в такой ситуации является и выделение среди образовательных учреждений группы элитных, которой противопоставляются «неперспективные», «неэффективные» и т. п. (впрочем, как и «рядовые»), причём сама принадлежность к «элите» выступает в качестве результирующей характеристики эффективности; третье – с элитными вузами соотносятся и ведущие специалисты, эксперты, мэтры (хотя, очевидно, что, с одной стороны, таковыми их делает не только институциональная принадлежность, а, с другой – нельзя исключать возможности появления таких людей в других вузах).

Подобная двух- или трёхъярусная модель непрерывного образования во многом соответствует дословно повторяющимися современными авторами считавшиеся ранее радикальными утверждения о том, что «школы в капиталистической экономике предназначены для того, чтобы передавать навыки и умения, соответствующие иерархическим ролям, которым необходимо следовать на рынке труда». В частности, указывалось, что профессиональные училища нацеливают молодёжь на следование правилам и исполнение обя-

¹ Третьим, самым низким уровнем, будут, очевидно, «недостойные» включения в иерархию «неэффективные» учебные заведения. «Ярлык» неэффективности можно отнести также и, по крайней мере, к части их преподавателей и выпускников.

занностей, а предназначенные для элиты университеты – на поддержание креативности и решение нестандартных проблем [3, с. 171]. Заметим, однако, что в нашем случае разграничительная линия пройдет внутри самой университетской системы. Соответствующая этому подходу система непрерывного образования имеет и иерархический, и рыночный характер. Её следует назвать именно иерархически-рыночной, поскольку первичным является распределение образовательных учреждений по двум–трём уровням иерархии (в первом приближении: элитным, рядовым и подлежащим реорганизации). Вторичным (дополнительным) инструментом оценки выступает рыночная конкуренция, ограничивающаяся в большинстве случаев соперничеством учебных заведений одного уровня. Следует заметить, что сама конкуренция в этом случае оказывается весьма ограниченной. Элитные учебные заведения немногочисленны, а «рядовые» разбросаны по территории всей страны. Для последних к тому же характерен чрезвычайно высокий уровень дифференциации условий деятельности. Двойственным является и критерий эффективности: он интегрирует и рыночный успех в пределах своего уровня, и саму принадлежность к определённому уровню иерархии.

Более сложным является критерий оценки эффективности обучающихся и преподавателей. Помимо приведённого выше институционального критерия, существует и известная из истории оценка: «лучше быть первым в Канне, чем последним в Риме». На практике последний подход может быть формализован на основе понятия рыночных ниш. В рамках данной научной школы в системе непрерывного образования мы можем выделить как минимум две группы образовательных учреждений: (1) элитные, нацеленные на развитие всех аспектов эффективности и оценку других субъектов; (2) «рядовые», ориентированные на формальное и часто имитационное следование действующему набору («миксу») показателей эффективности.

Неоинституциональная экономическая школа предпочитает иметь дело с так называемыми «прозрачными» (т. е. открытыми для внешнего наблюдения) учебными заведениями. Речь идёт не о характеристиках рынка труда (которые, как правило, являются известными и однозначно оцениваемыми), а о параметрах непрерывного образовательного процесса. В общем случае они – по крайней мере потенциально – становятся видимыми другим экономическим субъектам (и не в последнюю очередь работодателям) при институциональном оформлении компетенций. В предельном случае при последовательной реализации данного подхода происходит не связанная с какой-либо персонификацией оценка компетенций. Институциональное «оформление» последних не имеет каких-либо традиционных форм и может заключаться, например, в создании специализированных интернет-сайтов, формировании определённых видов консультационных услуг, выпуске раскрывающих конкретные направления деятельности периодических изданий и т. п. Нетрудно заметить, что все эти институты имеют динамичный характер, им соответствуют непрерывно развивающиеся компетенции. Тем самым можно сделать вывод о том, что они в полной мере соответствуют принципам системы непрерывного образования. Без преувеличения в этом же направлении «работают» и, как правило, временные творческие группы, занятые решением особо сложных задач. Для них характерна высокая

степень единства трудового и образовательного процессов. Отметим, что институты оценки в этом случае далеко не всегда являются традиционными: очень часто речь идёт о неформальных рекомендациях, узкоспециализированных и поэтому малоизвестных публикациях и т. п.

Как мы видим, теперь образовательный процесс совсем не похож на «чёрный ящик»: и государство, и общество, и экономические субъекты разных уровней могут наблюдать основные этапы образовательного процесса, а иногда даже включаться (вмешиваться) в него. Этот процесс перестаёт быть задачей лишь образовательного учреждения и становится полем всестороннего сотрудничества.

Традиционная модель отдачи от человеческого капитала (где будущие доходы являются функцией прошлых вложений – подобно тому, как получается прибыль вкладчиком банка) заменяется кривой заработков, в основе которой лежат уже не формальные затраты на обучение, а лишь косвенно связанные с ними показатели развития умений и навыков (либо тестовые измерители). Для работодателя же оказывается рациональным рассмотрение человеческого капитала членов организации через оценку более высокого качества трудового поведения лиц, получивших образование [3, с. 169–170]. Кроме того, элитные образовательные учреждения в значительной мере ориентированы на приращение социального капитала, воплощённого в системе внешних связей и взаимодействий. Основные отличия данного методологического подхода к оценке эффективности могут быть представлены следующим образом: (а) достижение некоторого уровня эффективности может быть закреплено в рамках иерархических структур; (б) показатели эффективности в силу своего многомерного характера могут использоваться различными субъектами; (в) интегральный показатель эффективности в значительной мере является искусственной конструкцией; (г) сравнительная обобщающая оценка эффективности во многом зависит от субъекта оценки, что делает в некоторой мере волюнтаристским процесс принятия решений на её основе.

Основной недостаток заключается в субъективности оценки эффективности и, соответственно, в возможности резких колебаний её уровня. За пределами эффективной в рамках данного подхода деятельности могут оказаться важные составляющие образовательного процесса. Многие недавно созданные инновационные учебные заведения могут просто «не вписаться» в сложившиеся требования к оценке эффективности. Вместе с тем данная модель вполне соответствует устойчивой и сложившейся системе образования в стране, обладающей высоким уровнем консенсуса о направлениях её развития. Эти недостатки преодолеваются в подходе, основанном на положениях новой институциональной теории. Однако она находится в процессе становления и может быть предметом отдельной публикации.

Новая институциональная теория как основа сетевой модели непрерывного образования

Новая институциональная теория возникла раньше, чем рассмотренная нами выше неинституциональная. В настоящее время эти научные школы рассматриваются как конкурирующие. Более того, данная теория рассматри-

вается как альтернатива и неоклассике, и неоинституционализму (сформировавшим единый методологический подход, ставший «мэйнстримом» социально-экономических наук).

Фундаментальной особенностью этих двух близких друг к другу теоретических подходов является то, что в основе поведения (в том числе образовательного) индивидов и предприятий (работодателей) лежит рационализм. Неоклассическая теория исследует абсолютно рациональное поведение. Неоинституционализм вводит в оборот понятие ограниченной рациональности, учитывающей недостаток информации и фактор неопределённости. Однако и тот, и другой подход является универсальным и охватывает подавляющее большинство субъектов, принимающих решения.

Как указывает Т. Эггертсон, именно рациональность (точнее, модель рационального выбора) представляет собой водораздел между неоинституциональной и новой институциональной научными школами [4, с. 6]. Однако, по нашему мнению (и это особенно справедливо для системы образования), в ходе практической деятельности под рациональным выбором понимается универсальный, определённый и устойчивый выбор. Выбор, при котором большие группы людей пользуются различными критериями, не является универсальным. О его рациональности можно говорить лишь в ограниченных рамках. А ведь именно подобная ситуация нередко имеет место при выборе образовательного учреждения и специальности (программы обучения). Сделаем следующее пояснение.

Неуниверсальность выбора не означает, что разные группы обучающихся ориентированы на неодинаковую величину будущих доходов. Такого рода количественные различия социально-экономический «мэйнстрим» анализирует без каких-либо проблем. Речь идёт о принципиально разных моделях выбора. Так, даже в начальный период обучения опытный педагог выделяет тех, кто пришёл обучаться по данной специальности (программе) «по зову сердца», тех, чей выбор был обусловлен целым рядом факторов (сформировавших «критическую массу»), и, наконец, тех, чей выбор был во многом случаен. А ведь все эти люди приняли одно и то же образовательное решение, которое описывается (точнее, которое пытаются описать) одной экономической моделью.

Примерно то же самое заключение можно сделать и об определённости, и об устойчивости выбора. Об определённости нельзя говорить, учитывая сложную структуру объекта выбора. Даже если принимать в рассмотрение только экономические факторы, нельзя сказать, что выгоды получения образования являются известными до начала обучения. По большому счёту, в лучшем случае они становятся ясными только к завершению образовательной программы. Эти выгоды не сводятся к усвоению знаний и приобретению навыков, значительная их часть заключается во включении в социальные сети, предоставляющие в основном не имеющие однозначного денежного выражения преимущества, либо обеспечивающие неэкономические выгоды.

В этих условиях не действуют традиционные для экономической теории принципы установления равновесия. Последнее понятие может использоваться для анализа процесса поступления в учебные заведения, но оно лишь

в небольшой степени характеризует поведение в сетях, одной из основных функций которых является образование: получение новых знаний и навыков с последующим их признанием.

Наконец, нельзя говорить и о такой предпосылке построения традиционных моделей, как стабильность предпочтений. Очевидно, что предпочтения участников образовательного процесса (в основе которого лежит развитие, а стало быть, и изменение предпочтений) могут изменяться достаточно быстро. Более того, ранее существовавшие у них предпочтения спустя некоторое время могут полностью отрицаться исходя из ценностных (а не из экономических) установок. В этом случае критерий эффективности должен отражать не только результативность самой системы образования, но и (как это ни кажется странным на первый взгляд) возможность трансформации этого критерия не только в соответствии с изменениями внешней среды, но и с изменениями субъектов образовательного процесса. И положение, и располагаемые ресурсы этих субъектов не остаются постоянными. Их взаимодействие приводит к появлению как новых знаний, так и новых значимых для всех них ценностей и связей. Все эти изменения делают необходимым использование такой категории, как социальный капитал. При этом возникновение на базе учебных заведений (или в тесной связи с ними) обучающих(ся) сообществ требует параллельного анализа организационного капитала.

В соответствии с этим основные положения новой институциональной школы применительно к системе непрерывного образования могут быть представлены следующим образом:

- во-первых, оценка учебных заведений по своей природе имеет сетевой характер (учитывается как место в сети субъектов непрерывного образования (понимаемых предельно широко), так и характер взаимодействий (активности);
- во-вторых, отсутствует деление на элитные и рядовые учебные заведения (решающее значение играет роль отдельных рабочих групп в реализации проектов и организации новых форм взаимодействия (критерий статуса заменяется критерием деятельности);
- в-третьих, для оценки обучающихся широко используется критерий включённости (позволяет дать одновременно объективную и дифференцированную оценку);
- в-четвёртых, оценки являются многомерными и обратимыми, дифференциация учитывает разные интересы возможных партнёров, потребителей и работодателей (заказчиков);
- в-пятых, основную роль в системе связей имеют отношения сотрудничества, совместного использования ресурсов, решения проблем и объединения усилий;
- в-шестых, формализация критерия эффективности имеет дискуссионный характер и может основываться, в частности, на обобщённом учёте отношений включённости и признания в рамках сложившейся системы сетевых взаимодействий.

Отметим в заключение, что новая институциональная теория представляет собой научную школу, находящуюся в процессе становления. Этот же

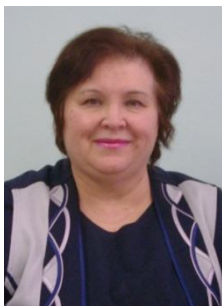
процесс отражает современное состояние системы непрерывного образования. Данное обстоятельство создаёт предпосылки для активных научных исследований в данной сфере.

Список литературы

1. Лобанов Н. А., Скворцов В. Н., Тучков А. И. Человеческий капитал в системе непрерывного образования. – СПб.: Петрополис, 2006. – 71 с.
2. Champlin D. P., Knoedler J. T. The institutionalist tradition in labor economics. – N.Y.: Sharpe, 2004. – 357 с.
3. Checchi D. The economics of education.- Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 278 с.
4. Eggertsson T. Economic behavior and institutions: Principles of neoinstitutional economics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 385 p. (Рус. Эггертссон Т. Экономическое поведение и институты. – М.: Дело, 2001. – 408 с.)

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Е. А. Подольская



Наиболее значимыми чертами системы образования XXI в. становятся фундаментализация знаний, максимальное развитие творческих способностей каждого, применение инновационных технологий в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний. В этой ситуации все большую актуальность приобретает принцип непрерывного образования, то есть рост образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. При этом главные ожидания состоят как в помощи образования постоянному, повторяющемуся обучению трудовых ресурсов, так и в передаче культурных ценностей в индивидуальном развитии личности. В связи с этим возникает острая необходимость в корректировке основных целей образования, выработке инновационных новых подходов к его исследованию и формированию новых парадигм в ответ на вызовы времени.

Во все времена целью образования мыслители считали: (а) развитие сущностной природы индивида, составляющей суть человеческого бытия (Ж. Маритен); (б) помощь индивиду в достижении подлинно моральной жизни (И. Кант, В. Соловьев); (в) саморазвитие разума (Г. В. Ф. Гегель); (г) обучение методам решения проблем с помощью опыта (О. Конт, Дж. Дьюи, В. Гумбольдт); (д) формирование личности, прагматично осознающей реалии материального мира (С. Стронг, Р. В. Селларс, Б. Ф. Скиннер); (е) «снижение уровня невежества» (Дж. Корсон, В. Бэлдродж); (ж) изменения социальной реальности (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин, Э. Бернштейн); (з) среда, «поле» накопления социального и культурного капитала (Б. Бернстайн, П. Бурдье, М. Фуко, М. Янг) и т. п. Все они рассматривали образование как ведущее и определяющее начало социализации, главный инструмент культурной преемственности поколений. При этом все исследователи подчеркивали, что образование находится в динамическом взаимодействии с развивающимся человеком (учитывает возрастные возможности и ограничения) и процессами его стихийной социализации. Поскольку социализация личности представляет собой процесс непрерывный и постоянный, то человек постоянно должен усваивать те знания, умения и навыки, которые необходимы ему для успешной реализации своих материальных, культурных интересов и духовных потребностей. Но если социализация непрерывна, то, следовательно, и образование должно стать непрерывным, призванным помогать и облегчать продвижение человека. В ходе осмысления целей образования была выработана концепция непрерывного образования, которая в XXI в., пожалуй, является единственной концепцией, способной адекватно

отвечать на вызовы быстро меняющегося мира. Впервые она была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) П. Ленграндом и вызвала как теоретический, так и практический резонанс. Главным принципом этой парадигмы является развитие личности как субъекта деятельности и общения на протяжении всей жизни посредством всеохватывающего образования, которое является индивидуализированным по времени, темпам и направленности и предоставляет каждому право и возможность для выбора собственной образовательной траектории [2, с. 27–29].

В начале XXI в. индивидуум уже не может обеспечить свою конкурентоспособность на протяжении всей жизни на базе образования, полученного однажды в университете. Как отмечалось в докладе М. Дренкурта на Всемирном конгрессе по высшему образованию в Париже (2009 г.), «основная цель любого университета – культивирование у своих воспитанников способности к предвидению; их задача – подготовить человека, умеющего мыслить, стремящегося к знанию» [4, с. 34]. Современный человек вынужден встраиваться в процесс *life-long learning*. Дословно «*life-long learning*» переводится как пожизненное образование, что вызывает очевидную аллюзию с выражением «пожизненное заключение». Но в данном случае эта аллюзия усиливает смысл выражения: человек обречен на пожизненное обучение при условии, что он хочет оставаться активным и успешным членом общества. При этом этот процесс оценивается не как мода, не как пропаганда, а как объективное следствие трансформации социума в целом и условий функционирования его отдельных институтов в частности [12, с. 57]. В соответствии с реальными глобалистскими тенденциями система образования превращается из системы закрепления знаний в систему адаптации школьников и студентов к статусу своей будущей профессии. Уже в процессе школьной учебы молодежь должна не просто сформировать мировоззрение, а наработать качества, которые позволяют ей оценить свой индивидуальный потенциал при условиях конкуренции, тендеров, поиска собственного пути жизненного успеха в контексте активного участия в демократизации общественной жизни, развития рыночных отношений. Она должна привыкнуть к тому, что успех в последующей жизни идет через поиск своего статусного положения, рейтинга социального престижа в социальных запросах личности. В системе непрерывного образования акцент ставится не на передачу информации, а на закрепление механизмов ее целевого поиска, умения трансформировать учебную информацию в решение практических задач, администрирования своей идеи «под ключ», умения работать в команде и активно находить решения креативных проблем, презентовать результаты своей деятельности. Образование должно формировать гражданина, полезного для общества и способного поддерживать свою социальную активность на протяжении всего периода активной трудовой деятельности. Отсюда следует, что в современном быстроменяющемся обществе важен не столько объем полученных в образовательной системе знаний, сколько развитие способности их обновлять и генерировать [12, с. 60].

Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип развития образования, как ценностный фактор каждого индивида предусматривает воспитание человека нового типа, который в

динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад как в собственное саморазвитие, самореализацию и в то же время в развитие общества и в его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира [1, с. 262–263].

Непрерывность образования означает, что все его уровни, включая высшую школу, не должны быть замкнутыми и изолированными друг от друга. Это обусловлено тем, что научно-техническая революция привела человека к потребности постоянно углублять свои знания, как благодаря самообразованию, так и путем периодического повышения (или изменения) квалификации. Кроме того, внедрение ресурсосберегающих технологий стимулировало процесс изменения человеком своей профессиональной специализации и актуализировало необходимость обновления образования на протяжении всей жизни. К главным признакам непрерывного образования относятся: (а) обучение на протяжении всей жизни, (б) самообразование, (в) самооценка, (г) самосовершенствование, (д) индивидуализация, (е) интердисциплинарность знаний, (ж) умение самостоятельно эти знания получать и эффективно их использовать. «От знания должного мы постепенно переходим к пониманию свершающегося, к знанию из жизни и для жизни» [4, с. 38]. Способность к непрерывному образованию в течение всей жизни определяет конкурентоспособность человека и общества в целом. Поэтому помимо традиционного определения непрерывного образования как обучения «длиною в жизнь», используют и менее распространенную формулировку – «образование шириною в жизнь», подчеркивая при этом важность формирования такого образовательного пространства, которое позволяет широкому кругу людей получать непрерывное образование «длиною и шириною в жизнь» [8, с. 53–54]. Непрерывное образование становится процессом, который длится всю жизнь и в котором интегрируются индивидуальные и социальные аспекты личности, ее деятельности.

В основе методологического анализа сущности непрерывного образования, обеспечивающего успешную продуктивную деятельность человека на протяжении всей его жизни, лежат три основных качества, а именно: (1) *биологическая сущность*. Основное значение образования с этих позиций – адаптация биологической природы человека к жизни в обществе и обеспечение человека необходимым для выполнения своей функции набором знаний и учений; (2) *социальная сущность*. Такое его понимание определяет суть образования – передача-усвоение социокультурного опыта, формирование необходимых, с точки зрения социального заказа, личностных качеств; (3) *гуманистическая сущность*. Освоение социокультурного опыта, развитие способностей, личностных и профессионально необходимых качеств студента не отрицается, а включается в более широкую цель – помощь человеку в саморазвитии и духовном восхождении. Составляющими этой глобальной цели также является создание условий для развития субъектности, жизнотворчества, личностных функций растущего человека, поддержка самопознания, самоопределения, самореализации. В совокупности все эти три парадигмы

выполняют функцию «системы координат» для сравнения различных педагогических проектов, теорий и подходов к совершенствованию высшего образования. Причем, эти подходы не противоречат друг другу, их выделение довольно условно, поскольку определяется лишь приоритетами, ракурсами рассмотрения образования. Разрабатывая первый подход, исследователи делают акцент на мировоззренческих аспектах образования, рассматривают образование как одно из средств решения глобальных проблем человечества, фактор устойчивого развития общества. Образование ориентировано на формирование в сознании специалиста целостной картины мира, осознание ведущей роли человека в глобальных процессах и собственной ответственности за будущее цивилизации. Второй подход основан на стремлении обеспечить подготовку специалиста, отвечающего требованиям современного производства, науки, сервиса, на преодолении узкопрофильной подготовки. Третий подход характеризуется рассмотрением высшего образования с точки зрения культуры, средства ее трансляции, сохранения и развития.

Общим моментом большинства теорий, ориентированных на первые три подхода, является то, что представление об образовании формируется с точки зрения реализации функций и требований, задаваемых извне: со стороны общества, производства, государства, цивилизации. Но в этих подходах исключается вопрос о целях самого образовывающегося человека. Человеку приписываются те же цели, которые ставят перед образованием государство, производство, общество. Этот потенциальный недостаток в случае совпадения целей минимизируется, в противном случае – актуализируется.

В последние годы благодаря исследованиям В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой, В. С. Бакирова, Е. П. Белозерцева, О. В. Долженко, В. П. Зинченко, Н. А. Лобанова, Е. Г. Михайловой, О. С. Овакимян, Е. А. Подольской, В. А. Сластенина, Л. Г. Сокурской, Н. П. Сорокиной, Н. Г. Чибисовой и др. активно разрабатывается четвертый подход – признание развития личности целевой направленностью высшего образования. Развитие личности понимается как наращивание человеческого потенциала, становление ценностно-смысловой системы регуляции профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, повышения уровня субъектности как способности превращать свою жизнь в предмет практического преобразования. Сегодня поток растущей информации, увеличивающийся реестр профессий и специальностей вынуждает человека искать приемлемые пути адаптации в стремительно меняющемся мире. В ситуации, когда информатизированное и интеллектуализированное общество выдвинуло на первый план человеческую личность как важнейший фактор самосохранения и изменения общества, следует акцентировать внимание не столько на том, чтобы научить человека профессии, сколько на формировании и развитии общественно значимых свойств и качеств. Чрезвычайно важной задачей является формирование мотивации к постоянному, непрерывному на протяжении всей жизни образованию, приобретению новых специальностей и квалификаций. Сегодня все больше требуются специалисты, обладающие не только суммой определенных знаний и умений, но и имеющие богатый внутренний потенциал личностных свойств и качеств, способные к эмпатии, самооценке, рефлексии, формированию ценностей и ценностных ориентации, самоактуализации и са-

моообразованию в процессе дальнейшей профессиональной деятельности. Гуманистическая образовательная парадигма, признавая самоценность человека, предполагает восприятие обучающегося наряду с обществом и государством в качестве источника целеполагания. В методологическом плане чрезвычайную значимость имеет непротиворечивое объединение целей высшего образования, задаваемых обществом, производством, государством и самим образующимся человеком. Становление ценностно-смыслового личностного «ядра», приобретение качества субъекта образования, профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом является ценностью каждого человека, поскольку создает условия для самореализации, для достижения любых жизненных целей. Именно поэтому гуманистическая образовательная парадигма лежит в основе концепции непрерывного образования, выступающего принципом функционирования образовательных систем в условиях глобализации. Его суть состоит в организации и осуществлении образования на основах последовательности и преемственности усвоения знаний, их постоянного совершенствования и обновления.

Непрерывное образование включает специальное и общее образование. Если специальное образование направлено на решение прикладных задач повышения производительности труда, то общее образование позволяет решать задачи всестороннего развития личности, включающего умственное, физическое, моральное, трудовое и эстетическое воспитание.

Субъектом непрерывного образования является учебное заведение, которое постоянно должно эволюционировать в направлении реализации идеологии непрерывного образования, основанного на принципе «обучение через всю жизнь». Выполнение миссии вуза возможно, если он состоялся как полифункциональная модель в условиях непрерывного профессионального образования. При этом полифункциональность вуза выражается в профориентационной, научно-исследовательской, общекультурной, компенсаторной деятельности его структур при ведущей образовательной функции (непрерывное профессиональное образование с целью развития личности). Цель вуза как полифункциональной модели состоит в профессиональном формировании и развитии личности студента как субъекта собственной жизнедеятельности. Результат развития студента в случае профессионального образования остается открытым, в значительной мере детерминированным логикой развития личности, степенью осознания ею своих внутренних потребностей, целей. Но если цель системы профессионального образования состоит в развитии личности будущего специалиста, то ее смысл заключается в создании условий для эффективного развития, самообразования, воспитания, самовоспитания, обучения, самообучения. При таком соотношении доминант развития личности будущего специалиста воспитательная система вуза, с нашей точки зрения, превращается в основную, выполняя функцию «осевой линии» и ведущего условия формирования у студентов ценностного отношения к миру, профессиональной деятельности. Именно в этом случае формируется профессиональная ментальность [13, с. 18]. Принимая формулу «образование = обучение + воспитание», мы рассматриваем воспитание, прежде всего, как формирование устойчивой мотивации к обучению во всех его подсистемах и формах. В этом случае все традиционные элементы «воспитательной работы»

выступают как неформальное дополнительное общее образование, которое достаточно продуктивно может осуществляться через студенческие советы, клубы, различные формы студенческого самоуправления.

Для понимания современной концепции непрерывного образования важно различать его формы: (1) *формальное* (соответствует программно-целевому процессу, которое как правило завершается сертификацией и присуждением определенной квалификации); (2) *неформальное* (не требует сертификации); (3) *информальное* (может даже не преследовать определенной цели [8, с. 54]. Недостатки и противоречия формального образования, его недостаточная гибкость, оперативность в удовлетворении образовательных потребностей разных категорий населения преодолеваются путем расширения зоны неформального образования.

Современная образовательная среда представляет собой совокупность в одинаковой степени важных преемственных систем: (а) дошкольное образование, (б) первичное общее образование, (в) первичное многоуровневое профессиональное образование (начальное, среднее, высшее, послевузовское), (г) дополнительное профессиональное образование. Периоды обучения в начальной, основной средней и полной средней школы в целом довольно точно совпадают с детством, отрочеством и юностью. Каждая ступень образования, с одной стороны, позволяет решать конкретную задачу формирования знаний и навыков, а с другой – готовить человека к следующей ступени. Венчает образовательную лестницу ее четвертая ступень – высшее. Она помогает стать взрослым, то есть понимающим, действующим и ответственным. Система высшего образования реализует наиболее полную процедуру правильного высшего образования, позволяющего достичь уровня высшей квалификации [6, с. 8]. Высшее образование обеспечивает подготовку той группы людей, ментальность, знания и умения которых определяют высшие возможности общества. Образовательные учреждения высшего образования через свои основные функции (научно-исследовательские, обучающие и образовательные услуги), реализуемые в рамках установленных автономии и академической свободы, должны усилить междисциплинарную подготовку, развивать критическое мышление и активную гражданскую позицию, что будет способствовать устойчивому развитию мира, реализации прав человека, включая гендерное равенство [3, с. 53–54].

Непрерывное образование как ведущая тенденция современной образовательной системы предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, – между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Непрерывное образование в Украине реализуется через координацию образовательной деятельности на различных уровнях и подготовку к возможному переходу к высшим образовательным ступеням, формирование потребности и способности к самообразованию, оптимизацию системы переподготовки кадров, создание интегрированных учебных планов и программ, связь между учебными заведениями среднего, профессионально-технического, высшего и последипломного образования. Последипломное образование представляет собой специализированное усовершенствование образования и профессиональной подготовки путем углубления, расширения

и обновления профессиональных знаний, умений, навыков или получение другой специальности на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта. Оно создает условия для непрерывности и поэтапности образования, развития потенциала специалиста, удовлетворения требований хозяйственной системы в квалификационных кадрах и включает: (а) переподготовку – получение иной специальности на основе полученного ранее образовательно-квалификационного уровня и практического опыта; (б) специализацию – приобретение лицом способностей выполнять отдельные задачи и обязанности, которые имеют особенности в рамках специальности; (в) расширение профиля (повышение квалификации) – приобретение лицом способностей выполнять дополнительные задания и обязанности в рамках специальности (ориентировано на рынок образовательных услуг и увеличение требований к качеству повышения квалификации специалистов в связи с необходимостью решать задачи переходного общества в условиях конкурентной среды и растущего распространения образовательных услуг); (г) стажировку – приобретение лицом опыта выполнения задач и обязанностей определенной специальности.

Последипломное образование по сути является самым ярким отражением потребности общества в образовательных услугах, востребованных рынком, оно как индикатор этих потребностей является, с одной стороны, маркетинговым маяком для развития основного базового образования, а с другой – эффективным дополнением к нему, обеспечивающим всестороннюю и качественную подготовку специалистов для инновационного развития [8, с. 57–58].

Целью повышения квалификации является рост профессионализма, который может быть достигнут в процессе решения следующих задач: мотивирование саморазвития, самообразования, профессионального роста, карьеры; повышение компетентности: социальной, экономической, правовой, специальной, экологической и др.; развитие психологических свойств, профессионально важных качеств, коррекции профессиональных форм поведения; формирование социальной, профессиональной и персональной компетенции; обеспечение условий саморазвития, самообразования и самореализации личности. Важная функция повышения квалификации – профессиональное самосохранение специалиста, т. к. профессионализм обеспечивает социальную защищенность и повышает конкурентоспособность. На Всемирном конгрессе по высшему образованию потребность в развитии системы непрерывного образования увязывалась с ростом продолжительности жизни, поскольку «нежелающие становиться «старыми» работают,... так что предприятиям придется учитывать растущую продолжительность жизни. В этих условиях на первый план выдвигается идея непрерывного образования» [4, с. 37].

Органическую связь как между отдельными этапами и ступенями образования, так и внутри них обеспечивает такой общепедагогический принцип, как *преемственность*. Именно благодаря его внедрению в учебный процесс расширяют и углубляются знания, приобретенные на предыдущих этапах обучения, отдельные представления и понятия обучающихся преобразуются в стройную систему знаний, умений и навыков. Образовательные про-

граммы считаются преемственными, если они способствуют формированию интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений учащихся, созданию потенциала дальнейшего развития личности. Тем самым преемственность в широком смысле является основой непрерывного образования, когда каждый предыдущий образовательный уровень рассматривается как исходный для всех последующих [10, с. 3–4]. В качестве возможных механизмов обеспечения сопряжения образовательных программ и преемственности образовательных технологий в системе непрерывного образования, на наш взгляд, можно рекомендовать следующее: (1) организацию специальных академических структур с целью расширения взаимодействия между общеобразовательной и высшей школой; (2) разработку школьных образовательных программ, нацеленных на развитие личности и инвариантных к различным формам ее социализации; (3) создание инфраструктуры, обеспечивающей рациональное использование ресурсов для реализации школьных и вузовских программ; (4) сбор данных о результатах освоения учащимися образовательных программ различного уровня; (5) мониторинг мнения выпускников школы и студентов вузов [10, с. 7]. Особую актуальность в современной высшей школе приобретает преемственность между образовательными программами бакалавриата и магистратуры, причем это касается преемственности как содержания, так и образовательных целей. Аспирантура вместе с магистратурой призвана решить задачу воспроизводства не только научных кадров, но также и преподавателей высшей школы на основе научно-предметной, психолого-педагогической и культурно-просветительской подготовки [10, с. 9].

Доминирующим фактором в построении ныне существующих образовательных систем является социально-функциональный подход, на основе которого строятся модели социализации и адаптации личности к обществу. В нем развитие человека осуществляется согласно функционально-ролевому деятельностно-коммуникативному предназначению (человек как гражданин, семьянин, труженик, потребитель, субъект обобщения, познания и так далее).

В основе функционирования непрерывного образования лежат следующие принципы, определяющие его специфику [11]:

(а) *принцип гуманизма* (свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования);

(б) *принцип всеобщности* (предполагает доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями);

(в) *принцип системности* (означает, что все компоненты системы непрерывного образования находятся во взаимосвязи и взаимодействии друг с другом);

(г) *принцип мобильности* (выражает в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкость и готовность к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека);

(д) *принцип опережения* (опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и

учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильного обновления их деятельности);

(е) *принцип открытости* (требует от учебных заведений расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей. При этом возникает необходимость работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями, что требует создания дополнительных факультетов, институтов, отделений, курсов по повышению образования и квалификации, проведения семинаров, клубных занятий выходного дня не только в учебном заведении, но и за его пределами, а также организации телевизионных и видеопрограмм. Открытость учебных заведений и образовательных систем обеспечивается наличием разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ. Развиваясь в русле тенденций глобализации, информатизации, демократизации, система современного образования использует принцип открытых информационных сетей, модифицируя известные формы обучения с помощью коммуникационных и телекоммуникационных технологий. Этим обеспечивается: во-первых, свобода доступа к обучению; во-вторых, универсальность образовательных услуг; в-третьих, удобство и легкость работы с учебной информацией [7, с. 21];

(ж) *принцип преемственности* (обеспечивает тесную связь между всеми ее уровнями, чтобы ученики и студенты могли переходить без лишних затрат времени от низших уровней образования к высшим. Систематизирующим в системе принципов выступает *принцип непрерывности* образования, согласно которому все его уровни, включая высшую школу, не должны быть замкнутыми и изолированными друг от друга. В условиях ускорения обновления информации человеку необходимо постоянно углублять свои знания как благодаря самообразованию, так и путем периодического повышения квалификации).

Ситуация, которая складывается во многих странах мира, и в частности в Украине, под влиянием изменения системы цивилизационных ценностей, требует в процессе реализации принципов образовательной политики не только последовательности, но и значительной гибкости. Способность точно и адекватно реагировать на влияние непостоянной социальной практики, на изменения в структуре и критериях социального заказа является, на наш взгляд, новым принципом развития образовательной системы, который можно определить как *институциональную рефлексия* [11]. Принципы непрерывности и преемственности обучения не могут сегодня ограничиваться лишь структурной взаимосвязью государственных образовательных учреждений: они должны дополняться органическими параллелями из инновационных учебных заведений, которые созданы на внебюджетной основе. В качестве нового социального принципа развития системы образования выступает «*принцип формирования «свободной образовательной среды»*». Параллельная преемственность и связи, которые здесь проявляются, содержат в себе истинно демократические начала: усиливают возможности в выборе молодым человеком (или специалистом) желаемой специальности, мобильной пере-

квалификации, расширении профиля по полученной специальности, делают социальные гарантии занятости более надежными. Единство учебной и воспитательной работы с учетом вызовов современности *предусматривает координацию действий через образовательные структуры* всех гуманитарных и массовых организаций, средства информации, семью, макро- и микросреду относительно их влияния на становление психологической, нравственной и гражданской зрелости личности. Внедряемые в образовательной среде принципы инновационной педагогики направлены на выработку у субъектов учебного процесса способностей и мотивации к овладению методологией научного анализа и «перспективной детерминации» будущего. В основе модели «инновационного обучения» лежит принципиально новая философия образования, которая должна отвечать новому типу постиндустриальной цивилизации и постмодерному «информационному» обществу [11].

В целом, современная система образования позволяет человеку получить основные ориентиры, которые помогают ему найти свое место в жизни через адаптацию к конкретной социальной среде путем подготовки к жизни и деятельности в определенной профессии. Системное образование в реальной жизни подкрепляется другим типом образования – мозаичным, то есть неупорядоченным (образовательные проекты, которые реализуются общественными организациями, а также дополнительное образование, инициативы различных образовательных центров за рамками традиционных программ). Оно не дает целостного мировосприятия, однако формирует массового человека и его культуру.

Невиданное ускорение изменений социально-экономических условий привело к тому, что резко возросла потребность в смене профессий в ходе развития карьеры индивидуума. В Украине 1990-х гг. это было связано с радикальными социально-экономическими реформами, изменившими структуру рынка труда, способствовавшими институционализации непрерывного образования, объединению образовательных учреждений различного уровня в единый организм. Такие образовательные комплексы включают в себя детский сад, гимназию, колледж, вуз и т. д. В зависимости от идеологии созданного комплекса, от тех целей и задач, которые он преследует, в такой комплекс могут входить различные научно-исследовательские организации или производственные фирмы. Главная же цель этих комплексов состоит в том, чтобы наиболее рационально выстроить учебно-образовательный процесс и совершенствовать методы обучения. Они появились в Украине в 1990-е гг. на базе частных учебных заведений. К ним можно отнести: Европейский университет (г. Киев), Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», университет «Крок» (г. Киев), Межрегиональную академию управления персоналом, Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля, Открытый международный университет развития человека «Украина», Международный научно-технический университет имени академика Юрия Бугая и др. Созданные в Украине образовательные комплексы включают высшие учебные заведения (университеты, институты) и средние (специализированные общеобразовательные школы, лицеи, колледжи, детские сады) и предусматривают достижение единства и взаимодействия всех компонентов образовательного процесса. Уже в течение двух

десятков лет такие образовательные комплексы эффективно функционируют на основе принципов системности, преемственности, взаимосвязи всех организационных форм и методов учебно-воспитательного процесса на разных уровнях.

Среди частных образовательных комплексов, которые активно реализуют на практике непрерывное образование, можно выделить: гуманитарный университет «Народная украинская академия», в структуру которого входят: детская школа раннего развития, общеобразовательная экономико-правовая школа и собственно гуманитарный университет с аспирантурой и докторантурой и институтом дополнительного образования; институт экономики рыночных отношений и менеджмента, включающий: детский сад – учебно-воспитательный комплекс – высшее учебное заведение; институт экологии и социальной защиты, который в качестве самостоятельного подразделения имеет специализированную частную школу «ЕКОСОЦ»; учебно-научный комплекс «Соломоново образование», объединяющий Международный Соломонов университет и Технологический лицей № 9 и др.

Образовательные комплексы с непрерывным образованием активно функционируют и на базе государственных учебных заведений: Харьковский национальный технический университет «ХПИ» и компьютерно-технологический колледж, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина и университетский лицей, Национальная юридическая академия имени Ярослава Мудрого и правовой лицей, Харьковская академия искусства и дизайна и художественный лицей и др. Данные учебные комплексы решают вопросы профессионального становления и развития личности уже на этапе среднего образования, поддерживая преемственность и развивая традиции своих учебных заведений на всех ступенях образования. Однако, на наш взгляд, наиболее успешно концепцию непрерывного образования внедряют Европейский университет в Киеве и Гуманитарный университет «Народная украинская академия» в Харькове, поскольку в их структуру входят начальная школа с дошкольным классом и детским садом или школой раннего развития для дошкольников.

В числе первых в Украине и первый в Харькове образовательный комплекс, в котором модель непрерывного образования реализовывалась в полном объеме, явился гуманитарный университет «Народная украинская академия» (далее НУА), созданный в мае 1991 г. Именно этот образовательный комплекс с первых дней своего создания поставил цель отработки модели непрерывного образования под девизом «Образование. Интеллигентность. Культура». Были разработаны Концепция развития комплекса до 2010 г. и Концепция воспитательной работы. В 2006 г. была принята Концепция развития НУА до 2020 г., а в 2012 г. разработана новая Концепция воспитательной работы в условиях трансформирующегося украинского общества. Все эти меры институционального характера позволили добиться весомых результатов в реализации концепции непрерывного образования. В НУА создана единая культурно-образовательная среда, которая позволяет осуществлять образовательную деятельность на всех этапах: от «Детской школы раннего развития» до факультета последипломного образования, групп «Диалог +» (возраст участников которых 50 лет и выше). В учеб-

ном комплексе с непрерывным образовательным процессом – НУА – активно развиваются субъект-субъектные отношения преподавателей и учеников, студентов, эффективно развернулось школьное и студенческое самоуправление, содействующее развитию у учащихся активности, проявления инициативы и творчества. Кафедры в НУА – интегрированные, что позволяет учителям школы и вуза более тесно взаимодействовать между собой, обмениваться опытом, разрабатывать общие проекты, программы, проводить единые конкурсы и фестивали. Организация учебно-воспитательной работы в рамках образовательного комплекса предоставляет возможности для педагогов реализовать свои самые смелые инновационные планы.

Опыт внедрения концепции непрерывного образования в НУА позволяет сделать вывод о том, что определяющим фактором обновления всех образовательных систем в современную эпоху является именно непрерывное образование, т. е. создание соответствующих условий для самосовершенствования и самоутверждения каждого человека на протяжении всей жизни. В течение двадцати лет учеными НУА под руководством профессора В. И. Астаховой разрабатывалась концепция непрерывного образования, осмысливались сущность и базовые принципы функционирования непрерывного образования. Практический опыт НУА позволяет говорить об успешности эксперимента по разработке и внедрению в образовательную практику Харьковского региона и Украины в целом оригинальной модели непрерывного образования. Успешно работают все звенья созданной системы: детская школа раннего развития – средняя экономико-правовая школа – гуманитарный университет (очное, заочное, дистанционное образование) – последипломное образование, включающее обучение в группах «50+» и т. п. Обучение на всех уровнях ведется по специально разработанным интегрированным программам. Успешно реализуемая в Народной украинской академии концепция индивидуализации образовательного процесса и гражданско-патриотического воспитания позволяет в противоречивых социально-политических условиях формировать активную жизненную позицию школьников и студентов и высокий уровень их гражданственности. Общеизвестно [5; 9], что именно в НУА создана и полноценно функционирует новая институциональная модель, которую удалось вписать в образовательную среду города и страны.

Список литературы

1. Астахова В. И. Образование непрерывное // Глоссарий современного образования / Нар.укр. акад.; под общ. ред. Е. Ю. Усик; сост.: Астахова В. И. и др. – Харьков: Изд-во НУА, 2007. – С. 262–263.
2. Астахова Е. В. Глобализация. Образование. Вызовы времени. Поиски оптимального сочетания // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія». – Т. XII. – Харьков: Вид-во НУА, 2006. – С. 27–39.
3. Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию // Alma mater. Вестн. высшей школы. – 2009. – № 7. – С. 45–55.
4. Долженко О. В. Новая динамика высшего образования: на пути к устойчивому развитию: реферат доклада М. Дренкурта, прочитанного им на Всемирном конгрессе по высшему образованию, Париж, 2009 г. // Alma mater. Вестн. высшей школы. – 2010. – № 3. – С. 33–38.

5. Инновационный поиск продолжается... : из мирового опыта становления непрерывного образования: моногр. / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2012. – 240 с.
6. Карлов Н. В. Вселенная образования: давно осознанная необходимость и склонность к учению // *Alma mater. Вестн. высшей школы.* – 2008. – № 7. – С. 5–13.
7. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // *Alma mater. Вестн. высшей школы.* – 2009. – № 7. – С. 12–24.
8. Коршунов Л. А. АлтГТУ в системе непрерывного образования // *Высшее образование в России.* – 2009. – № 4. – С. 53–58.
9. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г.; сост. В. В. Гедранович; под науч. ред. В. В. Гедранович и Н. В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. III. – 300 с.
10. Сенашенко В. С., Вострикова Н. А., Кузнецова В. А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования // *Высшее образование в России.* – 2009. – № 10. – С. 3–11.
11. Современная социология образования: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 320 с.
12. Филонович С. Р. Life-long learning: последствия для высшей школы // *Вопросы образования.* – 2009. – № 4. – С. 55–66.
13. Ходусов А. Н. Прогнозирование стратегии развития профессионализма будущего специалиста в системе высшего профессионального образования // *Alma mater. Вестн. высшей школы.* – 2009. – № 7. – С. 14–19.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Г. Сокурная



Становление системы непрерывного образования происходит в контексте глобального тренда «общество знания», которое «приобретает черты нового социального идеала, определяющего направленность стратегий и программ региональных, национальных и международных структур» [1, с. 9]. П. Дракер, с именем которого связывают появление в научном обиходе термина «общество знания», акцентируя внимание на социотворческой роли знания, видит в нем стратегический ресурс создания нового общества [4]. Общество знания, преследующее не столько технологические, что свойственно информационному обществу, сколько познавательные цели, кардинально меняет свои требования к системе образования, актуализируя новую образовательную парадигму, главным девизом которой становится «Образование на протяжении жизни». Важнейшей характеристикой этой парадигмы является акцент на необходимости овладения современным человеком «способами непрерывного приобретения новых знаний и умения учиться самостоятельно» [3]. Однако это возможно только в том случае, если у человека сформируется устойчивая потребность в образовании, переподготовке, в дополнительном образовании, т. е. появится одна из основных человеческих потребностей в обществе знания – потребность в знаниях, в их постоянном пополнении. В свою очередь, такая потребность может возникнуть только на прочной ценностной основе, соответствующей аксиологическим параметрам общества знания.

Несмотря на то, что такие постсоветские страны, как Россия, Украина и Белоруссия (впрочем, как и все остальные государства постсоветского и, шире, постсоциалистического пространства и не только они) еще достаточно далеки от характеристик общества знания¹; система образования этих стран должна трансформироваться с учетом перспектив становления общества знания, его образовательной парадигмы, в том числе нацеленной на актуализацию творческих способностей человека, его самореализацию, постоянное саморазвитие. Достижение этой цели возможно при условии формирования и развития системы непрерывного образования как фактора и одновременно показателя перехода человечества к обществу знания.

Принимая предельно широкое толкование понятия «непрерывное образование», а именно понимая его как образование на протяжении всей жизни

¹ П. Дракер, анализируя современное западное общество, которое он определяет как посткапиталистическое, писал: «Пожалуй, нынешнее общество еще преждевременно рассматривать как «Общество знания»; сейчас мы можем говорить лишь о создании экономической системы на основе знания» [4, с. 71].

(lifelong learning)¹, мы абсолютно убеждены в том, что развитие его институционализированных² и особенно неинституционализированных³ форм зависит не только и не столько от деятельности государства в этом направлении, сколько от такого субъективного фактора, как ценностные ориентации личности, в том числе от восприятия ею образования как важнейшей жизненной ценности. Многочисленные международные, общенациональные и региональные социологические исследования, проведенные социологами Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина (далее ХНУ) в течение 1991–2013 гг.⁴, свидетельствуют о том, что одним из главных показателей и в то же время факторов трансформации постсоветского общества в целом и его отдельных институтов, в частности высшего образования, являются ценностные изменения, происходящие на различных уровнях: социальном, групповом, личностном.

В контексте проблемы, анализируемой в данном разделе, особый интерес представляет ценностная динамика на личностном уровне. Результаты наших исследований, в том числе перечисленных выше, как и данные, полученные коллегами-социологами других стран, фиксируют не только динамику, но и существенную дифференциацию ценностного дискурса постсоветского студенчества.

Вряд ли нужно объяснять читателю, насколько в контексте становления системы непрерывного образования важен анализ ценностного сознания сту-

¹ В такой трактовке непрерывное образование понимается как процесс постоянного пополнения человеком своих знаний, развитие умений и навыков во всех сферах (не только в профессиональной) и на всех этапах его жизнедеятельности (начиная с раннего детства и до конца жизни). Наряду с таким пониманием непрерывное образование рассматривается в научной литературе как образование взрослых и как непрерывное профессиональное образование.

² Институционализированное непрерывное образование «осуществляется в рамках действующих в обществе институтов: образовательных учреждений, различных зарегистрированных курсов и кружков, ассоциаций и союзов, публично объявленных образовательных программ и т. п.» [2, с. 18].

³ Под неинституционализированным непрерывным образованием прежде всего понимаются различные формы самообразования.

⁴ Мы имеем в виду такие исследования, как «Интеллигентность как качество будущего специалиста: проблемы формирования в условиях вуза» (1991–1993 гг., по репрезентативной выборке опрошено 1000 студентов харьковских вузов); «Проблемы формирования в вузе качества специалиста XXI века» (1995–1997 гг., по репрезентативной выборке опрошено 1652 студента вузов г. Харькова); «Современные университеты как центры формирования интеллектуальной элиты украинского общества» (2000–2001 гг., по репрезентативной выборке опрошено 1810 студента вузов Украины); «Высшая школа как субъект социокультурной трансформации» (2002–2004 гг., по репрезентативной выборке опрошено 1972 студента вузов Украины и 981 студент вузов Белоруссии); «Высшее образование как фактор социоструктурных изменений: сравнительный анализ посткоммунистических обществ» (2005–2007 гг., по репрезентативной выборке опрошено 3057 студентов вузов Украины, 750 студентов вузов Белоруссии и 577 студентов вузов России (выборка по России нерепрезентативная)), «Проблемы формирования гражданской идентичности молодежи: роль образования как фактора консолидации общества» (2009–2011 гг., по репрезентативной выборке опрошено 3058 студентов вузов Украины, 628 студентов вузов России и 300 студентов вузов Белоруссии (выборка по России и Белоруссии нерепрезентативная)), «Социокультурные барьеры модернизации высшего образования» (2012–2013 гг., по репрезентативной выборке опрошено 3225 студентов вузов Украины). Научный руководитель всех исследований (кроме последнего) – автор этих строк. Научный руководитель последнего исследования – академик НАН Украины, ректор Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина В. С. Бакиров.

денческой молодежи, в том числе ее образовательных ценностей. Особое значение в этом плане имеет направленность ценностного сдвига, происходящего в студенческой среде. Формулируя гипотезу относительно ценностных оснований современных трансформационных процессов в сфере образования, мы предположили, что «постмодернизация» ценностных ориентаций учащейся молодежи и прежде всего ее ориентация на самореализацию является важнейшим фактором актуализации системы непрерывного образования. В контексте сказанного выше подчеркнем, что понятие «постмодернизация» как сдвиг в системе ценностей стало широко использоваться в социологическом дискурсе, в том числе, благодаря теоретическим и эмпирическим исследованиям американского социолога Р. Инглехарта (см.: [22–25]). Уже в начале 1970-х гг. после своего первого исследования ценностной динамики в глобальной перспективе он сделал вывод о том, что на смену материалистическим ценностям, которые в обобщенном виде можно представить как стремление к физической и экономической безопасности, приходят постматериалистические ценности (позднее он дает более широкий перечень этих ценностей и называет их постмодернистскими), которые находят свое проявление в ориентациях на свободу слова, самовыражение, самореализацию, качество жизни, политическое участие, принадлежность к группе и т. д. Говоря о постматериализации (постмодернизации) ценностного сознания, Р. Инглехарт прежде всего имеет в виду экономически развитые страны, где, собственно, и были проведены его первые исследования. Однако, включив в выборку своих более поздних исследований некоторые посткоммунистические, в том числе постсоветские, страны, не отличавшиеся высоким уровнем развития экономики, Р. Инглехарт, тем не менее, обнаружил, что и для этих стран характерна тенденция постматериализации (постмодернизации) ценностного сознания населения, особенно его молодежных когорт. К такому же выводу пришли и мы, анализируя результаты проведенных нами исследований ценностных ориентаций студенческой молодежи Украины, России и Белоруссии [см.: 17–19]. Более того, сравнительный анализ данных опросов, проведенных в 2006 г., т. е. в период относительной экономической стабильности в этих странах, и в 2009 г., т. е. в разгар мирового экономического кризиса, не обошедшего и постсоветские общества, засвидетельствовал уменьшение уровня постмодернистских ценностных ориентаций будущих специалистов, подтвердив вывод Р. Инглехарта о том, что экономический кризис, всплеск инфляции даже в странах с высоким уровнем развития экономики приводит к усилению материалистических ценностей, снижая уровень постматериализма.

Наше обращение к теоретическим построениям Р. Инглехарта в контексте анализа проблем становления непрерывного образования обусловлено, по меньшей мере, двумя причинами: во-первых, это связано как подчеркивалось выше, с поиском ценностных оснований актуализации непрерывного образования на индивидуальном уровне (ниже мы попытаемся доказать, что именно постмодернизация ценностных ориентаций личности, в частности ее стремление к самореализации, выступает важнейшим фактором формирования системы непрерывного образования); во-вторых, в теории Р. Инглехарта нас вдохновил концепт «когнитивной мобилизации» общества. Согласно дан-

ному концепту, такая мобилизация является следствием повышения образовательного уровня населения высокоразвитых стран, а также изменений в природе и характере труда, ставшего требовать иного, более высокого уровня специализированного знания и независимых суждений [23, с. 3]. На наш взгляд, именно переход к непрерывному образованию в постсоветских странах будет способствовать их когнитивной мобилизации, выступающей важнейшим условием и одновременно показателем экономического и социокультурного развития современных обществ.

Итак, нами будут представлены два исследовательских фокуса. Первый – это анализ объективных и субъективных характеристик, в том числе ориентаций на непрерывное образование студентов, в ценностном дискурсе которых преобладают постмодернистские аксиофеномены. Второй – анализ образовательных практик постсоветского студенчества как пространства реализации его ценностных ориентаций в сфере образования, в том числе непрерывного.

Избрав студенчество в качестве объекта исследования, мы исходим из того, что:

- во-первых, в современных условиях (во всяком случае, в таких постсоветских странах, как Украина, Россия и Белоруссия) это одна из самых многочисленных групп молодежи. Так, в последнее время в Украине значительная часть выпускников общеобразовательных школ продолжила свое образование в высших учебных заведениях III–IV уровня аккредитации (47 % выпускников школ 2007 г., 47,8 % – 2008 г., 43,7 % – 2009 г., 52,3 % – 2010 г.) [16]. Сегодня эта тенденция стала еще более выраженной. В одном из своих интервью министр образования и науки Украины Дмитрий Табачник¹ подчеркнул, что в последние годы до 80 % выпускников средних школ, лицеев, гимназий пополнили собой ряды украинского студенчества. Такая ситуация обусловлена как объективными (количественный рост вузов и вузовских специальностей), так и субъективными факторами. Говоря о последних, мы имеем в виду нацеленность абсолютного большинства украинских старшеклассников на получение высшего образования². Как свидетельствуют результаты исследования, проведенного кафедрой социологии ХНУ в апреле-мае 2013 г. среди школьников Харькова и Харьковской области, 86,8 % одиннадцатиклассников города и 79 % одиннадцатиклассников области после окончания школы планировали поступать в вуз (в техникум, колледж – 6,2 % в городе и 11,1 % в области; в ПТУ – 1,6 % и 5,3 %; пойти работать – 2,7 % и 0,8 %; служить в армии – 0 % и 1,6 %; не знали, что будут делать после школы, 1,6 % учащихся 11-х классов, опрошенных в городе, и 2,1 % – в области);

- во-вторых, студенчество является наиболее «ресурсоемкой» социальной группой украинского, российского, белорусского и других постсоветских обществ, поскольку владеет такими значимыми социальными ресурсами, как возраст, высокий уровень образованности и, как показали наши исследования, проведенные в Украине, России и Белоруссии, субъектный потенциал.

¹ Д. В. Табачник, министр образования и науки Украины с 28.02.2013 г. по 23.02.2014 г. (Прим. сост.).

² Подобная тенденция характерна и для российского общества (см.: [4]).

Подчеркнем, что под субъектным потенциалом мы понимаем готовность и подготовленность личности к самостоятельной и ответственной социальной деятельности, что находит свое отражение в соответствующей системе ценностей и ценностных ориентаций, а также установок на актуализацию жизненной стратегии самореализации (см. об этом подробнее: [9, с. 155–179]);

- в-третьих, именно современное студенчество может стать тем поколением, для которого непрерывное образование будет жизненной необходимостью, потребностью, удовлетворение которой будет способствовать личностной самореализации во всех сферах деятельности – от профессиональной до семейно-бытовой и досуговой. По мнению экспертов, непрерывное образование может обеспечить «каждому человеку возможность формирования собственной индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста» [2, с. 36].

Как подчеркивалось выше, в фокусе нашего внимания две проблемы – ценностные основания формирования непрерывного образования и образовательные практики современного постсоветского студенчества, способствующие/препятствующие актуализации этого процесса. Итак, обратимся к анализу ценностного дискурса, прежде всего способствующего становлению непрерывного образования как института общества знания. Для этого воспользуемся результатами исследования, проведенного под нашим руководством кафедрой социологии ХНУ среди студентов вузов Украины, России и Белоруссии в течение 2009–2011 гг., в частности, данными кластерного анализа, построенного на основе ориентаций студентов на терминальные ценности и их самооценок развития личностных качеств (инструментальных ценностей)¹. Подчеркнем, что разнообразные процедуры кластерного анализа как одного из традиционных методов интеллектуального анализа данных (ИАД)² выступают методами реализации эмпирической типологизации (в

¹ Разделение ценностей на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства, в частности, личностные качества, способствующие реализации терминальных ценностей) в рамках их философской интерпретации предложил М. Шелер, в контексте собственно социологического анализа ценностей – М. Рокич. Не сомневаясь в научной значимости типологии Шелера-Рокича, мы, тем не менее, полагаем, что разделение ценностей на эти типы весьма относительно, как и любая другая типология. В данном случае относительность детерминирована тесной функциональной зависимостью, существующей между терминальными и инструментальными ценностями. Прежде всего эта зависимость проявляется в возможности их взаимозамещения. Речь идет о том, что в определенной ситуации терминальная ценность может стать инструментальной и наоборот. Более того, одна и та же ценность может быть и терминальной, и инструментальной одновременно. И это зависит не только от ее носителей (для кого-то ценность, например образования, может быть терминальной, т.е. целью, для кого-то – только инструментальной, т.е. средством). Возможны варианты, когда один и тот же человек воспринимает ту или иную ценность и как цель, и как средство. И снова в качестве примера можно привести такую ценность, как образование. Во всяком случае, мы убедились в этом в ходе многочисленных исследований ценностных ориентаций постсоветской студенческой молодежи.

² Под интеллектуальным анализом данных (ИАД) обычно понимают некие механизмы, преобразовывающие данные эмпирического социологического исследования к высокоуровневым информационным объектам, более пригодным для анализа, чем исходная информация. Условно можно разделить эти механизмы анализа на две части – методы визуализации данных и моделирование. Одна из специфических особенностей интеллектуального анализа социологических данных состоит в том, что ИАД позволяет находить не только статистические закономерности, т.е. закономерности «в среднем», но и модели (закономерности), которые описывают, объясняют

нашем случае типологизации ценностей студенчества), позволяющими осуществить дифференциацию исследуемой совокупности на отдельные группы (кластеры). Важнейшей задачей кластерного анализа является выбор классифицирующих признаков. Определяя их, мы обратились, как подчеркивалось выше, к ориентациям наших респондентов на терминальные ценности, а также к их самооценкам уровня развития личностных качеств (инструментальных ценностей) (всего 44 ценности, т. е. кластерообразующих признака). При этом представленные в инструментарии нашего исследования (анкете студента) 18 терминальных и 26 инструментальных ценностей мы типологизировали с точки зрения их культурной генетики, выделив традиционалистские¹, то есть зародившиеся в недрах традиционного общества, модернистские², присущие обществу типа modernity (их еще называют достижительскими ценностями) и постмодернистские³ ценности, характерные для постиндустриального (постмодерного) общества, становление которого происходит на наших глазах. Это позволило обозначить полученные нами кластеры как традиционалистские, модернистские и постмодернистские. Конечно, выделенные в результате разнообразных процедур кластерного анализа типологические группы не являются идеальными с точки зрения примененного нами цивилизационного (социокультурного) критерия, культурной генетики ценностей. Как и любая типология, предложенная нами классификация достаточно условна. Так, представителям всех полученных нами кластеров присущи такие традиционалистские ценности, как семья и здоро-

и прогнозируют редко встречающиеся явления. Методологию интеллектуального анализа данных, которая не зависит от конкретной предметной области и может с успехом применяться для решения широкого спектра задач в самых разных научных и практических сферах, позволили разработать исследования в области искусственного интеллекта (см. об ИАД подробнее: [9–15]).

¹ К *традиционалистским* ценностям в рамках наших исследований были отнесены такие терминальные ценности, как «семья», «здоровье», «хорошие отношения с окружающими людьми», «польза, приносимая обществу», «личный покой, отсутствие переживаний, неприятностей», «взаимопонимание с родителями, старшим поколением» и т.д., а также такие инструментальные ценности, как «непритязательность, скромность, умеренность в потребностях», «добродетель, доброжелательность, готовность помогать людям», «добросовестность, дисциплинированность», «честность, порядочность, принципиальность», «ответственность». «готовность пожертвовать своим благополучием ради гражданского долга, общественных интересов», «трудолюбие, умение напряженно трудиться».

² К *модернистским* ценностям (терминальным) мы отнесли такие, как «интересная творческая работа», «материальное благополучие», «высокое служебное и общественное положение, «бытовой комфорт»; к инструментальным – «решительность, готовность к риску, предприимчивость», «творческий подход к делу, способность внедрять что-то нестандартное, новое», «высокая общая культура, эрудиция», «образованность, профессионализм», «чувство собственного достоинства», «уверенность в себе», «настойчивость в достижении цели», «умение доводить до конца начатое дело», «коммуникабельность, способность легко устанавливать контакты с окружающими людьми».

³ Среди постмодернистских ценностей мы выделили следующие: терминальные – «образованность, знания», «экологическая безопасность», «личная свобода, независимость в суждениях и действиях», «возможность развития, реализации своих способностей, талантов», «экономическая независимость»; инструментальные – «самостоятельность, независимость», «способность быть лидером, вести за собой других людей», «непримиримость к недостаткам в себе и других», «самодисциплина, самоорганизованность», «терпимость к взглядам и мнениям других», «инициативность», «критический склад ума», «стремление к самореализации», «прагматизм, расчетливость».

вые (во всех кластерах всех массивов (украинского, российского и белорусского) эти ценности занимают 1–2 ранговое место). Номинируя выделившиеся кластеры, мы исходили из того, какие ценности (традиционалистские, модернистские или постмодернистские) доминируют в сознании их представителей. При этом такие ценности, как «семья» и «здоровье», мы «выносили за скобки».

Итак, обратимся к результатам кластерного анализа. Учитывая ограниченность объема нашего анализа, а, главное, идентичность данных, полученных в Украине, России и Белоруссии, мы считаем возможным проанализировать только материалы украинского массива международного исследования, проведенного нами в 2009–2011 гг.

В рамках этого исследования мы получили пять кластеров, дифференцирующих украинское студенчество по ценностным ориентациям. При этом один из кластеров (самый малочисленный, в него вошли лишь 2,6 % наших респондентов) был номинирован нами как традиционалистский в соответствии с доминирующими в нем ценностями. Что касается остальных четырех кластеров, то оказалось, что два из них тяготеют к модернистскому, два – к постмодернистскому ценностному дискурсу. Проанализировав различия внутри этих пар кластеров, мы обнаружили, что модернистский ценностный дискурс актуализируется по оси «индивидуализм-коммунализм», постмодернистский – по оси «прагматизм-идеализм». В соответствии с этим кластеры получили следующие названия: «модернисты-индивидуалисты» (этот кластер представлен 34,9 % респондентов), «модернисты-коммуналисты» (40 %), «постмодернисты-прагматики» (10,3 %) и «постмодернисты-идеалисты» (12,2 %). Чтобы проверить сформулированную нами гипотезу относительно такого фактора актуализации непрерывного образования, как постмодернизация ценностного сознания современной учащейся молодежи, сравним объективные и субъективные характеристики студентов, принадлежащих, с одной стороны, к постмодернистским, с другой – к модернистским и традиционалистскому кластерам.

Начнем с объективных характеристик. Как показал наш анализ, студенты-«постмодернисты» (особенно «прагматики») – это преимущественно выходцы из мегаполисов (столицы и крупных областных центров). Студентов – «модернистов» также отличает урбанизированный образ жизни (хотя среди них, прежде всего, представлены жители небольших городов), а вот среди «традиционалистов» больше всего выходцев из села. «Постмодернисты» (каждый второй) – дети самых обеспеченных¹ (по сравнению с представителями других кластеров) родителей. Среди «традиционалистов» больше всего бедных² (каждый четвертый), среди «модернистов» тех, кому «денег в основном хватает, но приобретение товаров длительного пользования (телевизор,

¹ В эту группу мы включили тех респондентов, которые оценили материальное положение родительской семьи следующим образом: «живем в достатке, но приобрести некоторые дорогие вещи (автомобиль, квартиру и т.д.) не можем», а также тех, кто дал такой ответ: «имеем возможность приобрести практически все, что хотим».

² К категории бедных мы отнесли тех, кто, оценивая материальное положение родительской семьи, дал такие варианты ответа: «денег не хватает даже на самые необходимые продукты» и «вся зарплата расходуется на продукты и покупку необходимых недорогих вещей».

холодильник и т. д.) вызывает определенные трудности» (до 42 %). Несмотря на достаточно высокий уровень материальной обеспеченности, студенты-«постмодернисты» отличаются более высокой экономической активностью: среди них больше всего (12 %) тех, кто параллельно с учебой имеет постоянную работу (меньше всего таких студентов среди «традиционалистов»). «Постмодернисты» – дети самых образованных родителей. Более высокий уровень культурного, в том числе образовательного, капитала студентов, принадлежащих к постмодернистским кластерам, обусловлен также тем, что в распоряжении большинства из них есть обширная (более тысячи книг) домашняя библиотека; они отличаются самой высокой (по сравнению с другими кластерами) академической успеваемостью (до 76 % из них учатся на «отлично» и «хорошо и отлично»), хорошим знанием иностранного языка, который они изучают не только как один из вузовских предметов, но и самостоятельно (каждый второй), обращаясь к репетиторам, самоучителям и т. д. (при этом «постмодернисты» чаще, чем представители других кластеров, используют знание иностранного языка для чтения литературы по специальности, которую получают в вузе), владеют дигиталь-компетентностью, используя интернет, в том числе, для поиска научной информации (до 60 % опрошенных в этих кластерах).

Особый интерес в контексте избранной нами исследовательской проблемы имеет анализ субъективных характеристик (ценностных ориентаций, установок, мотивов деятельности, в частности в сфере образования, социально-профессиональных планов, представлений о факторах жизненного успеха и т. д.) студентов выделенных нами кластеров, в том числе и прежде всего «постмодернистов». Если говорить о ценностных ориентациях студентов постмодернистских кластеров, то уже само название этих кластеров свидетельствует об их постмодернистских ценностных предпочтениях и прежде всего ориентации на самореализацию. Что касается поступления в вуз, то представители постмодернистских кластеров (особенно «постмодернисты-идеалисты») прежде всего мотивируют этот шаг желанием стать высококвалифицированным специалистом в избранной отрасли знаний (две трети опрошенных в этих группах) (для сравнения: среди «традиционалистов» на этот мотив указали чуть больше трети опрошенных).

Среди студентов-«постмодернистов» больше всего тех, кто хотел бы получить второе высшее образование (примерно каждый четвертый) (среди «традиционалистов» – всего 5 %, среди «модернистов» – около 10 %). Более того, 5 % «постмодернистов-прагматиков» на момент опроса, параллельно получали второе образование (это самый высокий показатель среди всех кластеров). В этом контексте подчеркнем, что студенты, принадлежащие к постмодернистским кластерам, чаще представителей других типологических групп выражают желание продолжить свое образование за границей (около трети опрошенных; для сравнения: среди «традиционалистов» такое желание выразили только 7 % респондентов). Важно отметить, что по сравнению с исследованием 2005–2007 гг. в целом по массиву опрошенных в ходе исследования 2009–2011 гг. количество студентов, эмиграционные планы которых обусловлены желанием учиться в зарубежных университетах, возросло с 12 % до 18 %. В то же время количество тех, кто хотел бы выехать за границу

на постоянное место жительства, практически не изменилось: по данным первого из названных выше исследований их было около 14 %, по данным последнего – около 15 %. При этом существенно увеличилось число студентов, объясняющих свое стремление навсегда уехать из страны невозможностью самореализоваться на родине¹. Среди опрошенных нами типологических групп чаще всего эту причину называли представители постмодернистских кластеров, реже – студенты-«традиционалисты». Последние мотивируют свои эмиграционные настроения прежде всего стремлением улучшить свое материальное положение.

Артикулируя свои социально-профессиональные планы, студенты-«постмодернисты», в первую очередь, говорят о стремлении создать собственный бизнес (45 %). Заметим, что те из них, кто хочет получить второе высшее образование, мотивирует это, в том числе, стремлением получить знания, необходимые для предпринимательской деятельности. В то же время среди «постмодернистов» больше всего тех, кто хотел бы после окончания вуза заниматься научно-исследовательской работой (12 %, это вдвое больше, чем в каждом из остальных кластеров). Этим, в том числе, можно объяснить настроенность студентов-«постмодернистов» на поступление в аспирантуру (это желание высказали 46 % из них, в то же время среди «традиционалистов» такое желание изъявили только 17 % опрошенных, среди «модернистов» – от 21 % до 30 %).

Таким образом, можно предположить, что благодаря инновационным видам деятельности (в частности, созданию собственного бизнеса), которые минимизируют риски поствузовского трудоустройства, а также благодаря учебе в аспирантуре «постмодернисты» будут актуализировать свое стремление к самореализации.

Как показало наше исследование, это стремление уже на студенческой скамье реализуется «постмодернистами» благодаря активному участию в жизнедеятельности студенческих коллективов. Анализируя позиционирование в студенческой группе представителей различных кластеров, мы увидели, что больше всего лидеров и активистов среди «постмодернистов» (14 % лидеров и 64 % активистов; среди «традиционалистов» такие позиции занимают, соответственно, 6 % и 31 % респондентов). Анализ студенческих представлений о факторах жизненного успеха показал, что «постмодернисты» несколько выше, чем представители других кластеров, оценивают такие факторы, как «собственный интеллект, способности», а также «профессионализм, деловые качества» (соответственно, около 70 % и 47 %). В то же время они придают достаточно большую значимость таким факторам, как «влиятельные друзья, родственники, наличие связей» (каждый второй среди постмодернистов-прагматиков), «умение использовать любые средства для достижения поставленной цели» (от 35 % до 38 %), «деловая хватка, прагматизм» (46 % среди «постмодернистов-прагматиков»). Эти оценки факторов жизненного успеха тесно коррелируют с моральными предпочтениями студентов-«постмодернистов». Так, среди «постмодернистов-прагматиков» зна-

¹ Такие же тенденции зафиксированы нами и при анализе эмиграционных настроений российских и белорусских студентов.

чительно больше, чем в других кластерах, тех, кто в той или иной мере исповедует такие моральные принципы, как «око за око, зуб за зуб» (72 %), «не обманешь – не проживешь» (53 %), «варварство уничтожается варварством» (47 %), «каждый сам за себя» (47 %), «человек человеку – волк» (31 %). Справедливости ради заметим, что моральные ценности представителей другого постмодернистского кластера («постмодернистов-идеалистов») ближе к заповедям Нового завета («если тебя ударят в правую щеку, подставь другую» и т. д.).

Итак, анализ некоторых объективных и субъективных характеристик студентов-«постмодернистов» показал, что этим студентам присущ высокоурбанизированный образ жизни; это дети самых образованных и самых обеспеченных родителей; их отличает высокий уровень академической успеваемости, дигиталь-компетентности, лидерские качества, ориентации на инновационные виды деятельности после окончания вуза, стремление получить второе высшее образование, продолжить свою учебу в аспирантуре и т. д., что можно, в том числе, объяснить ценностным дискурсом, характерным для «постмодернистов», прежде всего их стремлением к самореализации.

Напомним, что наш интерес к этой группе студентов детерминирован желанием проверить сформулированную нами гипотезу о том, что высокая значимость такой ценности, как самореализация, выступает важнейшим фактором и одновременно показателем актуализации непрерывного образования на личностном уровне. Исследуя ориентацию студентов на самореализацию, мы использовали различные методы анализа социологической информации, в том числе процедуры многомерного шкалирования. Его описание представлено в наших предыдущих публикациях [7; 15]. Использование метода многомерного шкалирования позволило нам выделить три шкалы, характеризующие ориентации современного студенчества на различные типы самореализации. *Первую шкалу* мы назвали коммуналистской. Она представляет социально ориентированный тип самореализации личности: человек реализует свой личностный потенциал благодаря активному участию в общественной жизни, служению обществу, достигая высокого служебного и общественного положения и т.д. *Вторая шкала* характеризует индивидуально ориентированный тип самореализации: личность стремится к самоактуализации в различных сферах приватной жизни (семья, дружеское общение), ей необходимо общественное признание индивидуальных качеств, она хочет выразить себя в профессиональной деятельности, наконец, для нее невероятно важно развивать собственные способности. *Третья шкала* может быть названа духовно-креативной. Она отражает такой тип самореализации личности, в котором главный акцент делается на свободу, творчество и общение с прекрасным (искусством, природой). При этом такие ценности, как семейное благополучие и личный покой по третьей шкале имеют самые низкие оценки. Это вполне закономерно, ибо, как правило, творчество не совместимо с покоем, а свобода – с семейными узами.

Таким образом, использование такого метода интеллектуального анализа данных, как многомерное шкалирование, позволило нам существенно уточнить содержание такой ценности современного студента, как самореализация. Оказалось, что она актуализирует не только собственно постмодер-

нистские ценности и ценностные ориентации (прежде всего такие, как самореализация и качество жизни), но также модернистские (достижительские) и даже традиционалистские (семья, служение обществу и т.д.) ценности. Для обнаружения внутренних (субъективных) детерминант актуализации такой ценности, как самореализация, мы применили еще один метод интеллектуального анализа данных – метод дерева классификации, целью которого является выделение совокупности признаков, потенциально являющихся причинами, обуславливающими исследуемое явление. В качестве целевой переменной (переменной классификации) в контексте осуществленного нами анализа выступала ценность самореализации¹. Особенностью метода дерева классификации является возможность использовать в качестве предикторных (независимых) переменных все признаки, заложенные в анкету (кроме того, по которому будет строиться классификация).

Данный метод позволил нам выявить внутреннюю (ценностную) обусловленность направленности современного молодого человека (в нашем случае – студента) на самореализацию. С его помощью мы зафиксировали обусловленность стремления к самореализации ориентациями на такие ценности, как «личная свобода, независимость в суждениях и действиях», «интересная, творческая работа», «образованность», «польза, приносимая обществу».

В контексте нашей исследовательской оптики особое значение имеет взаимосвязь между такими ценностями, как «самореализация» и «образованность». По данным исследования (мы имеем ввиду количественную информацию), результаты которого находятся в центре внимания данного раздела, в структуре ориентаций украинских студентов на терминальные ценности образование занимает 10-ю ранговую позицию ($S^2 = 3,47$), самореализация – 5–6-е место ($S = 3,55$), разделив его с такой ценностью, как «личная свобода, независимость в суждениях и действиях» ($S = 3,55$). Однако, как показал наш анализ, между образованием и самореализацией как ценностями молодежного (студенческого) сознания существует достаточно тесная корреляция, особенно характерная для тех групп студентов, в ценностном дискурсе которых доминируют постмодернистские и модернистские ценности. Важное для нас подтверждение этой корреляции было получено в рамках проведенного нами в 2009–2011 гг. качественного исследования, в частности, в ходе фокусированных групповых интервью со студентами украинских вузов, а также благодаря использованию нами биографического метода.

Как свидетельствуют качественные данные, образование, образованность воспринимаются современными студентами, как уже подчеркивалось выше, и в качестве терминальной (ценности-цели), и в качестве инструментальной (ценности-средства) ценности. Так, с одной стороны, образование ценится за *возможность «стать знающим человеком»*, с другой – воспри-

¹ В нашем случае степень важности самореализации измерялась при помощи вопроса анкеты «Насколько ценной лично для Вас является возможность развития, реализации своих способностей, талантов?». Альтернативы ответа следующие: 4 – очень ценно, 3 – ценно; 2 – не очень ценно; 1 – совершенно не ценно; 0 – трудно сказать определенно.

² S – средняя оценка ценности, которая варьируется от 1 – «совсем не ценно» до 4 – «очень ценно».

нимается как средство социальной мобильности. В этом контексте заметим, что в отдельных биографиях, а также в ходе фокусированных групповых интервью одной из своих важнейших ценностей студенты называли знания. При этом отношение к данной ценности, как и к образованию, также нередко было двойственным: одновременно и как к средству, и как к цели. Правда, некоторые студенты, которым была свойственна такая амбивалентность, все же в большей степени воспринимали знания как терминальную ценность, зачасную признавая, что им сложно справляться с тем потоком информации, который на них обрушивается, *«а так хочется не отставать от жизни и знать как можно больше»*. Терминальность ценностей образования и знания, как показало наше качественное исследование, в значительной степени обусловлена стремлением личности к самореализации. Вот что пишет об этом в своей биографии один из наших респондентов: *«Главное – самореализоваться... В чем, неважно. В профессии, в любви, в дружбе, в своих хобби, а для этого нужно много знать, все время учиться, наверное, всю жизнь, как в пословице: "Век живи – век учись"»* (Андрей, студент биологического факультета, 4 курс, г. Харьков). Прочитаем еще одного студента, точнее, студентку – участницу фокусированного группового интервью: *«Нравится ли мне учиться? И да, и нет. Когда интересно, нравится, когда не интересно, не нравится. Просто надо понимать, что тебе пригодится в жизни. Но, конечно, на всю жизнь в университете знаниями не напасешься. Их надо все время пополнять. Сегодня все так быстро изменяется, я имею в виду в науке. Если не хочешь отставать, учись, тогда и жить будешь не на обочине, тогда жить будет интересно, мне так кажется»* (Светлана, студентка филологического факультета, 4 курс, г. Луцк).

Осуществленный нами анализ качественных данных показал, что инструментальная коннотация значимости такой ценности, как образование, также связана со стремлением к самореализации. Об этом, как представляется, свидетельствуют такие фрагменты из фокус-групповых интервью с украинскими студентами:

(а) *«Хочется сделать карьеру: и профессиональную, и общественную. Я не прочь заняться политической деятельностью, пойти в депутаты. Мне кажется, я смогу. Ну, качества у меня для этого есть, способности (лидерские). Знаний маловато, но, значит, буду учиться, сколько надо»* (Александр, студент экономического факультета, 3 курс, г. Харьков);

(б) *«Мои родители говорят, что главное, зачем мне образование, чтобы не жить в селе, а в большом городе. Но чтобы там зацепиться, нужно, чтобы взяли на работу. Я уже ходил устраиваться, не берут. Протестировали, говорят: надо подучиться. Я думаю, чтобы взяли, конечно, лучше на хорошую работу, чтобы хорошо платили, в смысле много, надо, чтобы знания были... И язык там иностранный, и компьютер, и по профессии знания. Для меня это все трудно, но надо. Мне кажется, чтобы остаться в городе (мне здесь нравится, очень), надо все время учиться, и после института тоже»* (Павел, студент физического факультета, 4 курс, г. Львов).

Актуализация непрерывного образования на личностном уровне во многом зависит, на наш взгляд, от того, насколько учебная деятельность современной молодежи соответствует характеристикам образовательных практик, свойственных для системы образования на протяжении всей жизни. Сразу же подчеркнем, что под образовательными практиками мы понимаем повседневные хабиитуализированные (опривыченные) действия личности, направленные на получение ею знаний как в контексте формального образования (прежде всего школьных и вузовских академических практик¹), так и в процессе ее приобщения к разнообразным формам самообразования.

Посмотрим, в какой мере образовательные практики современных студентов способствуют становлению непрерывного образования. Для этого мы обратимся к результатам исследования, проведенного в вузах Украины социологами ХНУ в 2012–2013 гг. (выше мы давали более подробную характеристику этого исследования). В его контексте нас интересовали такие характеристики образовательных практик современного украинского студенчества, как отношение к учебе, мотивация учебной активности, регулярность посещения занятий, выполнение в полном объеме учебных заданий, академическая честность, участие в научной работе, самообразование и др.. При этом анализ образовательных практик был осуществлен нами как в целом по массиву опрошенных, так и с учетом ценностной дифференциации студентов, в частности их принадлежности к постмодернистским, модернистским и традиционалистским кластерам.

Начнем с такого показателя образовательных практик, как отношение к учебе. Что касается данных в целом по украинскому массиву, то, например, на значимость такого фактора отношения к учебе, как интерес к изучаемым предметам, указали 44 % опрошенных. Для студентов-«постмодернистов» этот фактор оказался самым важным (на что указали 75 % опрошенных, принадлежащих к данному кластеру; среди «традиционалистов» таких студентов только 38 %). «Постмодернисты-прагматики» весьма амбициозны: плохо учиться им не позволяет чувство собственного достоинства (это подчеркнули около 47 % опрошенных). Более развито это чувство только у «модернистов-индивидуалистов» (52 %). В целом по массиву опрошенных на этот фактор указали около 36% респондентов. Представители кластера «модернистов-индивидуалистов» чаще, чем «постмодернисты», объясняют свое отношение к учебе стремлением лучше подготовиться к будущей профессиональной деятельности (62 % респондентов, относящихся к данному кластеру, подчеркнули, что именно этот фактор в наибольшей мере стимулирует их учебную активность; по всему массиву таких ответов было около 44 %). В обоих «постмодернистских» кластерах на этот фактор указал примерно каждый второй (среди «традиционалистов» – 30 %). «Постмодернисты-прагматики» и «модернисты-индивидуалисты» чаще других называют такой фактор отноше-

¹ Поскольку академические практики являются важнейшей составляющей образовательных практик, формулируя определение понятия «образовательные практики», мы, в том числе, опирались на дефиницию понятия «академические практики», предложенную украинской исследовательницей С. Щудло. Под академическими практиками она понимает «повседневные хабиитуализированные (опривыченные) действия студентов как участников учебно-воспитательного (образовательного) процесса, который по своим характеристикам является intersубъективной, интерактивной реальностью» [20, с. 230].

ния к учебе, как стремление обеспечить себе профессиональную карьеру (соответственно, 46 % и 61 %; в целом по массиву опрошенных чуть более 40 %).

Субъектность¹ студентов «модернистских» и «постмодернистских» кластеров проявляется в характеристиках их учебной деятельности. Так, среди «постмодернистов-прагматиков» и «модернистов-индивидуалистов» больше всего тех, кто регулярно обсуждает с однокурсниками (по 43 %) и преподавателями (по 36 %) изучаемый материал, возникающие учебные проблемы; принимает участие в дискуссиях на лекциях, семинарских занятиях и т. д. (соответственно, 74 % и 57 %). Среди них же больше тех, кто в полном объеме выполняет все задания по профилирующим дисциплинам (соответственно, 50 % и 41 %; в целом по массиву опрошенных – только каждый пятый), систематически занимается на протяжении всего семестра (41 % и 62 %, соответственно; по всему массиву – каждый третий). При этом половина «постмодернистов-прагматиков» подчеркивает, что усвоение учебного материала дается им без особых трудностей (в целом по массиву исследования таких ответов только 11 %). Видимо, поэтому представителям постмодернистских кластеров в меньшей мере присуще такое качество, как академическая нечестность (мы имеем в виду практику «скачивания» из Интернета рефератов, курсовых и т. д. работ, к которой прибегают практически все студенты, в том числе отличники, что может свидетельствовать о некой ментальной особенности постсоветского студенчества).

О стремлении студентов «модернистских» и «постмодернистских» кластеров к профессиональному мастерству благодаря постоянному пополнению знаний свидетельствуют не только показатели их учебной активности, но и занятия научной деятельностью. Так, среди «постмодернистов» больше всего тех, кто участвует в вузовской научной работе (среди «постмодернистов-прагматиков» – 32 %, «постмодернистов-идеалистов» – 23 %; для сравнения: среди «традиционалистов» – 16 %); при этом каждый четвертый из числа «постмодернистов-прагматиков» участвует в работе научного кружка, 22 % – самостоятельно работает над интересующей научной проблемой (среди «традиционалистов» таких студентов лишь 6 %). Существенно выше и результаты научной работы студентов-«постмодернистов»: более 21 % «постмодернистов-прагматиков» и 15 % «постмодернистов-идеалистов» участвовали в научных конференциях и семинарах, выступая на них с докладами (среди «традиционалистов» – 11 %); соответственно, 18 % и 13 % из них имеют научные публикации (среди «традиционалистов» – 6 %); 7 % и 5 %, соответственно, отмечены на конкурсах студенческих научных работ.

Представители «постмодернистских» кластеров больше стремятся использовать свое свободное время для самообразования (25 % «постмодернистов-прагматиков» и 17 % «постмодернистов-идеалистов»), для углубления профессиональной подготовки (11 % и 18 %, соответственно), для интеллектуального и эстетического развития (соответственно, 21 % и 23 %). При оценке качества получаемого образования наиболее критичными оказались

¹ Под субъектностью мы понимаем сущностное качество социального субъекта (индивида, группы), прежде всего проявляющееся в его ценностных ориентациях, стратегическом жизненном выборе, социально творческой самостоятельности, целенаправленной активности (см. об этом подробнее: [19, с. 155–166]).

«постмодернисты-идеалисты», наименее критичными — «модернисты-коммуналисты». Критичность студентов-«постмодернистов» по отношению к качеству образования, как показал корреляционный анализ, тесно связана с их желанием получить второе высшее образование, продолжить свою учебу за границей, с вневузовскими образовательными практиками (самостоятельным изучением иностранных языков, посещением всевозможных курсов и т. д.).

Таким образом, представленный выше анализ результатов наших исследований во многом подтверждает сформулированную нами гипотезу о ценностной обусловленности личностной актуализации непрерывного образования. Как мы показали, студенты, в ценностном дискурсе которых преобладают постмодернистские аксиофеномены и прежде всего стремление к самореализации, в большей степени ориентированы на постоянное пополнение своих знаний, на образование на протяжении жизни, чем представители других типологических групп, выделенных нами по ценностному критерию. Другое дело, что таких студентов как в Украине, так и в России и Белоруссии не так уж много (примерно каждый пятый). Более того, учебная деятельность студентов-«постмодернистов» далеко не всегда отвечает характеристикам образовательных практик субъектов непрерывного образования. А если учесть то обстоятельство, что постсоветский студенческий мейнстрим тем более не отличают такие характеристики (подчеркнем, что от 35 % до 42 % российских, украинских и белорусских студентов приходят в вуз за дипломом, а не за знаниями), то строить оптимистические планы относительно темпов становления непрерывного образования на пространстве трех славянских государств весьма проблематично. И тем не менее, фиксируемая в наших исследованиях тенденция постмодернизации ценностного сознания студенческой молодежи, несколько замедленная, правда, экономическим кризисом 2008 г., вселяет надежду на то, что наши общества, пусть в более отдаленной перспективе, все-таки станут не только обществами знания, но обществами мудрости¹, где люди будут не только постоянно обновлять и пополнять свои знания, но и научатся применять их на практике, не причиняя при этом вреда ни себе, ни окружающему миру.

Список литературы

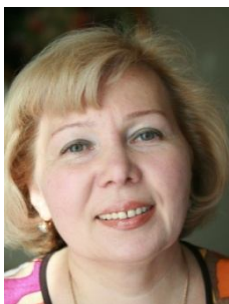
1. Алексеева И. Ю. Общество знания: посткапиталистическая перспектива России // Информационное общество. — Вып. 2. — 2011. — С. 9–17.
2. Беляков С.А., Вахштайн В.С., Галичин В.А. и др. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты. — М.: МАКС Пресс, 2007. — 340 с.
3. Гендина Н. И. Образование для общества знаний и проблемы формирования информационной культуры личности // 13-я Междунар. конф. «Библиотечные и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса» — «Крым-2006». Секция «Библиотечные кадры, профессия и образование» [Электронный ресурс]. — URL: <http://ellib.gpntb.ru/subscribe/index.php?journal=ntb&year=2007&num=3&art=7>.
4. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая индустриальная волна на Западе: Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. — М.: Academia, 1999.
5. Инглехарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. — 1997. — № 4. — С. 6–32.

¹ Термин «общество мудрости» сегодня активно используют в своих работах такие исследователи, как А. Баллони, П. Блази, А. Тарговский, Г. Узилевский, А. Харченко, О. Кислова, Э. Григорьян и др. (см. об этом подробнее: [9]).

6. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития / пер. с англ. М. Коробочкина. – М.: Нов. изд-во, 2011. – 464 с.
7. Кислова О. Н. Сокурская Л. Г. Использование метода многомерного шкалирования в исследовании ценностей студенчества: процедура и результаты // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Х.: Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2002. – С. 543–546.
8. Кислова О. М., Бондаренко К. Б. Возможности застосування штучних нейронних мереж в аналізі соціологічної інформації // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – № 891. – 2010. – С. 78–92.
9. Кислова О. Н. Интеллектуальный анализ данных в контексте поворота к «обществу мудрости» // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. Випуск 19. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 200–208.
10. Кислова О. Н. Интеллектуальный анализ данных и компьютерная эпистемология как факторы методологических инноваций в современной социологии // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Харків : Видавничий центр Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 241–247.
11. Кислова О. Н. Интеллектуальный анализ данных: возможности и перспективы применения в социологических исследованиях // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005. – С. 237–243.
12. Кислова О. Н. Интеллектуальный анализ данных: история становления термина // Укр. социол. журн. – 2011. – № 12. – С. 83–94.
13. Кислова О. Н. Основные направления внедрения методов интеллектуального анализа данных в социологические исследования // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – 2012. – № 993. – С. 68–73.
14. Кислова О. Н. Сокурская Л. Г. Возможности и перспективы методологии интеллектуального анализа данных в исследовании ценностных ориентаций студенчества // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2006. – № 723. – С. 257–263.
15. Кислова О. Н. Сокурская Л. Г. Многомерное шкалирование ценностных ориентаций студенческой молодежи // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – 2005. – № 652. – С. 101–107.
16. Офіційний сайт Державного комітету Статистики України: Статистична інформація. Освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ukrstat.gov.ua. – Назва з екрану.
17. Сокурская Л. Г., Кислова О. Н. Постмодернизация ценностного сознания современного студенчества: украинский и белорусский вариант // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Х.: Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – С. 527–533.
18. Сокурская Л. Г. Кислова О. Н. Ценностная дифференциация украинского студенчества: кластерный анализ // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Харків, 2003. – С. 534–539.
19. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: моногр. – Харьков: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
20. Щудло С. А. Вища освіта у пошуках якості: quovadis. – Харків-Дрогобич: Коло, 2012. – 340 с.
21. Abramson P. R., Inglehart R. Value Change in Global Perspective. – Ann Arbor, 1995.
22. Inglehart R. Culture Shift in Advanced Industrial Society. – Princeton (NY) : Princeton Univ. Press, 1990.
23. Inglehart R. The silent revolution in Europe: intergenerational change in post-industrial societies // American Political Science Review. – 1971. – № 65. – P. 991–1017.
24. Inglehart R. The Silent Revolution : Changing Values and Political Styles. – Princeton, 1990.
25. Inglehart R., Norris P. The True Clash of Civilization // Foreign Policy. – 2003. – March-April. – P. 67–74.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И. В. Головнева
Е. В. Милославская**



Непрерывное образование для современного мира является необходимым условием его поступательного, цивилизованного развития. Ускорение темпов изменений, как технологических, так и социальных, ставит перед современным человеком сложнейшую задачу – соответствия постоянно меняющейся реальности. И без поддержки системы непрерывного образования выполнить эту задачу невозможно. Неслучаен растущий интерес к проблемам непрерывного образования во всем мире. Человек образованный, человек постоянно развивающийся как личность, и как специалист – это главная движущая сила для внедрения позитивных изменений, как в отдельной стране, так и в мире целом.

Со стороны психологической науки, одним из важнейших вопросов является изучение влияния наследственности, среды и воспитания на процесс развития личности, в условиях непрерывного образования.

Еще в 90-х гг. XX в. один из ведущих специалистов в психологии обучения А. А. Вербицкий, выделяя ключевые тенденции образовательного процесса, первой из них назвал осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования [5].

Но, создавая систему непрерывного образования, нужно понимать, что механическое объединение стандартно-сложившихся в нашем обществе образовательных структур (детский сад – школа – вуз) не даст качественных изменений. Нам близка позиция Б. С. Гершунского, который видел суть непрерывного образования в создании необходимых условий для всестороннего, гармоничного развития индивида, независимо от его возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства, с обязательным учетом его особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок [8]. То есть, развитие личности человека является главной целью и наиболее сложной задачей системы непрерывного образования. В психологии проблемы развития и формирования личности относятся к фундаментальным проблемам науки. Несмотря на различия в оценке факторов,

влияющих на процесс развития личности, общепринятой является позиция, что этот процесс идет до конца жизни, изменяясь по интенсивности, направлению, характеру и качеству.

В работах Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева было доказано, что развитие представляет собой сложное эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят личностные, интеллектуальные, поведенческие, деятельностные изменения в человеке, которые могут иметь как прогрессивный, так и регрессивный характер [3, с. 7]. Таким образом, становление системы непрерывного образования теснейшим образом связано с решением фундаментальных для психологии вопросов развития личности, факторов, влияющих на этот процесс, а также движущих сил, определяющих скорость и эффективность перехода с одного возрастного этапа на другой.

Анализируя теоретико-методологические подходы к изучению личности в психологии, которые могут стать составляющей концепции формирования личности в системе непрерывного образования, следует обратить особое внимание на работы классика отечественной психологической науки, С. Л. Рубинштейна. Именно им была намечена концепция личности как субъекта жизни и деятельности: «Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [26]. Понятие субъекта жизни позволило Рубинштейну раскрыть деятельностную сущность личности, провести идею об индивидуально-активном человеке, человеке, создающем условия своей жизни и формирующем свое отношение к ней. Как отметила К. А. Абульханова-Славская, «в идее изменения жизни, в понимании ее условий как задач, требующих от человека определенных решений, – вот в чем и состояла новизна его (Рубинштейна) подхода» [1]. Представление о единстве или диалектике внешнего и внутреннего было сквозной темой работ С. Л. Рубинштейна. Любое воздействие рассматривалось им как взаимодействие, в котором эффект внешних причин с необходимостью корректируется внутренними условиями; внутреннее так или иначе обуславливает внешнее. На разных уровнях бытия (физическом, биологическом, социальном) содержание внешнего и внутреннего, а также характер их соотношения принимают различные формы; чем выше уровень организации, тем сложнее и многограннее взаимосвязь внешнего и внутреннего, тем более радикальному преобразованию подвергаются воздействия, идущие со стороны, и гибче осуществляемая активность.

Наиболее полно и глубоко данные представления воплотились в принципе детерминизма, согласно которому внешнее преломляется через внутреннее: отражение действительности опосредствуется психической деятельностью субъекта, который, так или иначе, видоизменяет саму действительность. Единая непрерывающаяся цепь объективных событий оказывалась замкнутой на субъекте и его свойствах. Раскрыть закономерности «внутреннего» (а это генеральная задача психологической науки) – значит указать способы преобразования объекта в процессе отражения и регуляции деятельности субъекта. Выступая в качестве исходной методологической установки, принцип детерминизма подчеркивал порождающую (активную) роль внутренних условий и необходимость самодвижения, собственной логики существования и развития психического. Эта позиция крайне важна для

работающих в системе образования: «внешнее» – система обучения и воспитания, может быть идеально продуманной и реализованной на практике, но результат этого внешнего воздействия может располагаться на достаточно широком континиуме успешности, так как эти внешние воздействия оказались преломленными через абсолютно различные «внутренние условия», т. е. сформированные к данному моменту индивидуальные особенности личности. К. А. Абульханова-Славская, отмечает, что каждый человек является личностью, но не каждый способен стать субъектом (в понимании С. Л. Рубинштейна), строителем, творцом своей жизни [1]. Личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, более того, как формирующая в определенных пределах позицию и линию своей жизни.

И эта позиция не менее важна для понимания предпосылок создания эффективно работающей системы непрерывного образования. Хотя понимание того, что учащийся является не объектом, а субъектом учебного процесса стала общим местом в современной психолого-педагогической литературе, на практике многие учителя и преподаватели высшей школы стремятся вложить в головы обучаемых свое, единственно правильное, видение тех или иных процессов (особенно это характерно для воспитательной работы). В системе же непрерывного образования, когда субъектами учебного процесса становятся не только дети, подростки, юноши и девушки, но и взрослые люди со сформировавшейся жизненной позицией, такой подход может приводить к негативизму со стороны обучаемых, к конфронтации, что не будет, естественно, способствовать успешности учебно-воспитательного процесса. Личность не просто изменяется на протяжении жизненного пути, не только проходит разные возрастные этапы. В качестве субъекта жизни она выступает как ее организатор, в чем и проявляется, прежде всего, индивидуальный характер жизни. Индивидуальность жизни состоит в способности личности организовать ее по своему замыслу, в соответствии со своими склонностями, устремлениями (они отражаются в понятии «стиль жизни»). Чем меньше человек продумывает, осмысливает свою жизнь, чем меньше он стремится организовать ее ход, определить ее основное направление, тем больше, как правило, его жизнь становится подражательной, а потому похожей на жизнь других людей, стандартной.

Если в условиях «застойного периода» существования нашего общества подражание могло быть достаточным условием благополучной жизни, то сейчас возникает необходимость активной деятельности по выстраиванию уникальной структуры всего того комплекса свойств и качеств, который и составляет личность современного человека. Активность личности проявляется в том, что она не просто подстраивается, адаптируется к новым социальным условиям, а преобразует обстоятельства, направляет ход жизни, формирует новый образ себя [10]. Формирование и поддержание такой активной личности, способной самостоятельно выстраивать свой жизненный путь – это одна из актуальнейших, но, одновременно и сложнейших задач современного образования в целом и непрерывного в частности.

Одним из наиболее известных и общепринятых определений личности на пост-советском пространстве является определение, данное А. Н. Леонть-

евым – системное качество индивида, приобретаемое им в ходе культурно-исторического развития и обладающее свойствами активности, субъектности, пристрастности, осознанности [16].

Общепризнанным фактом является то, что индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью и средой, т.е. между тем, что исходно дано человеку от рождения и разнообразными влияниями внешнего мира. Наследственность обеспечивает устойчивость существования вида, среда – его изменчивость и возможность приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. Л. С. Выготский утверждал, что развитие индивидуальности возможно только благодаря наличию культуры – обобщенного опыта человечества. Врожденные свойства человека являются условиями развития, среда – источник его развития (потому что в ней содержится то, чем должен овладеть человек). Высшие психические функции, которые свойственны только человеку, опосредствованы знаком и предметной деятельностью, представляющими собой содержание культуры. А для того чтобы ребенок мог его присвоить, необходимо, чтобы он вступил в особые отношения с окружающим миром: не приспособливался, а активно присваивал себе опыт предшествующих поколений в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми, являющимися носителями культуры [6]. Целенаправленно этот процесс общения и осуществляется в системе образования.

Значение учебной деятельности для формирования и развития сознания человека очень точно отражено в концепции Ю. М. Швалба [33]. В контексте исследований феномена сознания, который достаточно долгое время был вне фокуса интересов отечественных психологов, Ю. М. Швалб выстраивает цепочки взаимосвязей между изменениями в культуре, в тех социальных ситуациях, в которые включен человек в процессе своей жизнедеятельности и соответствующими изменениями в сознании. Изменения, происходящие в культурной среде через промежуточное звено – деятельность – отражаются в сознании человека. Ю. М. Швалб указывает, что «... универсальным социокультурным механизмом «перевода» форм культуры в содержание сознания являются все формы учебной деятельности». Общая последовательность движения, порождающего новое содержание сознания, представлена Ю. М. Швалбом в виде следующей цепочки: пространство культуры → социальное управление → ценности → учебная деятельность → культурные образцы → принятие их → предмет → трансформация → содержание мышления, представленное в моделях, метафорах, символах. Есть и обратный процесс, идущий от сознания к культуре. Очевидным является представление автора об адекватности сознания ситуации и ситуации сознанию, т. е. изменение одного параметра необходимо приводит к изменению другого. Это еще раз подтверждает актуальность и необходимость внесения изменений в учебный процесс, таким образом, чтобы он соответствовал требованиям реальности, а не был отражением вчерашнего дня. Для непрерывного образования – это задача из задач, так как прагматичный и занятый современный человек будет учиться в течение всей жизни только в том случае, если он увидит результаты этого процесса, отраженные в изменении качества своей жизни.

Изменения в личности, в сознании, в мышлении, необходимы, и С. Д. Максименко указывает на наличие у человека большого потенциала для этих изменений, отмечая, что человеческое существо является очень пластичным, гибким, обладающим огромным стремлением к неустанному развитию, к бытию и социализации [17]. До сих пор ведутся научные дискуссии о составляющих компонентах наследственности и среды, о степени влияния каждого из этих компонентов. Позитивным результатом этих дискуссий стало более широкое понимание наследственности и среды, влияющей на формирование личности. Например, в рамках изучения вопросов наследственности, кроме изучения свойств нервной системы, несомненно влияющих на поведение человека, внимание исследователей стали привлекать и так называемые врожденные программы социального поведения, ярким примером которого является репродуктивное поведение человека. Эти программы отличаются от сменяющих друг друга под воздействием среды признаков тем, что в этом случае траектория развития предвосхищена; программа содержит в себе и время ее «запуска», и последовательность критических точек [28]. Социальная среда рассматривается как имеющая сложную структуру, представляющую собой многоуровневое образование, включающее в себя многочисленные социальные группы, которые оказывают совместное воздействие на психическое развитие и поведение индивида [34]. В их число обычно включают: микросреду; косвенные социальные образования, воздействующие на индивида; макросреду. Чаще всего, анализируется в научной литературе влияние микросреды – т. е. ближайшего окружения человека, с которым он находится в непосредственном контакте и макросреды – системы социальных отношений в обществе. Но, как нам кажется, в современном обществе, растет влияние и косвенных социальных образований, не связанных напрямую с индивидом, но влияющих на него. Ярким примером может быть включенность родителей ребенка в те или иные группы «по интересам», куда сам ребенок не входит, но то, что происходит внутри них, косвенно, через родителей оказывает влияние на формирование взглядов, стиля жизни и т.д.

Говоря о развитии личности в системе непрерывного обучения, нельзя не затронуть вопрос об особом виде среды – образовательной среде, создание которой является сложнейшей и, одновременно, актуальнейшей задачей, стоящей перед системой образования. В. А. Ясвин определяет образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении. В образовательной среде автор выделяет три основных компонента: (1) пространственно-предметный компонент (архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки); (2) социальный компонент (определяется присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности). Здесь важно соблюдать несколько условий: педагог и студент – единый полисубъект развития; наличие между педагогами и студентами отношений сотрудничества; наличие коллективно распределенной учебной деятельности; коммуникативное насыщение жизни студентов и педагогов в стенах вуза; (3) психодидактический компонент (содержание образовательного процесса, осваиваемое студентом способы деятельности, организация

обучения). Внутри данного компонента даются ответы на вопросы чему и как учить [37]. Ю. Кулюткин и С. Тарасов выделяют ряд оснований для типологизации образовательной среды: (а) по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманистическая – технократическая и т. д.); (б) по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная и т.д.); (в) по степени творческой активности (творческая – регламентированная); (г) по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая) [15]. Естественно, что в одном образовательном учреждении может быть сочетание разных условий среды. В. И. Слободчиков подчеркивает, что образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно что-либо проектируют и строят. Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности. То есть, хотя образовательная среда отличается от «среды» в широком контексте определенной заданностью и структурированностью, влияние ее также нельзя оценить, оценивая только ее характеристики. Эффективность ее воздействия на формирование личности может быть определено только в точке пересечения обучающей среды и субъекта учебной деятельности. Поэтому, одна и та же среда может быть действительно образовательной и формирующей личность для одного человека и оказывающей минимальное развивающее воздействие на другого. Слободчиков В. И. указывает на то, что чаще всего образовательная среда характеризуется двумя показателями: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способами организации). Образовательная среда только в том случае будет способствовать личностному и культурному росту обучающихся, когда наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, т. е. собственно образовательную среду [30].

Несмотря на то, что учебные заведения в целом, созданная в них образовательная среда, учебные коллективы, куда конкретно входит субъект, являются значимыми факторами социальной среды, влияющими на формирование личности, удельный вес этого фактора для каждого конкретного обучаемого различен. Невозможно провести прямую взаимосвязь между, например, временем, проведенным в учебном заведении и степенью его влияния на личность. Да и сама личность может реализовать в поведении различные модели взаимодействия со средой. Так, Дж. Вулвилл выделил четыре модели взаимодействия субъекта и среды: (1) модель «больничной койки», когда субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни); (2) модель «луна-парк», когда субъект выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но он не может изменить их последующее влияние на себя; (3) модель «соревнованием пловцов», когда опыт подобен плавательной дорожке, на которой по стартовому сигналу субъект осуществляет свой путь фактически независимо от внешних стимулов (среда здесь лишь поддерживающий фактор для поведения субъекта); (4) модель «теннисного мяча», когда осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и субъектом и теннисист должен приспосабливаться к действиям своего противника, и в то же время он влияет на

поведение другого игрока способом отражения мяча [22]. Эти модели показывают значение степени активности субъекта в процессе развития. Учащийся, погруженный в учебно-воспитательную среду, может демонстрировать разную активность, таким образом, нивелируя в определенной степени, влияние среды на свое развитие.

Кроме наследственности и среды в цивилизованном обществе есть еще один важнейший фактор влияния – это воспитание. Специальным образом организованный процесс воздействия на формирование личности является существенным фактором ее развития. «Общество на каждой ступени своего развития задает развивающейся личности некоторые общие принципы восприятия и интерпретации мира, определяет значение тех или иных аспектов жизни, формирует направленность на определенные ценности. Оно также дает знать, какие эмоции, в каких ситуациях и на каких уровнях напряжения ценятся или не одобряются, предъявляет систему общественных норм и образцов» [4]. В отличие от среды, воздействие воспитания целенаправленно и выполняет следующие функции: (а) организует деятельность, в которой развивается и формируется личность; (б) выбирает содержание обучения и воспитания, способствуя развитию и формированию личности; (в) устраняет влияния, которые могут негативно сказаться на развитии и формировании личности. Таким образом, воспитание формирует личность, способствует ее развитию, ориентирует на процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии становления [32]. Обратим внимание на то, что еще Б. Г. Ананьев указывал, что воспитание, так или иначе, включает в себя элементы обучения или научения: «Ни один из первоначальных этапов воспитания – умственного, нравственного и эстетического – не осуществляется помимо научения соответствующим актам поведения и регулирования действий» [2]. Учитывая то, что в процессе непрерывного образования, обучающим приходится работать с различными возрастными категориями – от ребенка до взрослого, значение того, что обучение и воспитание тесно переплетено крайне важно, так как, работая со взрослыми людьми, лучшим принципом будет не прямое влияние на развитие личности в процессе обучения. Здесь можно процитировать высказывание С. Л. Рубинштейна: «Обучая, мы воспитываем, воспитывая, мы обучаем» [27]. Но, нельзя не учитывать тот факт, что воспитание сейчас осуществляется в значительно более сложных условиях, чем это было раньше. В. В. Муратов отмечает, что «проходит усиление ориентации на себя, опоры на собственные силы и снижение роли и значения личностных качеств человека в пространстве отношений с другими людьми. Попытка высвободиться от воздействия других и влияния общественных ценностей приводит людей не к внутреннему росту и значимым для такого роста ценностям, а к внутренней опустошенности и потере своей общности с обществом» [21]. В качестве причины такого изменения автор указывает на то, что в обществе в настоящее время уделяется чрезвычайно мало внимания той роли и тому значению, которое имеет целенаправленное формирование морально-нравственной сферы, а также обсуждению и внедрению общечеловеческих ценностей, особенно значимых в условиях сложных социально-экономических изменений в нем. К сожалению, это высказывание в полной мере можно отнести и к современному украинскому обществу, в котором также ощущается дефицит це-

ленаправленных действий по формированию и поддержанию общечеловеческих морально-нравственных ценностей.

Наследственность, среда и воспитание как факторы развития и формирования личности в различной степени влияют на человека в зависимости от его возраста. Так, у детей ярко проявляются особенности темперамента, которые в своей основе обусловлены врожденными особенностями нервной системы. Во взрослом же возрасте под влиянием воспитания и окружающей среды эти проявления могут быть нивелированы, но зато будут более заметны особенности характера, сформировавшаяся система ценностей, мотивов поведения. Изменения, которые происходят в личности в зависимости от прохождения тех или иных возрастных этапов, невозможно не учитывать в рамках системы непрерывного образования. На каждом возрастном этапе возникают свои «новообразования», свои противоречия и конфликты, которые педагог должен учитывать в своей повседневной деятельности.

Несмотря на то, что в психологии как зарубежной, так и отечественной, разработано большое количество периодизаций возрастного развития, большинство из них концентрируют свое внимание на детстве, подростковом возрасте и юности. Период же взрослости и старости не привлекал внимание исследователей. Поэтому, с точки зрения психолого-методологической основы анализа процессов развития личности в системе непрерывного образования, наиболее подходящей будет теория психосоциального развития Э. Эриксона, включающая восемь стадий развития «Я», на каждой из которых прорабатываются и уточняются ориентиры по отношению к себе и к внешней среде. Важно, что Э. Эриксон рассматривает личность во взаимодействии со средой, в процессе социализации. Он рассматривает изменения, происходящие в личности в процессе взросления, с точки зрения развития человека как общественного существа. Восемь стадий развития личности по Э. Эриксону включают развитие и трансформацию личности в течение всей жизни: от рождения и до конца жизни. Он утверждал, что и для взрослого и зрелого возраста, точно также как и для детей, характерны свои кризисы, в ходе которых решаются соответствующие им задачи. Рассматривая становление человека как поэтапный процесс, Э. Эриксон особое внимание обращал на кризисы, которые переживает личность в своем развитии. Переживание глубокого кризиса и внутреннего конфликта он рассматривал как необходимый компонент взросления, через который проходит любой молодой человек. С точки зрения Э. Эриксона, человек, успешно разрешив один кризис, продвигается в своем развитии к следующему и получает шанс к личностному росту и расширению своих возможностей. Благополучное разрешение очередного психосоциального кризиса предоставляет индивиду все больше возможностей для роста и самореализации [35, с. 14]. В формировании личности и психологического здоровья ребенка Э. Эриксон большую роль отводил социальным институтам и, в частности, воспитанию: «В последовательности приобретения наиболее значимого личностного опыта здоровый ребенок, получивший определенное воспитание, будет подчиняться внутренним законам развития, которые задают порядок развертывания потенциальностей для взаимодействия с теми людьми, которые заботятся о нем, несут за него ответственность, и теми социальными институтами, которые его ждут... Лич-

ность развивается в соответствии с этапами, преддетерминированными в готовности человеческого организма побуждаться расширяющимся кругом значимых индивидов и социальных институтов, осознавать их и взаимодействовать с ними» [36]. Фактически, одну из главных задач по развитию личности в системе непрерывного образования, опираясь на периодизацию возрастного развития по Э. Эриксону, можно сформулировать как создание условий для успешного разрешения возрастных кризисов и прогрессивного развития личности.

Таблица

Стадии развития личности по Э. Эриксону

Стадия развития	Область социальных отношений	Полярные качества личности	Результат прогрессивного развития
1. Младенчество (0–1)	Мать или замещающее ее лицо	Доверие к миру – недоверие к миру	Энергия и жизненная радость
2. Раннее детство (1–3)	Родители	Самостоятельность – стыд, сомнения	Независимость
3. Детство (3–6)	Родители, братья и сестры	Инициатива – пассивность, вина	Целеустремленность
4. Школьный возраст (6–12)	Школа, соседи	Компетентность – неполноценность	Овладение знаниями и умениями
5. Отрочество и юность (12–20)	Группы сверстников	Идентичность личности – непризнание	Самоопределение, преданность и верность
6. Ранняя зрелость (20–25)	Друзья, любимые	Близость – изоляция	Сотрудничество, любовь
7. Средний возраст (25–65)	Профессия, родной дом	Продуктивность – застой	Творчество и заботы
8. Поздняя зрелость (после 65)	Человечество, ближние	Целостность личности – отчаяние	Мудрость

Как отмечает М. Е. Званцова, современное образование должно служить потребностям индивида, развивать свои способности, учить науке мыслить нестандартно и адекватно реагировать на неожиданные обстоятельства. Исходя из этого, цель непрерывного образования будет не в том, чтобы человек учился всю жизнь, а в том, чтобы он научился учиться самостоятельно в течение всей своей жизни [13]. О необходимости нового понимания человека и требований к нему в контексте проблем непрерывного образования говорят А. А. Федоров, Л. Е. Шапошников, В. В. Николина. Сейчас на первый план выходит свобода творчества, самосознание, самоопределение, самореализация. В соответствии с этим, необходимо учитывать переориентацию ценностей молодежи в современных условиях: не образование определяет жизненную стратегию личности, а личность разрабатывает стратегию жизни, проектируя собственный образовательный маршрут. Исходя из этого, роль непрерывного образования – создание условий успешности такой разработки маршрута [31].

Изменения социально-психологической ситуации в условиях глобализации – это мощный фактор влияния на личность, которая, в зависимости от имеющихся у нее психологических ресурсов, может, меняясь, либо адаптироваться к новой реальности (с различной степенью успешности), либо активно влиять на глобализационные процессы. Активность личности проявляется в том, что она не просто подстраивается, адаптируется к новым социальным условиям, а преобразует обстоятельства, направляет ход собственной жизни, формирует новый образ себя, становится не объектом, на который воздействуют, а «фигурой влияния» [11].

Вопросы о формировании личности, способной полностью реализовать свой потенциал, не новы, попытки их решить предпринимались еще с середины 20-го века. Особенно активно разрабатывалась данная проблематика в рамках гуманистической психологии, и, в частности, в работах ее основоположника А. Маслоу [19]. Приоритетными направлениями исследования у представителей этого направления являются такие категории как человеческий выбор, творчество и самоактуализация. А. Маслоу разделял людей на самоактуализирующихся/здоровых и «остальных». К «остальным» он относит людей, в большей мере практических, реалистичных, мирских, умелых, светских, в большей мере живущих «здесь-и-теперь». Они живут в мире, который А. Маслоу называл «дефицитарной реальностью» [18], там, где главными являются дефицитарные потребности и мотивы. Бытийные же мотивы, побуждают человека подниматься над рутинным течением жизни, например, отстаивать справедливость, бороться за истину и т. п. Это может вызывать дискомфорт во взаимоотношениях с окружением, заставить человека забыть о спокойной жизни. Поэтому, большинство людей ориентируются на дефицитарные мотивы, обеспечивая привычное течение своей жизни. По мере того как человек поднимается в иерархии потребностей, он становится все более свободен в выборе направления личностного роста и, следуя этим выбранным им направлениям, он не просто меняется, а развивается как индивид, как личность и как субъект деятельности.

Продолжая разработку идей А. Маслоу, К. Роджерс рассматривает самоактуализацию не как результат, а как процесс постоянного движения личности по пути собственного роста и самосовершенствования. К. Роджерс считает, что стремление к полной самореализации является врожденным для каждого из нас. Так же, как растения развиваются, чтобы вырасти здоровыми, как семя содержит в себе стремление стать деревом, так и человек склоняется к тому, чтобы обрести целостность и наиболее полно реализовать себя. К. Роджерс предложил динамическую модель «полноценно функционирующего человека», находящегося в постоянном процессе развития. «Полноценно функционирующий человек постоянно находится в процессе всесторонней самоактуализации; он способен всегда свободно реагировать на ситуацию и свободно переживать свою реакцию», что позволяет ему жить подлинной, настоящей «хорошей» жизнью. Движение к «хорошей жизни», предполагает возрастание открытости опыту, стремление жить настоящим и доверие к своему организму [25].

В подавляющем большинстве работ психологов советского периода, современных российских и украинских психологов самоактуализация интер-

претирруется через категории активности субъекта и его направленности (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Л. И. Анцыферова, Д. А. Леонтьев, Л. А. Коростылева, Е. Е. Вахромов, В. В. Лапик и др.). Человек при таком подходе рассматривается как целостный, развивающийся, деятельностный. Отметим, что как в трудах зарубежных, так и отечественных ученых, самоактуализация рассматривается как процесс сознательной, целенаправленной активности и предполагает наличие определенной зрелости. Поэтому, на ранних возрастных этапах мы не можем говорить о самоактуализирующейся личности. С другой стороны, именно на этапе взрослости личность наиболее полно и ярко проявляется и реализует себя в трудовой деятельности [24]. Именно в системе непрерывного образования есть потенциальные возможности создания условий для развития самоактуализирующейся личности, личности, которая в процессе своего развития раскрывает и реализует свой интеллектуальный и духовный потенциал. Но, как уже отмечалось выше, самоактуализирующиеся личности – это зрелые личности. А, к сожалению, наименее разработанными на сегодняшний день в педагогической и возрастной психологии остаются вопросы, связанные с психологией обучения взрослых людей. Поэтому, перед системой образования XXI в. стоит очень сложная проблема, требующая, для ее разрешения, с одной стороны, серьезных научных исследований, а, с другой стороны – организационных и содержательных преобразований в учебном процессе. Эта проблема – обучение взрослых [12].

Собственно говоря, именно выход за рамки традиционной триады (детский сад – школа – вуз) является одной из самых сложных проблем непрерывного образования. Ведь если накоплен огромный опыт обучения и воспитания детей подростков и юношества, то обучение и развитие личности взрослых людей во многом остается «терра инкогнито». Сейчас востребованы специалисты, способные и готовые работать в быстро меняющихся экономических условиях и в новых нестандартных ситуациях. Выпускники вузов должны быстро адаптироваться к требованиям компаний, результативно работать с самого начала своей карьеры. Они также должны хотеть и быть способными учиться в продолжении всей своей жизни [9]. И эта потребность и способность также должна быть сформирована в процессе обучения. Более того, следует учитывать тот факт, что после окончания вуза, процесс развития личности будет тесно переплетен с профессиональным развитием. Процесс профессионального развития охватывает все характеристики развития в целом: будучи развернутым в пространстве и времени, ему присущи противоречивость, динамичность, многофакторность, незавершенность, стадии развития [20]. Выпускники вузов должны быть готовы к неоднократной смене видов и уровня профессиональной деятельности, уметь в кратчайший срок с минимальной затратой психофизических усилий адаптироваться к этому. Данное требование предполагает высокую степень способности человека к активному освоению новых видов деятельности и, что самое главное, связанная с этим, возможность к самообеспечению непрерывного образования [29].

Подводя итоги рассмотрения проблем развития личности в системе непрерывного образования, хочется отметить ряд наиболее важных позиций: (1) ключевой задачей системы непрерывного образования является форми-

рование зрелой, психологически здоровой личности, способной не только быстро адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды, но и преобразовывать ее; (2) для решения этой задачи необходимо понимание степени влияния внешних факторов на развитие личности на каждом из возрастных этапов, которые проходит человек; (3) особого внимания заслуживает изучение динамики влияния на развитие личности таких факторов как образовательная среда и воспитание; (4) эффективность работы системы непрерывного образования будет зависеть от того, удастся ли не на словах, а на деле создать «субъект-субъектные» отношения внутри образовательного процесса; (5) развитие личности зависит не только и не столько от влияния внешних факторов, сколько от активности самой личности во взаимодействии с ней, поэтому одной из главных задач педагогов является побуждение у обучаемых этой активности; (6) необходимо четкое понимание тех общечеловеческих, гуманитарных, гуманистических ценностей, которые должна формировать система непрерывного обучения. С другой стороны, обучающие должны понимать и принимать широкую вариативность стилей жизни в современном мире, быть толерантными к различным жизненным позициям и точкам зрения; (7) образование в течение всей жизни требует серьезных психологических изменений в установках, взглядах, личности самих преподавателей. Работа со взрослыми требует подлинно партнерских отношений, внимания и уважения к чужому опыту, умения не «глаголить истину», что в современном плюралистическом мире вызывает отторжение, а создавать в учебном процессе ситуации, способствующие развитию личности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1980. – Т. 1–2.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
4. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3–19.
5. Вербцкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
6. Выготский Л. С. Лекции по психологии. – М.: Союз, 2006. – 144 с.; Он же. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
8. Гершунский Б. С. Педагогические аспекты непрерывного образования // Вестн. высш. шк. – 1987. – № 8. – С. 15–22.
9. Головнева И. В. Возможности применения опыта психологии управления в работе современного преподавателя // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 1 февр. 2012 г. – Харьков, 2012. – В 2 ч. – Ч. 1. – С. 54–60.
10. Головнева И. В. Гендерная идентичность: тенденции изменений: моногр. – Харьков: Изд-во НУА, 2006. – 311 с.
11. Головнева И. В. Изменения гендерной идентичности взрослых в условиях социальных трансформаций; Нар. укр. акад. – Харьков: Изд-во НУА, 2012. – 80 с.
12. Головнева И. В. Специфика обучения взрослых: психолого-педагогические аспекты // Интеграция науки и образования – парадигма XXI века: материалы междунар. науч.-теор. конф., 18 февр. 2013 г. – Харьков, 2013. – С. 109–115.
13. Званцова М. Е. Человек в системе непрерывного образования: философско-психологический аспект // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5 – С. 98–101.
14. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Психология развития и возрастная психология. – М.: Акад. проект: Трикта, 2005. – 432 с.

15. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
16. Леонтьев А. Н. Индивид и личность // Психология индивидуальных различий. – М., 1982. – С. 15–20.
17. Максименко С. Д. Особистість починається з любові // Практична психологія та соц. робота. – 2004. – № 9. – С. 1–8.
18. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
19. Маслоу А. Психология бытия: пер. с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
20. Милославская Е. В. Коммуникативная компетентность преподавателя как фактор эффективности профессионально-педагогической деятельности // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 1 февр. 2012 г. – Харьков, 2012. – В 2 ч. – Ч. 2. – С. 29–35.
21. Муратов В. В. Особенности развития идентичности в условиях социально-экономических преобразований // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 37–42. – С. 39–40.
22. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учеб. для студентов вузов. – М.: Высшее образование: МГППУ, 2010. – 460 с.
23. Оксфордский словарь современного английского языка для студентов. – М.: Текст, 2002. – 775 с.
24. Портянкина О. В. Стремление к самоактуализации как личностная характеристика и мотив трудовой деятельности // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Сер. Психологія. – Вип. 50. – Харьков, 2012. – № 1032. – С. 160–163.
25. Роджерс К. Становление личности: взгляд на психотерапию. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
26. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1990. – 123 с.
28. Русалов В. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психол. журн. – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 3–16.
29. Садыков Т. С., Намазбаева Ж. И. Психологические проблемы современного высшего образования / Т. С. Садыков. – Алматы, 2006. – 180 с.
30. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая Российская конференция по экологической психологии: тез. докл. – М., 2000. – С. 215–221.
31. Федоров А. А., Шапошников Л. Е., Николина В. В. Маршруты непрерывного образования // Аккредитация в образовании. – 2012. – № 6. – С. 51–53.
32. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти. – К.: Академія, 2002. – 528 с.
33. Швалб Ю. Свідомість як відношення людини до світу // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 154–166.
34. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М., 1998. – 512 с.
35. Эриксон Э. Детство и Общество / пер. А. А. Алексеева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2002. – 592 с.
36. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. – М., 1996. – 344 с.
37. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ НА ПРИМЕРЕ НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ

В. В. Астахов



В современном мире положение любой страны определяется не столько военным и экономическим, сколько интеллектуальным потенциалом. Мировое общество осознает, что без образования, учебных и научно-исследовательских учреждений, осуществляющих подготовку квалифицированных и образованных людей, ни одна страна не в состоянии обеспечить устойчивого поступательного развития. Следовательно, ключ к процветанию государства, к укреплению его роли в мире лежит в системе образования. Высшее образование, которое содействует преобразованиям и прогрессу в обществе, в совокупности с наукой выступают в качестве важнейших компонентов социально-экономического и культурного развития человека и общества. Но для того чтобы образование могло оказывать систематическое позитивное влияние на поступательное развитие общества, требуется не только постоянная экономическая поддержка со стороны государства, но и наличие качественной правовой базы, способной обеспечивать успешное развитие этой сферы жизнедеятельности общества. Однако и к середине второго десятилетия XXI в. результаты реформы образовательного законодательства не соответствуют в полной мере потребностям развития украинского государства.

Одной из главных задач законодательства в области образования является обеспечение и защита конституционного права граждан на образование, а также создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития как системы образования в целом, так и всех составляющих ее элементов. Ненадлежащее обеспечение государством указанных гарантий является препятствием в реализации намеченных преобразований. Главным приоритетом украинской образовательной политики начала XXI в. выступает развитие непрерывного образования как основы жизненного успеха, благосостояния и конкурентоспособности каждого человека и общества в целом. Эта идея закреплена на законодательном уровне, начиная с Национальной доктрины развития образования Украины в XXI в., которая была принята II Всеукраинским съездом работников образования в октябре 2001 г., и заканчивая Указом президента Украины «Национальная стратегия развития образования

в Украине на период до 2021 года»¹, который закрепил приоритетность принципа непрерывной подготовки в стране, и который пока остается, к сожалению, только декларацией. Причин этому несколько, и они в основном созвучны с ситуацией вокруг непрерывного образования в России – призывов и деклараций много, а на деле отсутствует и чёткая методологическая проработка, и хотя бы самая минимальная правовая база, способная дать толчок дальнейшему развитию и совершенствованию непрерывного образования. И это не удивительно, поскольку ни теоретические разработки, ни социальные практики пока не дают целостного представления даже о понятийном аппарате «непрерывки», тем более отсутствуют конкретные представления об оптимальных путях и формах становления непрерывного образования.

В нормативных документах [3] и в научной литературе [11, с. 284–298] существуют самые различные, порой даже взаимоисключающие, трактовки понятия «непрерывное образование» – от возникновения новой образовательной системы, имеющей глобальный характер [16], до принципа непрерывности, который в эпоху глобализации становится определяющим для функционирования любой образовательной системы [10, с. 221]. Некоторые авторы полагают, что быстрое развитие различных форм непрерывного образования имеет на территориях бывшего Советского Союза исторические предпосылки. Законодательно закреплённая в СССР возможность получать бесплатное профессиональное образование только один раз в жизни и обязанность «отработать диплом» в течение нескольких лет не способствовали стремлению к самосовершенствованию и постоянному творческому росту человека. Да и хватало полученных базовых знаний фактически на всю жизнь. Отсюда открывшиеся возможности обучения на протяжении всей жизни якобы дали мощный импульс для развития «непрерывки». Доля истины в этом, конечно, есть, но распространение непрерывного образования в глобальном масштабе не позволяет принять такую точку зрения в качестве исходной. И, следовательно, она не может лечь в основу разработки нормативных документов.

Многие трактуют сегодня непрерывное образование как «образование для взрослых». Такая, на наш взгляд, тоже неправомерная позиция напрямую связана с недостаточным пониманием самой сути «непрерывки» как обучения на протяжении всей жизни от младенчества и до полного завершения жизненного пути на принципах преемственности, интегрированности, целостности процесса обучения, обеспечивающих единство, взаимосвязь и согласованность целей, содержания, методов и форм обучения и воспитания на разных ступенях образования, в разных условиях и при различных потребностях [14]. Такая трактовка позволяет дать более точную функциональную характеристику непрерывного образования, определить его как исходный принцип функционирования любой образовательной системы в эпоху глобализации и перехода человечества к информационному обществу. Думается, что такой подход может стать методологической основой для разработки правовой базы непрерывного образования и вообще модернизации образовательных систем в современном мире. Важно только учитывать, что право-

¹ № 344/2013 от 25 июня 2013 г.

вое регулирование процессов становления и развития непрерывного образования требует достаточно длительной и глубокой экспериментальной проработки, правовая база для которой тоже полностью отсутствует и не только в Украине. Одной из главных причин этого можно считать нежелание государства и в Украине, и в России пойти на дополнительные материальные затраты, возложить на свои плечи дополнительные расходы и проблемы [15, с. 167–169].

Тем не менее некоторые украинские вузы (причем как государственные, так и частные) пошли по пути создания в своем составе в качестве эксперимента лицеев, колледжей, учебных институтов, интегрирующих естественно-научные, гуманитарные и технические специальности в рамках многоуровневой системы подготовки специалистов. Следует согласиться с мнением Г. И. Большаковой, что основной целью создания подобных комплексов, например в России, является возможность осуществления структурных компонентов модели, помогающих личности в выборе эффективных образовательно-профессиональных программ, наиболее полно отвечающих ее способностям и возможностям, развивающих личность как таковую и повышающих ее конкурентоспособность на рынке труда [1]. В то же время большинство учебных заведений, пробующих реализовать на практике концепцию непрерывного образования, основной упор в своей деятельности сделали на образовании взрослых, поскольку последнее, как и вузовское образование, в целом уже даже не прагматизируется, а утилизируется, формально ограничиваясь обучением активно функционирующих профессионалов. Это обусловлено желанием направить образование в первую очередь на стандартные требования в профессии, а не на удовлетворение потребности в непрерывном развитии человека.

Указанные тенденции связаны прежде всего с тем, что в Украине образование взрослых до сих пор не обрело государственно-институционального статуса. А идея о приоритетном развитии и базовом значении системы образования взрослых как составляющей системы непрерывного образования провозглашается исходя из постулата, что «всё начинается с учителя», с взрослого, который не только приходит к обучающимся, но и создаёт, инициирует условия для инновации и прогресса образования, а значит, и общества [4, с. 105]. Поэтому, несмотря на попытки создания более современной и гибкой системы непрерывной подготовки, существующая система профессионального образования остаётся устаревшей и неэффективной, в то время как её дальнейшее развитие требует более тесной интеграции начального, среднего и профессионального образования, что позволит поднять создаваемую систему на качественно новый уровень. А для этого требуется основательно реконструировать и обновить существующие образовательные учреждения как в организационном, так и в содержательном плане, а также создать соответствующую нормативную базу.

Реализация непрерывного многоуровневого образования должна привести к созданию учебных заведений с разноуровневой организацией подготовки учащихся (студентов, слушателей), обучение в которых проводится по интегрированным учебным планам и образовательным программам различных образовательных уровней: начального, среднего, высшего и дополни-

тельного. Немаловажной составляющей деятельности таких образовательных учреждений должна стать воспитательная составляющая единого учебно-воспитательного процесса, реализуемого в указанных структурах. Итогом этой деятельности может стать сеть образовательных учреждений, в которых будут созданы условия для перехода к разноуровневым, многоступенчатым, преемственным и вариативным образовательным программам. Поэтому, несмотря на то, что подавляющее большинство учебных заведений осуществляют на практике идею непрерывного образования путем организации совместной деятельности или создания объединений юридических лиц, связанных между собой договором или едиными целями реализации указанной концепции, по нашему мнению, наиболее полно концепция непрерывного образования может быть реализована в учебных заведениях (комплексах), включающих в себя все основные структуры образовательной деятельности, начиная от дошкольного и заканчивая послевузовским образованием, причем в рамках единого юридического лица.

Подобную модель одним из первых на Украине реализовал Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (далее НУА), положивший в основу своей деятельности концепцию непрерывного образования. Однако полноценное воплощение в жизнь идеи «life long education – образования на протяжении всей жизни», ставшей ключевой для образовательных систем ведущих стран мира, сталкивается с серьезными препятствиями со стороны действующего законодательства. Причем проблема усугубляется тем, что практическую реализацию указанной модели непрерывного образования на Украине взяли на себя частные вузы, правовой статус которых до сих пор однозначно не определен и остается предметом научных дискуссий и острых споров.

Рассматривая правовые основы непрерывного образования, представляется целесообразным раскрыть их особенности в двух ракурсах. Сначала представить краткую характеристику правового статуса частного вуза и проанализировать состояние его нормативного регулирования. А затем раскрыть особенности правового регулирования деятельности инновационного образовательного комплекса на примере НУА, которые требуют нормативного закрепления.

Очевидно, что закрепление равенства правового статуса высших учебных заведений независимо от формы собственности повысит конкурентоспособность украинской высшей школы в условиях обострения конкуренции в образовательной сфере. В свою очередь рост конкурентной напряженности обусловлен не столько демографической ситуацией, сколько растущей международной доступностью образовательных услуг в связи с присоединением Украины к Болонскому процессу и намечающемуся присоединению к ВТО и будущим подписанием Соглашения об ассоциации с Европейским Союзом и другими соглашениями. В то же время одна из главных проблем заключается в том, что деятельность частных вузов по предоставлению образовательных услуг на договорной основе законодательно закреплена в качестве предпринимательской, хотя по сути таковой не является. Справедливости ради, стоит заметить, что попытки закрепить некоммерческий статус частных вузов предпринимались ими неоднократно, но однозначного решения проблемы достичь

не удалось. При этом законодатель не спешит с ее решением, о чем красноречиво свидетельствует факт регулярных переносов принятия Верховной Радой Украины в течение последних семи лет новой редакции главного нормативного акта, регулирующего деятельность высшей школы – закона Украины «О высшем образовании».

Здесь следует отметить, что при всех трудностях своего становления современная Украина является государством с рыночной экономикой, которая, в свою очередь, становится глобальным потребителем и заказчиком образовательных услуг. Все это в совокупности с рынком образовательных услуг представляет собой взаимосвязанную и саморегулирующуюся систему, где образование призвано чутко реагировать на запросы экономики. Но, соглашаясь с В. А. Зерновым, можно утверждать, что система образования, которая готовила блестящие кадры для индустриальной командно-административной экономики, не может так же эффективно работать в государстве с рыночной экономикой и демократическим устройством [8, с. 3]. Поэтому потребовалась перестройка всего образовательного механизма, в результате которой, не имея необходимых ресурсов для обеспечения бесплатного обучения всех желающих в государственных вузах, украинское государство было вынуждено пойти на так называемый «промежуточный вариант», при котором бесплатные услуги государственных высших учебных заведений стали соседствовать с платными, а государственные вузы сосуществовать с частными [9, с. 6]. Однако действующее украинское законодательство делит вузы, основанные на разных формах собственности, очерчивая для них различный круг возможностей. Например, государственный вуз, даже оказывая платные образовательные услуги, по своему правовому статусу остается непредпринимательским учреждением, сохраняя за собой статус некоммерческого юридического лица. Это, в свою очередь, дает последнему ряд преимуществ, например, по налогообложению, в вопросах пенсионного обеспечения профессорско-преподавательского состава, обеспечения стипендиями студентов из числа сирот и т. д.

В то же время частный вуз, образовательная деятельность которого была изначально отнесена к разновидности предпринимательской путем включения ее в перечень лицензируемых видов предпринимательства [6, ст. 4], может претендовать на непредпринимательский статус только в случае, если полученные от нее доходы не только реинвестируются в данное учебное заведение, но и не подлежат распределению между его учредителями [5, ст. 85]. К сожалению, указанная норма повлекла за собой ситуацию, при которой изначально большинство частных вузов было создано в организационно-правовой форме хозяйственных обществ, например, акционерных или с ограниченной ответственностью, что в свою очередь и предопределило их предпринимательский статус в отличие от государственных вузов [там же, ст. 84]. При этом, несмотря на попытки Министерства образования и науки Украины привести к общему знаменателю организационно-правовую форму вузов, многие из них продолжают функционировать в качестве хозяйственных обществ, целью деятельности которых является получение прибыли.

Однако, рассуждая о предпринимательской деятельности вузов в целом, необходимо отметить, что она не теряет присущих ей качеств ввиду то-

го, что полученная в результате ее осуществления прибыль расходуется на определенные цели. Более того, грамматическое толкование ст. 42-й «Хозяйственного кодекса Украины» («Предпринимательство как вид хозяйственной деятельности») позволяет утверждать, что направление расходования полученного дохода находится вне понятия предпринимательской деятельности и потому не в состоянии умалить предпринимательскую сущность обусловившей его (дохода) деятельности [2, с.17]. Более того, в современных экономических реалиях недофинансирование ставит перед вузами задачи по сохранению вуза и высококвалифицированных научно-педагогических кадров, осуществлению научно-исследовательских работ, обновлению и расширению материально-технической базы и т. д. Средства, полученные от осуществления предпринимательской деятельности, в первую очередь направляются на решение указанных задач. В связи с этим осуществление вузом предпринимательской деятельности – это вынужденная, но необходимая для него мера [7, с. 95]. Поэтому платную образовательную деятельность необходимо квалифицировать как вид предпринимательской деятельности любого вуза независимо от формы собственности. Это утверждение не противоречит и Гражданскому кодексу Украины, в ст. 86 которого закреплено: непредпринимательские общества и учреждения могут наряду со своей основной деятельностью осуществлять предпринимательскую деятельность, если иное не установлено законом и если эта деятельность отвечает цели, для которой они были созданы, и оказывает содействие ее достижению.

К сожалению, разграничение коммерческих и некоммерческих организаций является слабым местом современного гражданского законодательства Украины. Проблема кроется не столько в выборе подходящих критериев разграничения этих видов организаций, сколько в последовательном применении выбранных критериев к тем или иным видам юридических лиц. По нашему мнению, поскольку частный вуз теоретически определен как специфическое некоммерческое высшее учебное заведение, созданное в соответствии с действующим законодательством Украины для осуществления предпринимательской деятельности в сфере предоставления образовательных услуг на основе самофинансирования и самоуправления [12, с. 152], считаем целесообразным для частных вузов закрепить в законодательстве некоммерческий статус, что позволит осуществлять правовое регулирование их деятельности по специальным льготным правилам, используемым для субъектов неприбыльного сектора экономики, в том числе государственных вузов.

Таким образом, равенство правового статуса вузов, независимо от формы собственности, должно найти отражение в действующем законодательстве Украины, что частично закреплено в нормах проекта нового закона Украины «О высшем образовании». Мы убеждены, что авторитет и качество, престиж и привлекательность украинской высшей школы существенно возрастут при создании оптимальных условий функционирования всех вузов, отвечающих требованиям государственных стандартов, независимо от формы собственности. Равенство правового статуса позволит им снизить остроту конкурентной борьбы, переводя ее в плоскость повышения качества вузовской деятельности, существенно повысив тем самым как их образовательный и

научный потенциал, так и степень защищенности от возможных негативных последствий глобализации. Что касается отличий в нормативно-правовом регулировании деятельности частного вуза, реализующего программу подготовки в рамках системы непрерывного образования, то они в основном затрагивают отдельные положения законодательства в области социальной защиты его преподавателей и сотрудников, создания подобного инновационного комплекса в рамках единого юридического лица и разграничения полномочий и ответственности его различных структурных подразделений. В то же время небольшое количество отмеченных особенностей связано прежде всего с исключительной новизной в образовательном пространстве Украины подобных образовательных структур. Отсюда и законодательные пробелы, и «нестыковки» в правоприменительной деятельности, что, к сожалению, и приводит к пробуксовке всего механизма правового регулирования осуществляемой ими образовательной деятельности.

Реализуемый НУА в течение почти 25 лет инновационный экспериментальный проект предполагает объединение в рамках единого образовательного модуля нескольких образовательных структур, осуществляющих подготовку по определенным образовательным и образовательно-квалификационным уровням. Однако в процессе своей деятельности подобное юридическое лицо сталкивается со значительными трудностями правового характера. Это обусловлено требованием действующего законодательства к созданию общеобразовательного и дошкольного учебных заведений только в форме юридических лиц, не предполагая возможности их существования в форме структурных подразделений вузов (п. 1, ст. 10 закона Украины «Об общем среднем образовании»). Не говоря о трудностях государственной регистрации подобного инновационного комплекса, это приводит к серьезным проблемам в сфере социального обеспечения его работников. Так, например, вопросы пенсионного обеспечения педагогических работников школы, входящей в единый образовательный комплекс, не имеют однозначного законодательного закрепления. С одной стороны, органы пенсионного обеспечения отказываются засчитывать им в трудовой стаж работу в вузе, структурным подразделением которого является школа. А с другой – многие из них, работая в инновационном учебном заведении, активно занимаются научной деятельностью, имеют научные степени кандидатов наук, но не входят в перечень научно-педагогических работников, имеющих право на получение научной пенсии в соответствии с законом «О науке и научно-технической деятельности», поскольку их педагогическая деятельность осуществляется в средней школе или дошкольном структурном подразделении НУА.

Несколько лет длилось судебное дело бывшего директора специализированной экономико-правовой школы НУА (далее – СЭПШ) против Управления пенсионного фонда Украины (далее – УПФУ) в районном суде Харькова. Ответчик, ссылаясь на действующие нормы, упорно не признавал право истца на получение пенсии за выслугу лет, отказываясь засчитать в его трудовой стаж работу в НУА. Главные доводы УПФУ сводились к тому, что, во-первых, СЭПШ является структурным подразделением НУА, не имея статуса юридического лица. И, во-вторых, на том основании, что согласно штатному расписанию ХНУА должность директора школы именуется проректором по

среднему образованию, что и было отмечено в его трудовой книжке. Однако указанная должность отсутствует в перечне должностей, дающих право на получение пенсии за выслугу лет. С подобными проблемами, нарушающими право на получение пенсии за выслугу лет, столкнулись и другие сотрудники СЭПШ. Тем не менее, как справедливо отмечено в одном из решений суда по аналогичному спору, требования истцов являются абсолютно обоснованными. Так, в соответствии со ст. 43 закона Украины «Об образовании» вузы в установленном порядке могут создавать разные типы научно-учебно-производственных комплексов, объединений, центров, институтов, филиалов, колледжей, лицеев, гимназий. Кроме того, согласно ст. 8 закона Украины «Об общем среднем образовании» общеобразовательное заведение, которое осуществляет инновационную деятельность, может иметь статус экспериментального, который не изменяет его подчиненность, тип и форму собственности. НУА удовлетворяет всем этим требованиям, осуществляя свою деятельность в качестве экспериментальной площадки по отработке концептуальных основ и модели непрерывного инновационного гуманитарного образования и воспитания [13], что отражено в Уставе последнего. Что же касается должностей и фактической работы учителей в вузе, то суд отметил следующее. В соответствии со ст. 18 закона Украины «Об образовании» учебные заведения независимо от их статуса и принадлежности должны обеспечивать качество образования на уровне требований государственных образовательных стандартов. Это качество в СЭПШ НУА подтверждается выдачей её выпускникам государственных аттестатов зрелости. Поэтому содержание выполняемых функций и должно определять право педагогических работников СЭПШ на получение пенсий за выслугу лет. Не вызывает сомнения, что нормы, на которые ссылается УПФУ в указанных нормативных актах, подлежат изменению. Однако, поскольку решение суда (прецедент) в украинской правовой системе не является источником права, то подобных обращений в суд может быть ещё много. Естественно подобный судебный порядок разрешения указанных коллизий, даже в случае вынесения положительных решений, очень негативно влияет на кадровую политику инновационного вуза: люди просто боятся связывать с ним свою судьбу.

Таким образом, теоретическое осмысление процесса создания и функционирования частного вуза в целом и реализующего концепцию непрерывного образования в частности на примере НУА позволяет сделать вывод о том, что по своей природе он не может существовать и развиваться без систематической и разноплановой инновационной деятельности, гибкой реакции на изменяющуюся ситуацию в обществе, поиска новых, нетрадиционных и эффективных решений. Все эти процессы станут возможными и будут иметь положительные результаты только при адекватном их отражении и закреплении в нормах действующего образовательного законодательства.

Список литературы

1. Большакова Г.И. Региональный образовательный комплекс как новая форма интегрированного многоуровневого непрерывного образования [Электронный ресурс]. – URL: www.t21.rgups.ru/doc2011/10/02.doc
2. Владыкина Т.А. О доходной деятельности вуза // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 11–19.

3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. Принята ЮНЕСКО. Париж. – 5–9 окт. 1998 // Вестн. высш. шк. – 1999. – № 3. – С. 29–35; Концепция непрерывного образования, принятая Гособразованием СССР 18 марта 1989 г.; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шк. світ, 2001.
4. Горшкова В.В. Феномен непрерывного образования – рецензия на моногр. С.Г. Вершловского. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. – СПб., 2008. – 155 с. // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 104–106.
5. Гражданский кодекс Украины. – Х.: Одиссей, 2004. – 400 с.
6. Закон Украины «О предпринимательстве» от 27.02.1991 г. № 698, с изм. и доп. // Закони України / Верховна Рада України. Ін-т законодавства. – К., 1996. Т. 1. С. 191–201.
7. Звездина Т. М. Предпринимательская и иная приносящая доход деятельность образовательного учреждения // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 89–96.
8. Зернов В.А. Образование и общество: поиск языка взаимопонимания // Высш. образование в России. – 2006. – № 6. – С. 3–6.
9. Ильинский И. Негосударственные вузы: кризис идентичности и пути его преодоления // Альма матер. – 2004. – № 7. – С. 3–12.
10. Инновационный поиск продолжается... (из мирового опыта становления непрерывного образования): моногр. / под общ. ред. проф. В.И. Астаховой. – Харьков: изд-во НУА. – 237 с.
11. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине. – Харьков: изд-во НУА, 2006. – 299 с.
12. Освітнє право: навч. посіб. для студентів гуманітарних ВНЗ / В.В. Астахов, К.В. Астахова (мол.), О.Л. Войно-Данчишна та ін.; за заг. ред. В.В. Астахова; Нар. укр. акад.; Між-нар. фонд «Відродження». – Х.: Вид-во НУА, 2011. – 188 с.
13. Приказ МОН Украины № 884 от 02.08.2012 г. «О продолжении педагогического эксперимента по отработке модуля непрерывного образования в ХГУ “НУА”».
14. Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 10. – С. 3–10.
15. Чеганова Л.Н., Мезенин В.А. Основные направления развития системы непрерывного образования // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / сост. Н.А. Лобанов; под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – Вып. 9. – 750 с.
16. Шаронова С.А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства: моногр. – М., 2004. – 357 с.

**КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Е. В. Астахова
В. В. Ильченко**



**Непрерывное образование:
современный контекст**

Внимание к проблеме развития непрерывного образования в последние годы заметно возрастает. Определений этого понятия существует великое множество. Только в отечественной литературе можно встретить более десяти трактовок «непрерывки», концепция которой, как известно, была сформулирована ЮНЕСКО еще в 1972 г. Однако при всем разнообразии подходов, суть непрерывного образования, как представляется, остается неизменной: современный человек должен учиться на протяжении всей жизни, а общество призвано обеспечить ему такую возможность и условия для ее полноценной реализации.

Пристальное внимание к непрерывному образованию как к одной из ключевых концепций развития образования не случайно. Стремительное усложнение жизни, нагромождение постоянно увеличивающихся противоречий, быстрое устаревание знаний и навыков, отмирание профессий, коллапс подобное накопление информации и многое-многое другое заставляет человечество активно искать пути смягчения возникающих противоречий, средства помощи в этой, порой «зашкаливающей», динамике жизни. Иными словами, непрерывное образование не очередная новомодная концепция, а одна из реально существующих моделей развития современного образования, возникшая как ответ на вызовы времени. Однако при этом нельзя не учитывать, что в современном украинском обществе и, увы, в образовательной среде тоже, существует достаточно упрощенное представление о концепции «непрерывки», которая нередко трактуется как арифметическое сложение некоторых элементов образовательной системы (детский сад при школе, лицей или колледж при вузе и т. д.). Речь же должна идти, как представляется, о некоем переходе, который может давать принципиально новые формы образовательных институций.

Приступая к анализу специфики кадрового обеспечения непрерывного образования, необходимо упомянуть о том, что уже практически произошла (во всяком случае, в большинстве развитых стран) смена образовательных моделей. И главным отличием новой модели от прежней является ее фокусирование на необходимости образования в течение всей жизни.

Непрерывное образование все еще воспринимается как идея надстройки, дополнительного обучения в тех случаях, когда основного не хватает. В новой же модели образование принципиально понимается как незавершенное [1, с. 39]. Образование в новой экономике составляет ядро карьеры в течение всей жизни, в то время как еще в середине XX в. карьера основывалась на накоплении авторитета и жизненного опыта в рамках регулярной деятельности. В результате происходит индивидуализация образовательных траекторий: большую часть набора образовательных услуг формирует уже не государство по отношению к незрелому пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого. С этим связан ряд фундаментальных последствий, которые весьма значимы для определения кадровой стратегии высшей школы в современных условиях и получили свое отражение: (а) в резком увеличении выбора, формировании открытого рынка образовательных программ и модулей вместо заранее установленного стандарта; (б) в прозрачной и понятной для всех системе признания результатов образования в каждом модуле; (в) в новом регулировании образовательного рынка: государство уже не может контролировать качество образовательных программ; фокус регулирования перемещается к обеспечению полноты и достоверности информации, предоставляемой участниками рынка.

В новой модели вместо жестких предписанных и конечных траекторий учащиеся строят индивидуальные траектории и становятся мобильными за счет выбора курсов и программ (как на всех уровнях формального образования, так и в рамках дополнительного) [1]. Эти подходы возможно реализовать только в случае, если преподавательский корпус высшей школы окажется готовым к ответам на вызовы такого уровня и плана. В противном случае несоответствие между потребностями времени и возможностями высшей школы будет только возрастать. Важнейшим фактором соответствия является так же создание условий, при которых содержание образования будет сориентировано не только на усвоение готовых специализированных знаний, но и на формирование креативных и социальных компетентностей, а также – что крайне значимо в контексте рассматриваемой проблемы – на формирование готовности к переобучению.

Специалисты отмечают, что «в системе непрерывного образования ключевым фактором результативности является самостоятельная работа учащихся, а, следовательно, их самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования» [1, с. 40]. Естественно, что для этого на всех уровнях образовательной системы должен быть обеспечен доступ к образовательным ресурсам, прежде всего, в форме общедоступных национальных библиотек, цифровых образовательных ресурсов на основе отечественных разработок и локализации лучших образовательных ресурсов со всего мира. Этими образовательными ресурсами должны уметь воспользоваться, в первую очередь, представители преподавательского корпуса.

Трансформация кадрового корпуса высшей школы

Активное развитие системы непрерывного образования, индивидуализация образовательных траекторий и повышение самостоятельности принципиально меняют роль преподавателя. Традиционный преподаватель (монополист в передаче и интерпретации необходимого знания) уходит со сцены. Складывается новый портрет педагога: исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов. При этом рынок труда соответствующего направления приобретает следующие характеристики: (а) снижается доля «герметичных» учебных заведений, преподаватели которых больше нигде не работают; среди преподавателей растет доля совместителей из других сфер деятельности (наука, бизнес, общественные организации, СМИ, госуправление и т. д.); (б) рынок труда преподавателей и рынки труда интеллектуальных работников других профессий накладываются друг на друга, резко растет конкурентная зарплата преподавателя; (в) усиливаются селективные механизмы, обеспечивающие ускоренное замещение неэффективных на перспективные [1, с. 44].

Иными словами, образовательные модели кардинально трансформировались, непрерывное образование из стадии идеи перешло в стадию реального воплощения. В этих условиях состояние преподавательского корпуса вызывает явные сомнения в его возможности – при теперешнем положении дел – соответствовать потребностям времени. Большинство тех, кто занимает сегодня преподавательскую кафедру, приступили к научно-педагогической деятельности, сформировались профессионально и мировоззренчески в советский период – в иных политических и социально-экономических условиях. Безусловно, в ходе становления украинской государственности преподавательский корпус активно менялся. Тем не менее, приходится признать, что реализация задач, стоящих перед системой образования в условиях ее перехода на позиции *life long education*, выдвинула принципиально иные требования не только к уровню квалификации профессорско-преподавательского состава, но и к целям, ценностям, методологии, идейным и организационным основам деятельности вузовского преподавателя, к его личностным характеристикам.

Названная проблема оказалась крайне сложной, ибо существующая система работы с кадрами в главных своих чертах сложилась в середине прошлого века и не испытала к началу XXI в. принципиальных изменений. Система эта, нужно признать, была вполне эффективной в условиях плановой экономики, централизованного государства, государственной монополии на образование. В известной мере она сохраняла свою жизнеспособность на начальной стадии реформ. Но консервирование ее в неизменном виде и дальше становится практически непреодолимым препятствием при переходе к модели *life long learning*. По объективным причинам на рубеже веков система высшего образования Украины снова оказалась в рамках глубокой структурной модернизации. Справедливости ради нужно отметить, что реформирование – перманентное состояние нашего образовательного организма на протяжении последних двух десятилетий века минувшего и начальной стадии века нынешнего. Однако задачи динамичной евроинтеграции,

поставленные перед системой образования Украины в связи с подписанием Болонской декларации, перехода на принципы непрерывности ощутило ускорили темпы модернизации и добавили ей разновекторности. Даже в первом приближении к анализу задач такого плана и масштаба становится понятно, что ключевой проблемой модернизации высшей школы, ее «включения» в систему *life long learning*, являются кадры, именно от них в значительной степени зависит эффективность реформ. Речь идет не о корректировке или усовершенствовании, а о кардинальном изменении кадровой составляющей.

Система непрерывности в организации современного образования привела к тому, что в короткие сроки сформировались новые субъекты образовательного процесса, требующие новых подходов и новых технологий. К числу субъектов образовательной деятельности высшей школы в новых условиях относятся: (а) традиционные студенты, пришедшие в вузовские аудитории после окончания общеобразовательной школы; (б) те, кто имеет так называемый «второй шанс»; (в) работающие профессионалы, нуждающиеся в дополнительных, новых знаниях; (г) люди, стремящиеся к саморазвитию (при этом возрастные ограничения практически исчезли).

К числу новых тенденций, вынуждающих преподавателей работать в принципиально ином режиме, относятся изменения численности и качественных характеристик студенческого контингента. Послесреднее образование стало массовым, что одновременно с другими причинами привело к поляризации студенчества, необходимости выработки, опять же, принципиально иных методик. Все предшествующие этапы своего развития, высшее образование, носившее выраженный элитарный характер, наработывало опыт обучения и воспитания в той или иной степени отобранной на конкурсной основе, подготовленной к восприятию вузовской программы, молодежи. Резкое увеличение числа высших учебных заведений, появление коммерческих форм обучения, демографические проблемы – все это снизило планку поступления в вузы и, как следствие, позволило занять студенческие аудитории большому числу молодых людей, которые по разным причинам хуже подготовлены к получению высшего образования, чем их предшественники, что потребовало адекватных изменений от преподавательского корпуса. Преподаватели, в первую очередь университетского сектора образования, оказались поставленными перед необходимостью реагировать (не снижая качества подготовки) и на другие последствия перехода к непрерывному образованию, среди которых наиболее значимыми представляются: (1) определенное увеличение численности студенческого контингента (т.н. «охват» – способность системы высшего образования выпускать большое – относительно численности населения – число специалистов); (2) возрастание роли рынка труда (т.н. «эффективность» – способность системы высшего образования выпускать специалистов, обладающих навыками, востребованными на рынке труда); (3) необходимость отработки подходов и методик к работе с разноуровневыми студентами (т. н. «доступность» – готовность системы высшего образования принимать и обучать студентов, которые имеют большой временной разрыв между обучением в средней и высшей школе или – по разным причинам – невысокий уровень готовности к обучению в вузе); (4) приход в аудитории (не обязательно в рамках формального образования) категорий

обучающихся, которые давно вышли за традиционные рамки «студенческого возраста» (т.н. «возрастной охват» – способность системы высшего образования функционировать как институт, позволяющий получать образование в течение всей жизни); (5) перманентное реформирование системы образования на макро и микроуровнях (т.н. «гибкость» – способность и готовность системы высшего образования к изменениям) [5, с. 177–192].

Ощутимо перекроила привычную для преподавателей «образовательную ткань» и резко усилившаяся потребность в установлении и поддержании ими многочисленных новых социальных связей, которые пришли в систему высшего образования вместе с моделью *life long learning*. Это, в первую очередь, внимание к контактам с родителями студентов, что ранее не было привычным для университетского сектора, и, во-вторых, – обеспечение многофункционального взаимодействия с выпускниками (в идеале – на постоянной основе), бизнес-средой, работодателями.

Такой комплекс принципиально новых требований и вызовов очень усложняет преподавательскую деятельность, ибо перестраивание и перекраивание носит перманентный характер и идет высокими темпами. Какие-то из упомянутых изменений длительны по своему формированию и воздействию, а, следовательно, и подготовка к ответам на них может иметь долговременный характер. Какие-то требуют быстрых и динамичных мер, к которым далеко не всегда оказывается готова консервативная по своей сути система образования и преподавательский корпус, как одна из ведущих ее подсистем. В качестве примера можно привести требования, предъявляемые профессорско-преподавательскому составу вузов Болонским процессом, начавшимся в конце 90-х годов прошлого века и рассчитанным – в основных своих параметрах – на реализацию до 2010 г.¹

Понятно, что в столь короткие сроки произвести глубинные изменения качественного состава преподавательского корпуса высшей школы невозможно. Однако курс на евроинтеграцию ставил задачи, которые требовали динамичного решения. В числе наиболее острых – так называемая академическая мобильность. Конвенция высших учебных заведений «Формирование европейского пространства высшего образования» (Саламанка, 30 марта 2001 г.) относит мобильность преподавателей и студентов к разряду ключевых вопросов евроинтеграционных процессов в образовании. «Одним из необходимых качеств европейского пространства высшего образования является высокая мобильность студентов, преподавательского состава и выпускников. Европейские университеты намерены содействовать повышению мобильности как «горизонтального», так и «вертикального» типа и не признают виртуальную мобильность в качестве заменителя мобильности физической. Учитывая важную роль преподавательского состава с европейским опытом работы, университеты хотят устранить существующие национальные и иные ограничения и отдать предпочтение опыту академической деятельности в Европе» [3, с. 15]. Такие задачи, естественно, требуют разрешения целого комплекса проблем, сдерживающих включенность преподавателей

¹ Украина активно подключилась к евроинтеграционным процессам в сфере высшего образования в 2002/03 уч. г., а уже в мае 2005 г. подписала основные документы.

отечественной высшей школы в процессы евроинтеграции. Не говоря о финансовой составляющей – эта статья расходов не предусмотрена вузовскими бюджетами и об организационной – нынешняя система задействованности преподавателя в учебно-воспитательном процессе не позволяет ему быть «мобильным» в европейском смысле этого слова, следует остановиться, как представляется, на более сложных и более затратных по времени аспектах. Если финансовые и организационные моменты, при всех сопутствующих трудностях, все же разрешимы чисто управленческими средствами, то вот реальная готовность профессорско-преподавательского состава к реальной же академической мобильности – вопрос неоднозначный. На поверхности – отсутствие подобных традиций и практики, слабое знание европейской академической конъюнктуры и «правил игры». Но это, представляется, тоже дело не наживное, хотя – опять же – достаточно время затратное. Более сложна ситуация со знанием европейских языков, английского в первую очередь. Достоверных статистических данных по этому поводу в официальной литературе нет. Однако общая ситуация, в целом, хорошо знакома. Основной массив преподавательского корпуса высшей школы знает язык на уровне традиционного «со словарем», сданный квалификационный экзамен на владение английским языком – наиболее распространенный – TOEFL – удел единиц. Конечно, здесь есть отличия в разных вузах и регионах, но в целом «языковая проблема» – серьезный тормоз в деле реализации задач академической мобильности и «осовременивания» преподавательского корпуса.

Не менее важная проблема – востребованность наших специалистов – вузовских преподавателей – за рубежом. Академическая мобильность предполагает – априори – что определенный преподаватель должен быть приглашен для чтения лекций в тот или иной европейский университет. Его (или самого, или научные публикации) должно знать научное сообщество и проявлять заинтересованность в читаемом им курсе. Решение вопросов на уровне традиционных международных межвузовских обменов здесь не проходит. Иные задачи и иные технологии их решения. Реальная же востребованность «тянет» за собой систематические публикации результатов научно-исследовательской деятельности в зарубежных изданиях (с учетом авторских прав, правил написания, патентования и прочее), опять же систематическое участие в научных конференциях и встречах за рубежом. Иными словами, решение проблем включенности преподавательского корпуса отечественной высшей школы в европейскую академическую мобильность, представляется сложным и многоаспектным.

В современных условиях требования к преподавательскому корпусу высшей школы не только кардинально изменились и дифференцировались, но и поставили его перед вызовами, которые делают профессию «преподаватель вуза» поистине уникальной, ибо такой многоплановой, развернутой квалификационной характеристики не имеет, пожалуй, никакая другая профессия. Современные тенденции развития образования и в первую очередь его переход на образование в течение всей жизни свидетельствуют о том, что качество подготовки специалиста по-прежнему неразрывно связано с полнотой и эффективностью реализации преподавателем своих многоаспектных функций.

Именно на таком фоне – с одной стороны, резко возросшие требования и дифференцирующиеся профессиональные функции современного преподавательского корпуса высшей школы, с другой – крайне негативные тенденции в постсоветском образовательном пространстве – формируется и развивается преподавательский корпус высшей школы Украины, которому надлежит решать квазисложные образовательные задачи начала третьего тысячелетия и в первую очередь – создания и функционирования институций, способных обеспечить реализацию «непрерывки». Решать проблемы подготовки современного творческого специалиста с высшим образованием может – и это априори – лишь еще более (или, по крайней мере не менее) творческая личность преподавателя. Это банальный, но от этого не утрачивающий своей значимости, постулат развития любой системы общего и профессионального образования. При всех изменениях и трансформациях основополагающая роль преподавателя пронизывает все элементы и стадии подготовки специалиста: от разработки образовательных стандартов, учебных планов и рабочих программ до содержания отдельных лекций и практических занятий. Аксиома: чем выше научно-педагогический потенциал профессорско-преподавательского состава, тем выше качество подготовки специалистов – своего значения пока не утратила.

Общеизвестно, что работа вузовского преподавателя требует ненормированного рабочего дня, как правило, она не ограничивается выполнением прямых штатных обязанностей, необходимо совмещать педагогическую и научно-исследовательскую деятельность с другими практическими профессиональными разработками и видами деятельности. На фоне международных сопоставлений остро ощущается недооценка значения НИР – ведущей составляющей деятельности высшей школы вообще и переходящей на новые образовательные модели – в особенности. Большинство вузов Украины – это только учебные заведения, вклад которых в «большую» науку остается незначительным. Такое положение наносит ущерб, как перспективам развития науки, так и результатам учебного процесса. «Ныне во всех ведущих университетах мира вся работа представляет собой единый процесс, в котором органически связаны научные исследования и преподавание. Чем прочнее этот сплав науки и образования, тем большим потенциалом успешного развития обладает университет. Там же, где связь эта ослабевает, возникает угроза падения уровня и научной, и педагогической деятельности университетов» [4, с. 369]. Однако необходимо учитывать, что преимущественное внимание к исследовательской деятельности обнаруживает и определенные отрицательные последствия. Особенно это заметно на примере западных университетов, где карьера и реноме преподавателя зависят не столько от педагогической деятельности, сколь от участия в исследованиях и, особенно, от числа персональных публикаций. Сколь бы успешной ни была педагогическая работа преподавателя, он никогда не станет профессором, не имея авторских солидных научных работ. Отсюда и известная формула, распространенная среди преподавателей наиболее престижных американских вузов: *publish or perish* (публикуйся или погибай). В результате собственно учебные функции вуза порой оказываются фактически на втором плане [2, с. 94]. Проблема соотношения педагогической и научно-исследовательской

работы в высшей школе для ведущих зарубежных вузов является объектом напряженной полемики, в ходе которой можно обнаружить буквально полярные взгляды. Установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностью – одна из важнейших задач, стоящих и перед отечественной высшей школой, тем более в условиях активной евроинтеграции и перехода на образовательную модель непрерывного образования.

Хотя, справедливости ради, стоит отметить, что в последние годы ощутимо проступила тенденция деления университетского сектора на тех, кто должен и способен заниматься научно-исследовательской деятельностью и тех, чей удел – исключительно преподавание. Такие подходы нельзя назвать доминирующими, но они есть.

Кадровая политика высшей школы в условиях перехода к life long learning

Формирование собственной прогрессивной кадровой политики в высшей школе требует учета и того фактора, что в систему образования активно вторгаются рыночные отношения. Университеты все настойчивее составляют за получение государственных ассигнований и заказов частных фирм на научные и конструкторские разработки, кафедры конкурируют между собой, стремясь привлечь лучших студентов к своим учебным программам; усиливается конкуренция между студентами – сначала за поступление в наиболее престижное учебное заведение, затем за стипендии, за будущее своей карьеры. При этом не остается неизменным и облик университетской профессуры. В литературе подобные процессы оцениваются неоднозначно. Многие вузовские преподаватели с тревогой говорят о том, что вторжение рыночных отношений и нравов бизнеса в высшую школу деформирует ее цели и задачи, разрушает систему академических ценностей, ведь превращение сферы образования в сферу услуг создает реальную угрозу превращения образования из способа формирования и развития потребностей в место их удовлетворения.

Но нельзя сбрасывать со счетов и недооценивать и иные подходы, ведь предпринимательская деятельность университетского профессора имеет и позитивную сторону, т.к. она может способствовать эффективной подготовке студентов к их будущей работе в деловом мире. Побудительным мотивом преподавателей к созданию собственных фирм порой является стремление не только «делать деньги», но и обрести финансовую независимость и стабильность. Что еще может обеспечивать сочетание преподавательской деятельности с реальным бизнесом в условиях перехода к модели непрерывного образования? Специалисты – сторонники такого сочетания – считают, что, во-первых, участие в проектах, финансируемых промышленностью, способствует реальному повышению квалификации преподавателей, которые получают дополнительные практические знания о производстве. Во-вторых, происходит обмен знаниями и опытом между учеными, занятыми в корпоративных исследовательских центрах и преподавателями вузов. В-третьих, многие сотрудники корпораций принимают непосредственное уча-

ствие в учебно-воспитательном процессе – читают лекции, проводят семинарские и практические занятия, встречаются со студентами в рамках неформальных заседаний клубов, объединений, «круглых столов». Все это, естественно, в конечном итоге, «нарабатывает» на качество подготовки специалистов и в полной мере соответствует требованиям времени. Во всяком случае, как уже отмечалось, тенденция сближения преподавательской и предпринимательской деятельности, активное участие вузовского профессора в консалтинге заметна и требует учета при решении вопросов, связанных с подходами к перспективам развития кадрового потенциала высшей школы.

Современная система функционирования кадрового корпуса высшей школы предполагает наличие эффективного механизма повышения квалификации, без которого адекватно вписаться в систему life long learning профессорско-преподавательский состав попросту не сможет. Ранее существовавшая система повышения квалификации, достаточно успешно функционировавшая на определенном этапе и в определенных условиях, после ликвидации СССР оказалась полностью разрушенной и попытки ее реанимации в ряде отдельных образовательных систем СНГ достойного результата не дали. В Украине, например, по официальным данным такая система повышения квалификации и переподготовки кадров включала в себя свыше 500 учебных заведений и подразделений, через которые «проходило» около 500 тысяч работников и специалистов различных отраслей. Едва ли на современном этапе есть нужда в восстановлении всего ранее существующего механизма. Изменилось время, изменились задачи, да и субъекты повышения квалификации принципиально иные. К середине первого десятилетия нового века система повышения квалификации и переподготовки постепенно набрала обороты и в самых общих чертах представлена такими организационными формами: (а) аспирантура (ординатура, адъюнктура и т.п.); (б) прикрепление к высшим учебным заведениям для сдачи кандидатских экзаменов и подготовки кандидатских диссертаций; (в) творческие научно-педагогические стажировки на предприятиях в научно-исследовательских институтах, конструкторских бюро, высших учебных заведениях и других организациях, в том числе зарубежных; (г) творческие отпуска для завершения работы над монографией, учебником или диссертацией; (д) повышение квалификации или переподготовка профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений в институтах и центрах повышения квалификации и переподготовки кадров и т.д.

Это, в большинстве своем, известные формы, однако они наполняются (и это особо значимо на перспективу) и должны наполняться новым содержанием. Учитывая изменившиеся условия и требования, система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава должна быть, во-первых, гибкой и диверсифицированной, во-вторых – и это очень важно – перманентной. Развитие современной перспективной системы повышения квалификации необходимо строить с учетом того факта, что формируемая высшей школой новая преподавательская когорта значительно более индивидуализирована, нежели ее предшественники. Она уже не может (и не сможет) быть «как все», ибо слияние с группой комфортно, но в случае развития карьеры вузовского преподавателя, губительно. Усреднять процессы подго-

товки и повышения квалификации ошибочно. Скорее здесь приемлема выработка стратегии консолидации ярких преподавательских индивидуальностей в рамках служения общему делу. При таком подходе «прорыв» в интеллектуально-образовательной сфере представляется более реальным.

Уже упоминалось, что модернизация отечественного образования предъявляет высокие требования к труду преподавателей. Оценить качество его работы по уровню знаний выпускника не всегда удастся, поскольку такой критерий интегрирует результаты труда многих людей, и вычленив вклад отдельного преподавателя затруднительно. Для объективной и полной характеристики работы преподавателя необходимо привести в систему отдельные, используемые сегодня, критерии оценки его деятельности, а, возможно, создать дополнительные, отражающие специфику. Простейшие способы субъективной оценки (типа «хороший преподаватель», «слабый преподаватель») не в состоянии в полном объеме решить эту проблему. Многогранный характер работы, широкий перечень обязанностей требуют для оценки труда преподавателей вузов наличия такого подхода, который бы учитывал качество и результативность всех основных видов деятельности. В своеобразном ориентире развития европейского высшего образования – Болонской декларации – в части проблем выделен тот факт, что сложившаяся система прав и обязанностей преподавателя никак не учитывает его вклад в высокие показатели высшего учебного заведения в целом. Декларация констатирует, что цели преподавателя мало коррелируют с целями учебного заведения на меняющемся рынке образовательных услуг. Действующая система оплаты труда преподавателей (в соответствии с единой тарифной сеткой) пока в значительной степени носит уравнилительный характер. Отношение конкретного преподавателя к труду, эффективность и качество его работы, как правило, не учитываются.

В абсолютном большинстве украинских вузов существуют разного рода перечни требований к профессорско-преподавательскому составу. Как правило, их используют при определении возможности занимать ту или иную должность конкретным преподавателем. Способов же оценки качества его труда значительно меньше. Чаще всего они «разбросаны» в различных разделах индивидуальных планов, отчетов и др. И совсем редко бывают приведены в систему. Между тем, представляется, есть необходимость разработки такой системы. С особым акцентом, конечно же, на автономности вуза в решении этих вопросов.

К разряду важнейших следует отнести и вопросы мотивации и стимулирования труда. И государственные, и внебюджетные вузы на практике почувствовали, что дальнейшее развитие высшего образования, сохранение и модернизация преподавательского корпуса невозможны без применения новых современных форм мотивации и стимулирования. Однако следует признать, что мотивация и стимулирование преподавательского корпуса – проблема архисложная в силу традиций и достаточно жесткой регламентированности. Уже шла речь о том, что нынешний вузовский преподавательский корпус требует учета индивидуальных особенностей, дифференцированного подхода, отказа от прежних (ранее хорошо работающих) моделей и схем. Выстраивание траекторий индивидуального профессионального и карьерного

роста, создание гибких индивидуальных программ и графиков работы, особых форм повышения квалификации – все это, представляется, может способствовать повышению качественных характеристик преподавательского корпуса и – в конечном итоге – эффективности его профессиональной деятельности (особенно в условиях перехода к непрерывному образованию).

Обеспечение инновационной деятельности в современных образовательных системах требует разработки и внедрения инновационной же кадровой политики. Речь не идет о стремлении к «усилению влияния государства». Современные образовательные тенденции явно децентрализованы по вектору своего движения, усиливается и автономия системы образования в целом, и конкретных ее составляющих в частности. Однако это совсем не означает сведения роли государства к минимуму. Учитывая, что государство – один из основных заказчиков и потребителей результатов деятельности образовательной системы, его задачи и функции – видоизменяясь – все же сохраняются и диверсифицируются.

Выработка взвешенной научнообоснованной кадровой политики в сфере образования – одна из таких ключевых функций. Невозможно решать проблему перехода на новое качество образования, не думая о повышении качества кадрового потенциала образовательных учреждений. Кадровая ситуация в сфере высшего образования Украины имеет сложный, неоднозначный и противоречивый характер. Практически одновременно проявляются и позитивные, и негативные тенденции, которые вполне реально имеют шансы трансформироваться как в источник развития, так и деградации. Какие из них возобладают, в значительной мере зависит от того, какая кадровая политика будет проводиться в системе высшего образования в целом и насколько последовательно ее сможет осуществлять каждое конкретное учебное заведение (особенно то, которое избрало для себя инновационный путь развития).

Учебных заведений, реализующих на практике модель непрерывного образования в Украине крайне мало. Эта модель отработки концепции *life long learning* протекает скорее в экспериментальном режиме и представлена единичными институциями. Более привычные упрощенные подходы к «непрерывке» как к сочетанию «лицей при вузе» и т.д. встречаются гораздо чаще. Опыт реализации инновационных кадровых практик здесь совершенно разный (и по масштабам, и по глубине, и по эффективности). Но имеющиеся (пусть и отрывочные) данные, опыт функционирования одного из первых в Украине комплексов непрерывного образования – Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (далее НАУ), который уже около 25 лет функционирует в режиме «непрерывки», дают основание для вывода о том, что кадровая политика и кадровая работа в таких комплексах имеет свою специфику. Как, впрочем, и сам кадровый корпус инновационных структур. Эти отличия где-то проступают достаточно отчетливо, где-то едва заметны или даже пока присутствуют чисто гипотетически, но говорить о них можно и нужно.

Работа в рамках инновационных комплексов непрерывного образования предполагает – в идеале, конечно – высокий уровень профессионализма, психологическую устойчивость, личностные качества, позволяющие осознанно, с пониманием и ответственностью принимать участие в исследователь-

ской, экспериментальной работе. Безусловно, знание иностранного языка, высокий уровень владения новыми информационными технологиями и методикой их применения в учебном процессе, все это – важнейшие компоненты качественного современного преподавания. Но экспериментальная практическая деятельность, как показывает опыт, требует понимания и принятия сути происходящего эксперимента. Понимание идеи непрерывного образования, миссии конкретного учебного заведения, основ его корпоративной культуры и образовательных стратегий. В данном случае понимание трактуется как категория социальная, позволяющая не только принять особенности и подходы, но и включаться в творческие процессы, вносить свое личное восприятие и видение. Иными словами, как бы банально это ни звучало, активное творческое отношение – важнейшая компонента характеристики преподавателя, работающего в условиях непрерывного образования. Здесь нужно различать понятия «благонадежность» и «лояльность», которые также крайне важны (и очень сложно внедряемы) в условиях инновационной деятельности. Они – во многом – залог реализации тех поведенческих моделей, которые позволяют говорить о сохранении и трансляции академической культуры. Если благонадежность, традиционно, воспринимается как степень нормативности поведения сотрудника, следование им правилам, нормам, законам организации, то лояльность, в данном случае, видится как более глубокая, осознанная степень, как – чувство принадлежности, причастности к делу, к перспективам организации, желание работать именно в этой структуре. Полное принятие организационных целей и ценностей. Категории, безусловно, тонкие, их нельзя воспринимать как обязательные для каждого преподавателя. Однако их значение, в условиях экспериментальной, инновационной деятельности нельзя недооценивать.

Интересных наработок, инновационных подходов в реализации кадровой политики в вузах Украины не так уж и много. Во всяком случае, описанных в открытой печати или обнародованных на научных конференциях, выставках. Представляется обоснованным утверждение о том, что отдельные элементы таких инновационных подходов скорее характерны для учебных заведений внебюджетной формы собственности, вынужденных активно искать свое «лица не общее выражение» в конкурентной борьбе. В литературе есть упоминания об авторских моделях рейтинговых подходов к оценке деятельности преподавателей в Киевском университете «КРОК», системе мотивации и стимулирования, применяемой в Днепропетровском университете экономики и права имени Альфреда Нобеля.

НУА, являющийся и по форме, и по содержанию экспериментальным учебно-научным комплексом, реализующим на практике модель непрерывного образования, полностью разработал собственную кадровую политику и ведет кадровую работу в полном соответствии с ней. Конечно, модель, выстроенная в комплексной программе «Кадры», являющейся приложением к «Концепции развития НУА до 2020 г.» не идеальна и реализуется не на все сто процентов. Причин тому достаточно много. Это, в первую очередь, ограниченность финансовых ресурсов, не позволяющая полностью обеспечивать все проекты и направления программы (стажировки, дорогостоящие формы повышения квалификации и т.п.). Во-вторых, крайне динамичная, сильно по-

литизированная среда, в которой протекает современная образовательная деятельность, что тоже вносит постоянные коррективы. Однако, в целом, программа «Кадры», принятая в НУА полностью в 1996 г. (постоянно дорабатываемая и дополняемая), реализуется в учебно-научном комплексе, последовательно и системно. В результате, при всех достаточно серьезных трудностях как объективного, так и субъективного характера, сформирован преподавательский корпус, в целом отвечающий современным требованиям и – главное – имеющий внятное представление о системе образования в целом (а не только об отдельных ее составляющих), и о модели непрерывного образования. При этом удалось создать трехуровневую среду, взаимодействие внутри которой поддерживает благоприятные условия для полноценного функционирования преподавательского корпуса в рамках комплекса непрерывного образования. Речь идет о наличии мегасреды – самого учебного заведения со специфической корпоративной культурой, макросреды – трех основных структурных элементов комплекса (детской школы раннего развития, специализированной общеобразовательной школы и университета IV уровня аккредитации) и микросреды, состоящей из самых подвижных компонентов – кафедр, служб, лабораторий, деканатов и т.д. Преподаватели, работающие в учебно-научном комплексе, находятся в условиях единой культурно-образовательной среды, пользуются, что называется, «общим языком», хотя институциональная действительность, конечно же, на мега-макро и микроуровнях разная. Но опыт существования НУА позволяет предположить, что именно такое сочетание мега-макро и микросреды создает дополнительные импульсы для высокой эффективности функционирования преподавателей.

Статистические данные, характеризующие преподавательский состав комплексов непрерывного образования, эмпирический материал, отдельные публикации в специализированных изданиях свидетельствуют о том, что кадровая политика таких комплексов соответствует потребностям времени и имеет право не только на реализацию, но и на изучение и обобщение, т.к. в условиях диверсификации высшего образования именно они позволяют обеспечивать индивидуальный подход к кадровому корпусу системы образования и учитывать современные требования, которые к нему предъявляются. Безусловно, воспринимать опыт учебных заведений, создавших новые инновационные модели и варианты перехода к непрерывному образованию, как единственно возможный при решении сложнейших кадровых задач, нельзя. Однако присмотреться к нему как к своеобразной экспериментальной модели, как к одному из путей решения, конечно же, целесообразно.

В целом же кадровое обеспечение инновационной деятельности в условиях перехода на модель непрерывного образования, как нам представляется, являет собой одну из самых – если не самую – сложную проблему современного образовательного поля. Ее решение предполагает разработку принципиально новой кадровой политики, учитывающей все новации и требования современного периода развития системы образования: не совершенствования существующей, а кардинально новой кадровой стратегии, реализация которой потребует объединения усилий общества, государства, университетов и профессионального преподавательского сообщества.

Список литературы

1. Волков Н.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М. и др. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64.
2. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. – 1999. – № 2. – 84–95.
3. Конвенция высших учебных заведений «Формирование европейского пространства высшего образования». – 2001. – 24 с.
4. Кукушкин Ю.С. Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа: Роль университетов. – М., – 1995. – 589 с.
5. Эдерер П., Шуллер Ф., Виллмс С. Ранжирование системы высшего образования: граждане и общество в эпоху знаний // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 171–202.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ – ГЛАВНЫЙ ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. И. Астахова
Т. М. Тимошенкова**



Необходимость кардинального обновления образовательных систем стала осознаться цивилизованным миром уже в середине прошлого столетия. Среди назревших реформ, требующих незамедлительного осуществления, международные документы особо выделяли такие характеристики как: (а) демократизация, фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация образования; (б) обеспечение высокого уровня естественнонаучной, математической и компьютерной грамотности учащихся; (в) осуществление органической связи системы образования с общественными структурами и средствами массовой информации, представляющими важнейшие источники неформального образования граждан; (г) интернационализация образования. Но главной стратегической задачей модернизации образования во всех программных документах последних десятилетий определялась реализация быстрого развития системы непрерывного образования с широким использованием современных педагогических и информационных технологий [3]. Актуализация проблемы непрерывного образования стала в современном мире исторической необходимостью, отражающей запросы нового этапа развития человеческой цивилизации. Образовательное пространство, как основа сохранения, передачи и умножения интеллектуального потенциала, единения национального сознания, нравственного, психического и физического здоровья нации, стремительно трансформируется, в нем происходят мощнейшие тектонические сдвиги, создающие принципиально новый образовательный ландшафт.

Актуализация проблемы непрерывного образования в современном мире

Нынешняя система образования, сохраняя свою исходную социальную функцию трансляции интеллектуального потенциала общества, призвана решать теперь качественно новую задачу – развития каждого человека как личности через обеспечение непрерывного образовательного процесса, начиная от младенческих лет в детских дошкольных учреждениях до профессиональной подготовки и переквалификации. Мир ищет сегодня оптимальные пути решения этой задачи, видя их, прежде всего, в обеспечении возможности самосовершенствования, повышения своего образовательного и культурного уровня для каждого человека на протяжении всей его жизни. В национальной доктрине развития образования в Российской Федерации, например, идет речь о крупномасштабном эксперименте – объединении университетов, вузов, техникумов, колледжей, гимназий, лицеев, школ в единую образовательную систему, в основе которой – непрерывность и преемственность. Создание таких систем стало самостоятельным направлением социальной образовательной практики, реализующим решение одной из важнейших задач общественного развития страны. В США концепция непрерывного образования тесно связана с концепцией «образования взрослых». Совмещение этих двух концепций привело к возникновению нового направления в системе образования США – «образование взрослых и непрерывное образование», под которым понимают любую форму образования, содержательно отличающуюся от всеобщего обязательного образования и направленную на личностное развитие или повышение профессионального уровня обучаемого [5, с. 121–129; 201].

Углубление преемственности как основополагающий фактор осуществления непрерывного образования

Особенно остро потребность в обновлении системы образования проявилась в Украине, где трудности процесса преодоления кризисных явлений в образовании были связаны не только с глобальными факторами, но и с глубоко внутренними причинами, в первую очередь, с затянувшимся на многие годы системным кризисом. Выход из сложившейся в украинской национальной системе образования ситуации требовал решения, как минимум, трех стратегических задач, сформулированных в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI в., принятой II Всеукраинским съездом работников образования еще в октябре 2001 г., и еще раз прозвучавших в Указе Президента Украины № 344/2013 от 25 июня 2013 г. «Национальная стратегия развития образования в Украине на период до 2021 года», где однозначно утверждается, что основополагающим условием осуществления непрерывного образования является углубление преемственности, обеспечивающей целостность и единство, взаимосвязь и согласованность цели, содержания, методов и форм обучения и воспитания на разных ступенях образования, в разных условиях и при различных потребностях [7. К числу этих задач нормативные украинские документы относят:

- во-первых, обеспечение равного доступа всех граждан Украины к качественному образованию. Это значит, что вся деятельность по модернизации системы образования должна быть направлена на приведение его качества в соответствие с новейшими достижениями мировой науки, культуры и социальной практики. Качество образования должно выступать главным национальным приоритетом и условием выполнения положений международного и национального законодательства по реализации прав граждан на получение образования. Обеспечению качества образования должны быть подчинены все материальные, финансовые, кадровые и научно-методические ресурсы общества, а также государственная политика в этой сфере;

- во-вторых, создание условий для реализации принципов непрерывности образования, возможности самосовершенствования человека на протяжении всей жизни, для чего необходимо незамедлительное обновление целей и содержания образования на основе компетентностного подхода и личностной ориентации, изучения и внедрения мирового опыта становления непрерывного образования и принципов устойчивого развития; перестройка всего учебно-воспитательного процесса на принципах развивающей педагогики, направленной на раннее выявление и наиболее полное раскрытие потенциала личности с учетом ее возрастных и психологических особенностей. Все это, естественно, требует подготовки новой генерации преподавательских кадров для всех образовательных уровней;

- в-третьих, осуществление кардинальных структурных преобразований образовательной системы, создание научно обоснованной, сориентированной на перспективу сети учебных заведений, которая по уровням подготовки, типам образовательных учреждений, формам и срокам получения образования, источникам финансирования удовлетворяла бы интересам личности и потребностям каждого региона и государства в целом.

Решение этих стратегических задач напрямую связано с созданием эффективной системы непрерывного образования человека. Тенденция непрерывности образования как основополагающий, исходный принцип его развития и ценностный фактор каждого индивида, предусматривает формирование человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад и в саморазвитие и в самореализацию и в развитие общества, в его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира.

Последовательными этапами образования в Украине на середину второго десятилетия XXI в. определены: дошкольное образование, начальная общая подготовка, базовое общее среднее образование, профессионально-техническое образование, базовое высшее образование, полное высшее образование, последипломное образование, аспирантура, докторантура, самообразование. Особенностью непрерывного образования является дискретность его организационных основ, которая реализуется в вертикальном (наличие нескольких звеньев, этапов обучения) и горизонтальном (наличие

чие разнообразных учебных заведений) направлениях. Это предполагает учет конкретных особенностей каждого образовательного звена, обеспечение единства, преемственности и перспективности, иерархии и целостности образовательного процесса.

Целостность, как фундамент «непрерывки», предполагает в первую очередь именно преемственность, т.е. приобретение все новых и новых компетенций на основе полученных ранее. В научной литературе существует множество трактовок и определений понятия «преемственность» [2, с. 18–19]. Большинство из этих определений связано с концепцией ЗУН (знания, умения, навыки) и на сегодня уже воспринимаются как устаревшие, поскольку изменились стратегические цели и задачи на всех ступенях образования. В нынешних условиях ЗУН не обеспечивает необходимого уровня подготовки ни школьников, ни студентов. И общеобразовательные школы, и вузы требуют в настоящее время достижения обучающимися определенных компетенций в области общеинтеллектуальных, учебных, общекультурных, социальных умений. Именно эти компетенции, как способность (умение) действовать на основе полученных знаний, как опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний [4, с. 173–174], должны стать стержневыми в содержании программы преемственности в образовательных учреждениях всех типов.

Переход высшей школы на многоуровневую систему и соответствующее нормативное и методическое обеспечение учебного процесса актуализирует вопросы преемственности и сопряжения основных образовательных программ и образовательных технологий, относящихся к различным образовательным уровням. Все более острым становится противоречие между целями и задачами общего среднего образования и требованиями, предъявляемыми в вузах к абитуриентам и студентам-первокурсникам. Не менее болезненно проявляются проблемы состыковки между дошкольной подготовкой и переходом в 1-й класс, между 4-м и 5-м классами. Очевидно, что всестороннее рассмотрение и поиск путей разрешения проблемы преемственности и сопряжения в течение многих лет остаются одной из наиболее важных и сложных задач теории и практики образования. Образовательные программы считаются преемственными, если они способствуют формированию интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений учащихся, созданию потенциала дальнейшего развития личности. В этом смысле преемственность в широком плане и выступает стержнем непрерывного образования, когда каждый предыдущий образовательный уровень рассматривается как исходный для всех последующих. Однако можно говорить о преемственности и в узком смысле – как отношении между отдельными учебными дисциплинами и даже учебными курсами (например, школьный курс алгебры выступает в качестве основы университетского курса высшей математики).

На наших глазах система образования вплотную подошла к реформированию методов обучения, развитию адаптивных образовательных технологий, позволяющих уменьшить существующий технологический разрыв в организации учебного процесса на всех этапах обучения и, что особенно важно, на переломных «стыках» – дошкольная подготовка и 1-й класс, 4-й и 5-

й класс, выпускной класс школы и вуз. Предпринимаются небезуспешные попытки решения проблем согласования программ школьных и вузовских курсов, создания «сквозных», интегрированных программ по отдельным дисциплинам, интегрированных кафедр и т. п. Иными словами, идет процесс формирования качественного нового уровня обеспечения преемственности, без чего непрерывное образование теряет смысл, превращаясь в совокупность отдельных учебных подразделений, не способных обеспечить целостности образовательного процесса, осуществления его в рамках единой, гуманистической системы, где человек признается высшей ценностью. Конечно, задача обеспечения преемственности крайне сложная, требующая своей глубокой теоретической, методологической, экспериментальной и практической проработки. И вот эта задача сегодня и в глобальном масштабе решается крайне медленно и непоследовательно.

Методологическая основа разработки понятий

«преемственность» и «непрерывность»

Диалектико-материалистическое и общенаучное понимание категории «преемственность» имеет в основе своей гегелевский закон отрицания отрицания и закон перехода количественных изменений в качественные, предполагающие не только отмену, уничтожение, разрушение предшествующего, но и сохранение и развитие того рационального, целесообразного, что было достигнуто на предшествующих стадиях развития.

Прошрое всегда принимает участие в создании нового, современного, обеспечивая связь эпох, непрерывность их развития. Преемственность – обязательная черта, обуславливающая поступательный характер развития. Будучи обязательной составляющей и общей чертой развития, преемственность выступает основой непрерывности всего вещественного мира. Эти классические положения выступают методологической основой, фундаментом для разработки понятий «преемственность», «непрерывность», для общих психолого-педагогических и социологических концепций образования вообще и статуса данной категории в системе не только гуманитарных наук, но и естественнонаучных, направленных на формирование естественнонаучной картины мира. В педагогической науке преемственность традиционно рассматривается на горизонтальном и вертикальном уровнях. Результатом горизонтальной преемственности является последовательность в изучении материала, сформированность целостного знания о предмете, единство образовательных технологий, схожесть методик обучения. Результат вертикальной преемственности – подготовленность к обучению на последующих ступенях образования. В психологической науке преемственность изучается в возрастной психологии и психологии развития. Преемственность определяется здесь как атрибутивное свойство развития личности, где периоды ее становления последовательно сменяют друг друга. Социологи дают достаточно четкое определение «преемственности в обучении», рассматривая ее как установление необходимой связи и оптимального соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения. Понятие «преемственность» характеризует также требования, предъявляемые к зна-

ниям и умениям обучающихся на каждом этапе обучения, к формам, методам и приемам подачи нового учебного материала и ко всей последующей работе по его усвоению [4, с. 351].

Все эти трактовки еще раз подтверждают правомерность вывода о том, что именно преемственность, призванная обеспечить взаимосвязь и взаимодействие всех элементов в учебно-воспитательном процессе, выступает исходным принципом функционирования непрерывного образования, поскольку речь здесь идет не только о взаимосвязи отдельных тем, разделов и учебных дисциплин, но и о целостности подходов к обучению на всех образовательных ступенях.

Задача непрерывного образования, как утверждается в современной научной литературе и нормативных документах по этой проблеме, состоит не только и не столько в постоянном обогащении человека новыми знаниями, сколько в сохранении его профессиональных компетенций на протяжении всей жизни. Главный смысл непрерывного образования, как это записано в документах ООН и образовательных программах большинства развитых стран мира, состоит в принципиальной смене стратегий высшей школы (уход от узкопрофессиональной, прикладной подготовки специалиста к формированию высококомпетентной личности, интеллигента, понимающего необходимость постоянного самосовершенствования и самоотверженного служения людям, делу, своему отечеству), а также выходе на новый, более эффективный уровень взаимодействия всех образовательных ступеней, открывающий для всех обучающихся возможность более плавного и мягкого перехода с одной ступени или направленности обучения на другую.

В Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» (далее НУА) над проблемами преемственности в обучении и воспитании, над формированием оригинальной модели непрерывного образования начали работать с 1990 г. Собственно именно в этом заключался главный смысл создания НУА, теоретической и практической деятельности всего коллектива на протяжении всей истории ее существования. И спустя почти два с половиной десятилетия с момента рождения академии, мы пришли к твердому убеждению в том, что не ошиблись в выборе стратегических ориентиров, что сумели найти свой собственный нелегкий, но очень результативный путь, сказать свое слово и в разработке теоретических проблем и в процессе практического обновления национальной системы образования. Разработка авторской концепции создания новой образовательной модели велась на протяжении 80-х гг. прошлого века и включала в себя теоретические изыскания (подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, научные публикации, конференции и семинары), социологические исследования, экспериментальную отработку новой модели образовательного учреждения. Методологической основой послужили документы ЮНЕСКО, где еще в начале 1960-х была предельно конкретно сформулирована цель непрерывного образования, базирующаяся на его коммуникативной и гуманистической функциях: «Мы прежде всего хотим, – было записано в Декларации «О праве на получение знаний», – дать всестороннее образование всем людям, всему человечеству, а не каким-либо отдельным лицам, не ограниченному кругу и даже не многим, а всем людям вместе и в отдельности, молодым и пожилым,

богатым и бедным, знатным и простым, мужчинам и женщинам – всем, кому судьба уготовила в этом мире родиться человеком. Это необходимо для того, чтобы, наконец, все представители рода человеческого могли стать образованными – люди любого возраста, любого социального происхождения, обоих полов и во всех странах... Так же, как весь мир является школой для всего рода человеческого с начала бытия и до самого конца, так и вся жизнь является школой для каждого человека от колыбели до могилы... Человеку в любом возрасте суждено учиться, причем у него цель обучения и есть цель жизни» [8, с. 56]. В Болонской декларации непрерывное образование рассматривается как уникальный механизм выживания человека и общества в информационную эпоху. Требования гуманистического подхода к реализации идей непрерывного образования отчетливо звучат и в программных документах украинского государства, где важнейшей задачей школы, и высшей в том числе, определяется воспитание человека, его профессиональная подготовка и формирование готовности жить в современных крайне быстро изменяющихся условиях. Для этого необходимо обеспечить преемственность и поступательность развития всех образовательных ступеней, создать возможность для обучения и самосовершенствования каждого человека на протяжении всей его жизни [6, с. 3–4].

В отечественной научной и публицистической литературе непрерывное образование рассматривается как единство и совокупность всего образовательного процесса. Эта концепция охватывает все аспекты образования, включая все его составляющие, причем это целое больше, чем сумма составляющих. Не существует такого понятия, как самостоятельная «постоянная» часть образования, которая не была бы образованием на протяжении всей жизни. Отсюда основополагающий методологический вывод: непрерывное образование – это не новая образовательная система, а принцип, лежащий в основе всей организации образования, то есть главный системообразующий принцип, который составляет основу развития каждого из элементов любой образовательной системы [1, с. 497–499]. Вокруг этого исходного принципа формируется система базовых принципов функционирования непрерывного образования, к которым мы относим в первую очередь принцип целостности, принцип преемственности, принципы индивидуализации, интеграции, многоуровневости, инновационности и ряд других.

**Эксперимент длиною
в четверть века
(становление авторской модели
непрерывного образования
в ХГУ «НУА»)**

На основе этих методологических положений и формулирована нами триединая задача учебно-воспитательной работы, которую призван решать каждый вуз, а тем более такой экспериментальный интегрированный комплекс, каким является НУА:

(1) разработка теоретических основ и системы практических мероприятий, обеспечивающих преемственность и активное участие, инициативность

всех субъектов учебно-воспитательного процесса в решении стоящих перед коллективом задач;

(2) формирование кадрового потенциала, понимающего и принимающего особенности педагогической работы в новых исторических условиях, осознающего, что личный пример воспитателя – главный вектор воспитательной работы. Создание и совершенствование системы воспитания воспитателей;

(3) создание соответствующей культурно-образовательной среды, способной обеспечить благоприятные условия для обучения и воспитания на принципах *life long education* и представляющей собой профессионально-образовательное и культурное пространство, создаваемое конкретным учебным заведением и его педагогической системой с целью формирования духовно-нравственных ценностей и здорового образа жизни всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Что мы сумели сделать в этом направлении за истекшие почти 25 лет, и какие задачи, начиная с 1990 г., ставим перед собой на перспективу? Мы работаем одновременно в нескольких направлениях.

Первым направлением нашей деятельности и продолжающийся на протяжении всей истории НУА – это целенаправленные теоретические исследования, связанные с абсолютно новыми для Украины проблемами институционализации непрерывного образования, с реализацией принятой нами в 2006 г. концепции создания нового образовательного модуля. Первые наши публикации по этой проблеме появились еще до официальной регистрации нашего комплекса в конце 80-х годов. Систематические исследования начались в середине 1990-х, когда мы получили право набора в собственную аспирантуру, и были утверждены темы первых кандидатских и докторских диссертаций. Можно с уверенностью утверждать, что до этого времени диссертационных исследований по проблемам непрерывного образования в Украине не было. В изданиях НУА появились первые результаты научных исследований; на базе академии и по ее инициативе прошли первые региональные и международные научные конференции. К 2005 г. подобные конференции, защиты диссертаций и подготовка монографий вошли у нас в систему.

Вторым направлением деятельности коллектива академии стала подготовка кадров преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и сотрудников, – кадров новой генерации, способных трудиться в новой образовательной среде, готовых к работе «в единой команде», на протяжении длительного времени наработывая на общий результат, к тому же еще и не всегда отчетливо видимый. Для реализации наших планов требовалась мотивированная, целенаправленная, скоординированная деятельность всех преподавателей и сотрудников. Творческий поиск продуктивных функциональных связей между преподавателями различных дисциплин и квалификационных уровней обучения, работающих на достижение сообща сформулированной цели, способствовал формированию и развитию психолого-педагогических компетенций педагогов, интегрированию профессиональных и психолого-педагогических знаний каждого члена коллектива, обеспечивал формирование здорового психологического климата – важней-

шего условия коллективного творчества. В состав команды совместно работающих школьных учителей и вузовских преподавателей, школьников и студентов входят люди разного возраста (максимальная разница, в возрасте составляет около пятидесяти лет) и уровня квалификации. Роль их совместного творчества в процессе развития профессионального мировоззрения, усвоения новых требований и стандартов трудно переоценить. Молодые преподаватели, работающие рядом с маститыми учеными над общей проблемой, отмечают позитивную динамику личностной мотивационной сферы.

Программа эксперимента предусматривала создание многоступенчатого образовательного модуля, обеспечивающего интеграционные процессы и по горизонтали (взаимодействие, взаимопроникновение всех видов деятельности между факультетами, специальностями, кафедрами и подразделениями) и по вертикали (стыковка всех образовательно-квалификационных уровней, создание единых «сквозных» учебных планов и программ, единых учебно-вспомогательных подразделений, служб и т. п.). Научно-образовательный, поисковый процесс, реализуемый в соответствии с педагогическим принципом «работа в команде», позволил не только стимулировать рост компетентности педагогов, но и установить между членами коллектива продуктивные отношения, результатом которых стало создание принципиально новой образовательной структуры, что было *третьей составляющей нашей деятельности*.

Достижение поставленных нами целей существенно усложнялось не только полным отсутствием государственного финансирования эксперимента, но и необходимостью обеспечивать высококачественный набор студентов и школьников, их нестандартную подготовку в свете новейших требований и их трудоустройство. Большой проблемой остается до сих пор полное отсутствие правового поля деятельности частного учебного заведения. И все же, несмотря на все проблемы и трудности, жизнь требовала определения оптимальных путей развития образования, поиск продолжался и ответы на вызовы новой эпохи пробивали себе дорогу.

Уже концу 1990-х гг. мы вышли на плановые показатели создания принципиально новой модели учебно-научного комплекса, характеризующегося кардинальными структурными новациями, основанными на общемировых тенденциях и на убежденности в том, что нужно изменять не отдельные элементы системы образования, а всю систему в целом – ее цели, задачи, содержание, направленность деятельности, взаимосвязь и взаимодействие между ее составляющими. Однако мы не пошли по пути кардинального разрушения существующих структур, путем огульного отрицания достижений предшествующей эпохи. Мы добивались обновления через постепенную отработку отдельных элементов системы, через совершенствование ее механизмов на основе экспериментальной отработки каждой детали. В итоге спустя 20 лет сложной многоплановой работы мы получили инновационный, интегрированный учебно-научный комплекс с его сложившимися четкими функциональными связями и структурно-координированным взаимодействием всех подразделений, с единой системой управления, четким закреплением

основных аспектов деятельности в правовых документах, в частности, в лицензиях и сертификатах на IV уровень аккредитации вуза в целом, и главное – в проведении общей образовательной политики всеми субъектами комплекса, позволяющей отрабатывать и внедрять интегрированные учебные планы и программы, сквозные методы обучения и воспитания. Сегодня комплекс включает в себя детскую школу раннего развития от группы «Зернышки» (для детей от полутора лет) до предшкольных классов, специализированную экономико-правовую школу с углубленным изучением иностранных языков, гуманитарный университет, где на трех факультетах обучается полторы тысячи студентов, и все формы последиplomного образования.

Подводя итоги своей работы, в канун 25-летия Академии мы имеем все основания утверждать, что многого достигли в реализации своей концепции непрерывного образования: интегрированные кафедры и интегрированные программы, обеспеченные методическими разработками разных уровней, единство концептуальных подходов и требований, взаимопроникновение методов обучения и воспитания, единство научных подходов и исследовательской проблематике, наличие научных школ, разрабатывающих единую комплексную тему «Формирование интеллектуального потенциала общества в условиях современных социальных трансформаций». И все же самым главным достижением за эти годы мы считаем общественное признание того, что новый интегрированный образовательный комплекс как система, обеспечивающая взаимосвязь и взаимодействие, взаимопроникновение всех ее структурных элементов, существует, функционирует и дает положительно-качественные результаты.

Мы убеждены, что основу всех наших достижений составляет человеческий ресурс, качество игроков нашей команды. Главное не столько в уровне квалификации, сколько в степени единства, профессионализма, чувстве ответственности всех членов команды. Человеческий потенциал в ходе реформ и революций XX в. подвергся страшному разрушению. И оно продолжается. Утрата доверия ко всем и ко всему – к власти, к людям, даже к самому себе. Протестные настроения носят деструктивный, разрушительный характер. Падение морально-нравственных устоев общества таит в себе реальную угрозу необратимых для человечества последствий. Образование призвано спасти человечество от полной деградации и самоуничтожения. Будущее образование за непрерывностью, за интегрированными научно-учебными комплексами, одним из которых является уже сегодня Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия».

Список литературы

1. Астахова В. И. Непрерывное образование как приоритетное направление образовательной политики украинского государства // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002.
2. Вашуленко О. М. Питання наступності в педагогічній теорії // Педагогіка і психологія. – Вісник АПН України: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – № 4 (49). – 2005. – С. 16–21.

3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО, Париж, 5–6 окт. 1998 г. // *Alma mater*. – 1999. – № 3. – С. 29–35.
4. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е. Ю. Усик. – Харьков: Изд-во НУА, 2007. – 523 с.
5. Инновационный поиск продолжается ... (из мирового опыта становления непрерывного образования); под общ. ред. Е. В. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2012. – 235 с.
6. Меморандум «Освіта в контексті стратегічних завдань розвитку України». – К., 2005. – 15 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. – Київ: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
8. Право на получение знаний: на пути к образованию для всех в течение всей жизни: Всемирный доклад по образованию, 2000 г. – М-во образования России. – М.: Изд-во ЮНЕСКО: Изд. Дом Магистр-Пресс, 2000. – 192 с.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Л. Селиванова



Вызовы современного мира, требующие изменения процесса российского воспитания

Россия в течение более 70 лет была страной закрытой, лишь немногие ее жители хорошо владели иностранным языком, имели возможность бывать за границей, читать разную зарубежную литературу, общаться с иностранцами. Теперь ситуация коренным образом изменилась. Для россиян, особенно молодых, мир становится все более открытым. Они не только бывают в других странах, но учатся там и работают. Они как губка впитывают новые для себя ценности, усваивают обычаи, традиции разных народов. В условиях глобализации значительно расширяются возможности поликультурного воспитания. Доступность других культур создает условия не только для идентификации человека с другими культурами, что позволяет ему лучше понимать, усваивать и принимать ценности, традиции, обычаи другой культуры, но способствуют и обособлению человека от других культур, ставят его в ситуации соотнесения с ними, что создает благоприятные условия для воспитания патриотических чувств подростка, взрослого.

Проблема воспитания патриотизма в современной России одна из самых острых и сложных. Совершенно справедливо отмечает П. В. Степанов, что «цель патриотического воспитания состоит в том, чтобы вернуть обществу ощущение культурной укорененности и самодостаточности, позволяющее избежать как крайностей нескончаемого поиска идеалов и образцов на стороне (по принципу «хорошо там, где нас нет»), так и крайностей этнокультурного самоутверждения за счет унижения других...» [1, с. 293]. Существует и проблема подмены патриотического воспитания военно-патриотическим.

В рамках поликультурного воспитания следует рассматривать и проблему воспитания толерантности. О том, что эта проблема становится все более острой для российского общества, говорят многие факты. Наиболее конструктивным представляется понимание толерантности как ценностного отношения к культурному разнообразию общества, выражающееся в признании, принятии и понимании представителей иных культурных сообществ [3, с. 229]. Проблема воспитания толерантности выходит сталкивается и с проблемой светского и религиозного воспитания. Долгое время советское общество существовало как общество атеистическое. Религиозность, исполнение религиозных обрядов не только не приветствовались, но и всячески преследовались. Происшедшая метаморфоза в отношении религии с некоторыми соотечественниками скорее говорит не об их внезапно появившейся вере. К сожалению, человек нередко становится верующим не по зову души, сердца,

а из конъюнктурных соображений. В России согласно закону церковь отделена от государства, но школа не может не замечать церкви, тем более что последняя активно ищет способы сотрудничества. Сегодня соотечественники в силу интенсивно протекающей глобализации имеют возможности встречи с различными религиями. Кроме этого, сама Россия – страна многоконфессиональная. Следует отметить, что в настоящее время не найдены приемлемые как для школы как социального института, так и для церкви способы их взаимодействия. Мы наблюдаем две крайности: либо школа полностью отгораживается от церкви, либо церковь активно проникает в жизнь школы, утверждая свой приоритет прежде всего в вопросах нравственного воспитания.

Формирование российской гражданской идентичности детей и молодежи – еще одна проблема воспитания, вышедшая на первый план в последние годы. Формирование российской гражданской идентичности – одна из центральных задач нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. М. В. Шакурова пришла к выводу, что социокультурная идентичность школьников становится и развивается в референтных группах и сообществах, складывающихся в общеобразовательных организациях, и во взаимодействии с педагогами как значимыми *другими*, ее становление и развитие невозможно вне социокультурного пространства, модификацией которого является воспитательное пространство. Педагогическое сопровождение есть один из основных механизмов становления и развития социокультурной идентичности школьников. «Специфическими характеристиками педагогического сопровождения являются: полисубъектность; субъектная позиция всех участников взаимодействия; принимаемая и поддерживаемая субъектами совместность и взаимореферентность; многопроектность; схожесть интерпретаций; адаптивность; предоставление сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей; преимущественное использование “мягких” методов педагогического взаимодействия. Процесс педагогического сопровождения может рассматриваться как вспомогательный процессу становления и развития социокультурной идентичности личности, имеющий конкретные задачи и обеспечивающий основной процесс необходимыми ресурсами и структурами» [5, с. 21].

Потребительское общество, развивающееся в России и ориентирующееся на западные образцы потребления, значительно ужесточает и усложняет задачи экологического воспитания. Ужесточает, потому что экологические требования к жизнедеятельности человека в условиях общества потребления должны быть более строгими, а усложняет, потому что это общество стимулирует потребности получить все возможные удовольствия «здесь и сейчас» и, что самое прискорбное, несмотря ни на что. Тем более что реклама создает, особенно у подростков и молодежи, иллюзию доступности всего того, что она предлагает. Негативным фактором для экологического воспитания является и то, что предыдущее поколение проживало в условиях постоянного дефицита необходимых для существования человека предметов, продуктов и т. д. и поэтому не может передать позитивного опыта культурных образцов жизни в условиях потребительского общества. Экологическое воспитание в отечественных школах в основном связано с

решением экологических проблем малой родины и хорошо, если это делается в практическом плане. Конечно, решение этих проблем важно и необходимо, но следует сделать и следующий шаг к решению глобальных экологических проблем, начиная с осознания их значимости и поисков путей их решения прежде всего на уровне проектной деятельности.

Новые информационные технологии также являются серьезным воспитательным ресурсом. Следует отметить, что, если в образовании уже получены серьезные результаты по реализации возможностей информационных технологий, то в сфере воспитания результаты выглядят более скромно. Воспитание в условиях использования новых информационных технологий происходит в измененной информационной и как следствие коммуникативной среде. Различные информационные сайты позволяют не только получать учащимся и педагогам новую информацию, но участвовать в обсуждении различных проблем, волнующих молодежь в разных странах мира, что имеет принципиальное значение для поликультурного воспитания. Сегодня только ленивый не ругает компьютерные игры, в которых провоцируется агрессия, безответственность, бесчеловечность подростков, но в значительно меньшей степени рассматриваются игры, имеющие положительное значение для их развития. К сожалению, Интернет позволяет современному подростку получить возможность доступа к информации, несущей серьезный антиправственный заряд: порносайты, сайты экстремистских, террористических и националистических организаций. Общение в различных чатах нередко не только происходит на низком культурном уровне и заменяет живое человеческое общение, но и выполняет функции ценностного воспитания, способствует формированию различных молодежных субкультур отрицательной направленности.

В образовании педагоги-новаторы идут по пути создания своих сетевых сообществ, в которых с помощью специальных программ (например, Innovative Teachers) создается дискуссионное пространство, в котором любая идея проходит профессиональный анализ. Проблемы воспитания пока не стали предметом таких обсуждений.

Состояние современного воспитания в системе образования

Усложнение общей ситуации развития общества в обстановке поиска инновационных векторов его развития, недостаточная скоординированность исследований в области воспитания, слабое обобщение передового опыта образовательных учреждений в сфере воспитания, фактический уход от традиционной кропотливой педагогической работы с каждым учеником в школьной практике в угоду решения задач подготовки учащихся к ЕГЭ и других важных, но все-таки сиюминутных задач привело к появлению большого количества проблем в теории и практике воспитания. Среди них: (а) рассмотрение современных научно-педагогических парадигм и социально-культурный контекст развития воспитания; (б) соотношение базовых культурных ценностей и содержание современного воспитания; (в) рассмотрение духовной сферы жизни, духовного опыта воспитанника; (г) формирование различных аспектов его социокультурной идентичности; поликультурное и полисубъект-

ное воспитание; (д) учет гендерных особенностей развития личности; (е) определение сущности воспитательной деятельности различных категорий педагогов, развитие их личностно-профессиональных позиций, а не выполнение ими комплекса функций; (ж) определение инновационности в сфере воспитания и введение инноваций в воспитательный процесс; (з) анализ воспитательных возможностей со-бытийной общности наряду с коллективом, воспитывающей средой и воспитательным пространством; (и) возможность сетевого построения различных объектов воспитания и др.

Серьезные испытания сопровождают теорию и практику российского воспитания уже более четверти века. Причины этого носят как объективный характер – необходимость политического, экономического переустройства нашего общества, что сопровождалось прежде всего мировоззренческим кризисом, так и субъективный характер – недостаточная продуманность, проработанность стратегических решений в области образования. И в этом плане следует прежде всего говорить о попытках отказа от воспитания в образовательных учреждениях в 90-е гг. XX столетия.

Следует отметить, что первая «Программа развития воспитания в системе образования» (1999) в РФ и последующие за ней существенным образом изменили отношение педагогов к воспитанию, сложившееся в 90-е гг. прошлого столетия. Возросло внимание к проблемам воспитания и со стороны государства, органов управления образованием, и со стороны педагогической науки. С высоких трибун руководители образования, общественные деятели нередко говорят о необходимости решения проблем воспитания, но продуманных, систематических шагов в этом направлении явно недостаточно. Однако осознание необходимости воспитания в школе, его главенствующей роли происходит, хотя и медленнее, чем нам бы этого хотелось, на разных уровнях: от министерского, академического до школьного. Вместе с тем происходит понимание того, что не одна школа может и должна решать проблемы воспитания. Она лишь звено, хотя и самое важное среди образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, социально-культурных объектов, общественных объединений и движений. Не могут остаться в стороне и от решения проблем воспитания и органы государственного управления различных уровней, если они действительно хотят позитивных изменений в российском обществе. Можно констатировать, что проблемы воспитания все-таки скорее находятся на периферии интересов педагогической общественности и органов управления образованием. Их внимание сегодня приковано к вопросам: новой системы оплаты труда педагогов, подушевого финансирования, реструктуризации системы образования, участия общественности в управлении образованием, системы оценки качества образования.

На фоне отсутствия четко сформулированного социального и государственного заказа на воспитание в образовательных организациях педагоги испытывают серьезные затруднения в целеполагании в сфере воспитания в общеобразовательных организациях. Такая ситуация существует с 90-х гг. прошлого столетия, и она не улучшается, несмотря на присутствие в ФГОСах личностных характеристик выпускника на различных уровнях образования. Все больше прослеживается тенденция замены воспитания внеурочной дея-

тельностью, хотя совершенно очевидно (для этого достаточно проанализировать содержание воспитания, воспитательной деятельности хотя бы в советской школе и в современных образовательных организациях, эффективно решающих проблемы воспитания учащихся), что они не тождественны. Последнее время наблюдается тенденция исключения критериев и показателей, характеризующих состояние воспитания, из различных документов мониторинга образования. Все больше усиливаются бюрократизация и формализация в оценке воспитательных результатов. Также делается упор на внешнюю (для органов управления образованием) оценку качества воспитания. При этом система оценки качества должна соответствовать принципам: (а) развивающего характера оценки качества воспитания, (б) приоритета его внутренней оценки, (в) гуманистической направленности его оценки, (г) ориентации на оценку сущностных сторон воспитания.

Продолжают главенствовать количественные оценки результатов воспитания. В последние годы все больше приходится сталкиваться с тем, что оценивание результатов воспитания в основном происходит на основе различных опросов, анкет. Приоритет количественных оценок приводит к тому, что при изучении результатов воспитания исчезает живая жизнь школы, живые дети. На наш взгляд, для воспитания более важна качественная оценка, рождающаяся в том числе и в результате традиционных педагогических методов изучения. В рамках общего для образования позитивного тренда общественной оценки качества образования с поэтапным переходом на систему общественно-государственной оценки необходимо сформировать эту тенденцию и для сферы воспитания. Это вызвано потребностью сделать систему управления воспитанием, расходования на него средств более открытой, ориентированной на потребности потребителей, прежде всего родителей; укрепления ресурсной базы образовательной организации; усиления влияния родителей на ее жизнь. Проявления данной тенденции сегодня уже прослеживаются. Этот процесс протекает болезненно для обеих сторон на фоне противоречий, которые сегодня существуют между школой и родителями. Возрос уровень взаимных требований родителей к школе, педагогов к родителям, уровень контроля родителями за деятельностью школы. Также возрос уровень и взаимных претензий. Учителя недовольны характерным для многих семей уровнем их общей и педагогической культуры, потребительским отношением к школе. Родители жалуются на низкий уровень учительского профессионализма, на предвзятое отношение педагогов к детям. Новые неформальные отношения (например, социальное партнерство семьи и школы) еще только «прорастают», тогда как старые (родительские университеты, посещение семей учащихся и др.) практически утрачены.

Излишняя бюрократизация и формализация воспитательного процесса в образовательных организациях педагоги называют сегодня одним из главных факторов, препятствующих повышению качества воспитательной работы. К сожалению, педагоги плохо владеют воспитательными методиками. Даже такие традиционные методы, как работа с детским коллективом, вызывают серьезные трудности у педагогов. Одной из причин фактической утраты навыков коллективного воспитания является различное понимание педагогами соотношения индивидуального и коллективного (группового) в воспитании.

Решение этой проблемы не ново как для теории, так и для практики воспитания. Приоритет, который отдается сегодня индивидуализации в обучении, распространяется и на процесс воспитания. Безусловно, никого не надо убеждать в значимости индивидуализации, но отказ от коллективных способов воспитания недопустим. Об этом прежде всего свидетельствует утрата коммуникативных навыков у школьников. Эта ситуация стимулируется все возрастающей ролью в их жизни виртуального общения.

Произошедшая (практически одновременно с попытками введения педагогической поддержки в массовую школьную практику) жесткая переориентация педагогической науки и практики на главенство индивидуального в противовес коллективному нанесло существенный удар по коллективному воспитанию. «Маятник качнулся...» Но и с индивидуализацией воспитания тоже не все в порядке. Мало заявить об индивидуализации воспитания, необходимо найти пути ее реализации. Этот путь в 90-е гг. XX столетия связывался с идеей педагогической поддержки, индивидуальной помощи, педагогического сопровождения и содействия.

Попробуем разобраться, почему же данная идея не получила широкого распространения в массовой педагогической практике, хотя имела своих последователей и исследователей. Прежде всего, безусловно, это экономические причины. Очевидно, что реализация данной идеи требует серьезных финансовых вложений. Это было убедительно в свое время продемонстрировано введением в образовательные учреждения освобожденного классного руководителя, социального педагога, а сегодня и тьютора. Второе. Для реализации данной идеи необходимо изменение педагогического сознания. Что греха таить: для большинства педагогов развитие личности каждого конкретного ребенка – это скорее лозунг, чем реальная потребность и деятельность. Третье. Даже если педагог осознает необходимость в такой работе, он часто не владеет ее методикой. Ею не вооружают в вузе, о ней практически не говорят в системе повышения квалификации учителей. Создается ситуация «хочет, но не может». Многие ли педагоги, например, слышали о возможности договора с ребенком как о некой методике? Четвертое. В центре идеи педагогической поддержки, индивидуальной помощи, педагогического сопровождения, педагогического содействия всегда стоят потребности ребенка, его собственные цели. А как быть с педагогическими целями, не говоря уже о целях родителей?

Теория и практика отечественного воспитания в последние двадцать лет претерпела определенные изменения. Первый пик изменений, по нашему мнению, пришелся на 90-е гг., когда массово создавались различные концепции воспитания, основным достоинством которых при внешнем разнообразии было обращение к личности ребенка. Второй пик был связан с разработкой ФГОСов. В рамках этой работы были представлены личностные характеристики выпускника всех ступеней общего образования; личностные результаты освоения основной образовательной программы общего образования. Третий пик изменений может быть связан с документами Министерства образования и науки РФ, разработанными в 2013 г. Это прежде всего, «Программа развития воспитательной компоненты в системе образования» и «Стратегия разви-

тия воспитания в системе образования». В этих документах предпринимается попытка определить пути возможного развития сферы воспитания.

На уровне дошкольного образования воспитанию традиционно уделяется серьезное внимание. Есть надежда, что введение ФГОС дошкольного образования никоим образом не ухудшит ситуацию. На воспитание дошкольников среди задач стандарта прежде всего направлены: «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности; формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей» [4].

В современной практике воспитания можно отметить резкую дифференциацию образовательных организаций на уровнях начального, основного и среднего образования по разным параметрам, в том числе и по решению проблем воспитания. Для организаций, которые эффективно решают воспитательные проблемы, характерно: (1) акцент на развитие «самости» ребенка различного возраста; (2) поиск форм адаптации учащихся к современной жизни общества в процессе их обучения решению возникающих в социуме проблем; (3) создание и развитие гуманистических воспитательных систем; (4) создание воспитательного пространства при активной (нередко главенствующей) роли в этом процессе педагогических коллективов образовательных организаций; (5) культура (мировая, национальная) как содержание воспитания; (6) интеграция общего и дополнительного образования; (7) использование новых информационных технологий в решении воспитательных проблем; (8) формирование здорового образа жизни и культуры здоровья учащихся; (9) создание общностей детей, детей и взрослых различного масштаба и характера; (10) создание детских, юношеских, родительских и других общественных организаций, объединений; изменение профессионального сознания педагога и содержания его деятельности.

Для массовой практики воспитания в образовательных организациях характерно: (а) использование коллективной творческой деятельности; (б) стремление к формотворчеству; преобладание количественных оценок в определении эффективности воспитания, что нередко инициируется органами управления образованием; (в) выбор содержания, форм, методов и средств воспитания, неадекватных новым условиям взросления подрастающего человека; (г) противоречие между заявленной целью воспитания – личностное развитие ребенка – и методами и средствами ее реализации; (д) отсутствие соотнесения между целью, задачами и результатами воспитания; (е) слабая педагогическая рефлексия протекания процесса воспитания; (ж) проникновение психотерапевтических религиозных практик; (з) возрастание роли детских и молодежных общественных движений, организаций, объединений; приверженность различным системам ценностей в среде школьников и педагогов.

Данные тенденции не всегда можно оценить однозначно – только как позитивные или негативные. Так, например, использование коллективной творческой деятельности, безусловно, оживило воспитательную работу на рассматриваемых уровнях образования, но при этом многие педагоги и не подозревают, что это только первый шаг в использовании так называемой «коммунарской методики». Главное в ней те отношения, которые рождаются в коллективной деятельности. К сожалению, осознанно заниматься воспитанием на уровне отношений могут лишь немногие педагоги.

Вопрос о возможности воспитания студентов в вузе до сих пор можно отнести к дискуссионным. Многие исследователи и практики считают, что студенты, являясь, по сути, взрослыми людьми, не нуждаются в каком-либо воспитании. Кроме того, основной целью вуза является профессиональная подготовка студентов. Главенствование такого мнения привело в 90-е гг. к свертыванию воспитательной работы в вузе. Негативные тенденции в молодежной, в том числе и студенческой, среде, появившиеся через несколько лет, заставили вузовских преподавателей вернуться к проблеме воспитания в вузе. Появились отделы, управления, основной задачей которых стала организация воспитательной работы. Также появились диссертационные работы, посвященные этому вопросу. Сегодня воспитательная работа в вузе в основном сводится к организации досуга студентов, к проведению массовых акций, мероприятий.

Некоторые особенности возрастного развития современного студенчества не дают оснований утверждать о его всесторонней и зрелой готовности к дальнейшему развитию и профессиональному становлению. В силу инфантилизации, задержки общего развития значительной части подростков на уровне школьного возраста и школьного самосознания перед системой вузовского воспитания встает задача создания ситуации для социального и культурного взросления студенчества. Самая главная проблема состоит в том, что нет понимания того, чем отличается воспитание в школе от воспитания в вузе. Анализируя исследования по воспитательной работе в вузе, можно констатировать, что в ней пытаются использовать те же формы работы, даже то же содержание, что и на предыдущем этапе образования. И в этом заключается самая большая ошибка и самая большая проблема в воспитании студенческой молодежи. Пытаясь, с одной стороны, воспроизвести в вузе школьную ситуацию воспитания, с другой – предпринимаются попытки начать воспитание в вузе с чистого листа. Почему так происходит? По ряду причин: прежде всего, нет единой концептуальной основы воспитания для всех уровней образования. Рассматривая концепцию воспитания на разных уровнях образования, далеко не всегда удается учесть те изменения, которые произошли с растущим человеком. Между тем студент – это совсем другой человек, у него на первый план в конечном итоге должно выходить самовоспитание. Для педагогов, которые занимаются воспитательной работой, это совершенно очевидно; но это совсем не очевидно для самих студентов, ибо они, как правило, пребывают в прекрасном состоянии: они получили свободу, которой им так не хватало в школе, но не знают, что с ней делать. И ни о каком самовоспитании речь не идет. Следующая причина состоит в том,

что доминирующей в жизни студентов должна стать ориентация на будущую профессию.

Возникает проблема – для многих студентов поступление в вуз не означает, что они сознательно идут на выбранную профессию и планируют работать по ней. Как следствие формирование личностно-профессиональной позиции до окончания вуза фактически не происходит. Личностная составляющая в той или иной степени еще может сформироваться, а профессиональная – практически нет, так как она на протяжении обучения в вузе не становится для студента ценностью. Формирование личностно-профессиональной позиции будущего специалиста – самостоятельная, серьезная воспитательная задача. Еще одна причина заключается в том, что происходит резкое изменение социальной среды, в которой находится студент, условий его учебы и требований к нему. Это ведет к необходимости адаптации студента к новым условиям. При этом ситуация развития его личности и эффективная деятельность в будущей профессии требует реальной самостоятельности, самоуправления и самостоятельности студентов.

Если игра в самоуправление на уровне школы еще допустима (ибо само словосочетание «организация самоуправления» говорит о том, что школьникам их «самоуправление» создают), то для вуза такой подход не приемлем. Самоуправление студентов не может организовываться кем-то, оно может только возникать. Однако в вузе, как правило, сохраняется принцип организации самоуправления. Тут, как говорится, необходимо пройти по лезвию бритвы: с одной стороны, необходимо предоставить студентам самостоятельность, а с другой – необходимо отслеживать, чтобы студенты не «свалились» в некие асоциальные формы деятельности. Самодеятельность, самоуправление студентов должно иметь позитивные формы. Противоположная ситуация опасна для нашего общества.

На что же мы все-таки можем опереться в воспитательной деятельности в вузе? Прежде всего, на стремление молодого человека заявить автономность своей личности, природное желание самопознания и самореализации. Задача вузовского воспитания – предоставить ему эту возможность.

Возможные решения проблем воспитания на разных уровнях непрерывного образования

Для практической педагогики особенно важно найти ответ на вопрос «как?», т. е. какие способы, средства, методы, механизмы могут использоваться в процессе воспитания для решения его проблем. Сегодня уже недостаточно говорить о необходимости центрации воспитательного процесса на личности ребенка. Без реальных механизмов воспитания успехов добиться невозможно. Педагогические исследования, проведенные в лаборатории теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, и массовая практика последних лет показали, что такими эффективными механизмами являются воспитательная система и воспитательное пространство.

Вернуться к идее системности в воспитании (первые шаги в этом направлении были сделаны еще в 70-е гг. XX столетия Ф. Ф. Королевым, А. Т. Куракиным, А. В. Мудриком, Л. И. Новиковой) нас заставила возникшая еще в 90-е гг. прошлого столетия ситуация поиска неких универсальных методик в обучении и воспитании, которые, по мнению их авторов, практически гарантировали решение проблем в этих областях. Вспомним методики Шаталова, Ильина, Лысенковой, педагогику сотрудничества. Безусловно, эти методики сыграли позитивную роль для развития инновационных подходов в образовании. Еще более важным является то, что их дело не без помощи блестящего журналиста С. Соловейчика стало своеобразным катализатором в деле поиска новых путей развития образования, осознания педагогическим сообществом своей роли в построении нового общества. Идея поиска универсальных средств в педагогике все больше охватывала педагогические коллективы. Многие школы стали похожи на «корзинки» из известного детского стихотворения «в этой маленькой корзинке, что угодно для души...», что, безусловно, являлось признаком реализации бессистемного подхода. С легкой руки Г. Попова, введшего в повседневный обиход понятие «административно-командной системы», все системы в образовании в тот период стали рассматриваться таковыми, т. е. загоняющими развитие личности ребенка в жесткие рамки. На самом деле рассмотрение воспитательной системы с позиций теории самоорганизации (о чем будет сказано ниже) как «мягкой», самоорганизующейся системы позволяло создавать благоприятные условия для развития личности школьника. На этом фоне было нелегко отстаивать идею системности в воспитании. Тем не менее в 1989 г. появилась небольшая книжка «Воспитательная система школы: проблемы и поиски» в серии «Педагогика и психология» общества «Знание».

По прошествии почти 15 лет идея необходимости создания воспитательной системы прочно вошла в повседневную жизнь школ. Доказательством первого успеха идеи системного воспитания стал конкурс воспитательных систем, состоявшийся в 2001 г., организованный Министерством образования РФ. В нем приняли участие около 400 различных образовательных учреждений. Авторы книги для учителя «Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем» [2] В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова получили в 1997 г. премию Президента в области образования.

К сожалению, в настоящее время существует иная опасность превращения самой воспитательной системы в универсальное средство. Сегодня воспитательная система рассматривается как педагогическая категория и как феномен педагогической практики. Изучение опыта воспитания в различных современных образовательных учреждениях показало, что может идти речь о создании в них воспитательных систем. Более того, как феномен педагогической действительности воспитательные системы, хотя и не описываемые данным понятием, существовали уже с восемнадцатого века (А. В. Гаврилин).

Воспитательная система школы (а мы будем говорить прежде всего о ней, хотя данная педагогическая категория применима и к другим образовательным организациям) имеет сложную структуру и представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков – компонентов: цели; деятельность,

обеспечивающая их реализацию, субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектами; внутреннее управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность. Ключевыми словами в этом определении являются «комплекс взаимосвязанных блоков», потому что наличие системы определяется не наличием её компонентов, а связью между ними. Воспитательная система является открытой, неравновесной и самоорганизующейся. Структура системы сложна, но её характер определяется не столько компонентами данной системы, которые инвариантны, сколько характером взаимосвязей между ними. Воспитательная система не идентична системе воспитательной работы. Под системой воспитательной работы понимают, как правило, систему взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленной цели. В лучшем случае это подсистема воспитательной системы школы, в худшем – набор мероприятий. При изучении воспитательной системы нами был использован синергетический подход. Обращение к синергетике (теории самоорганизации) позволило наиболее адекватно описать воспитательную систему как феномен педагогической действительности, объект моделирования и управления. В рамках синергетического подхода любая система, в том числе и социальная, рассматривается как система самоорганизующаяся, открытая и неравновесная. Рассмотрение воспитательной системы как мягкой (т. е. которая может адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности) самоорганизующейся системы меняет наши привычные взгляды на нее. Понимание процессов, происходящих в системе, становится более объемным и адекватным реалии. Поэтому так важны положения синергетики о том, что: (а) существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее стабильного и динамического развития; (б) малые воздействия или процессы, происходящие на микроуровне, могут стать для системы определяющими; (в) будущее состояние системы как бы притягивает, организует, формирует ее наличное состояние; (г) существует поле путей развития воспитательной системы, которое определяется ее внутренними свойствами и должно содержать в себе альтернативные пути; (д) управление системой должно основываться на резонансном воздействии, и главное не его сила, а архитектуру (структуру).

Каждое из этих положений было соотнесено с реальным процессом развития воспитательных систем и позволило понять его механизмы, а также задало определенную методологическую позицию исследователя. Ядром любой воспитательной системы является общешкольный коллектив, представляющий собой дифференцированное единство разнотипных коллективов. Воспитательная система – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Появляются и исчезают различные идеи, представления, устойчивые способы взаимодействия детей, те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется и упорядочивается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, увеличивается дезорганизация – все эти явления характеризуют процесс развития воспитательной системы, который в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся системой. В результате педагогического управления воспитательной систе-

мой и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности ее развития.

Прежде всего, следует отметить, что существует множество путей развития воспитательной системы. Это определяется внутренними свойствами самой системы, особенно если речь идет о перестройке ранее функционировавшей воспитательной системы. Связь школа – общество отнюдь не однозначна: к счастью, далеко не все происходящее в школе определяется происходящим в обществе. Традиционный консерватизм школы спасает от катаклизмов не только саму школу, но в конечном итоге и общество. Особенно это ощущается сегодня в нашем обществе, с которым воспитательная система тысячами нитей связана через каждого воспитуемого. Она воспроизводит общественные идеи, предрассудки, оценки, способы поведения; она реагирует на вмешательства (положительные или отрицательные) вышестоящих органов, на стихийные влияния улицы; педагоги руководствуются в своей работе теми или иными, порой различными, педагогическими теориями.

Воспитательные системы отличаются большим разнообразием, что затрудняет их типологию. Существуют различные подходы в решении этой проблемы. Так, в качестве типологии основания можно взять вид системообразующей деятельности: познавательная, клубная, трудовая. Вместе с тем понимание того, что не одна школа может и должна решать проблемы воспитания, привело к необходимости рассмотрения в теоретическом и практическом планах воспитательного пространства как результата усилий различных кругов общества и, естественно, в первую очередь педагогического, учреждений дополнительного образования, социально-культурных объектов, общественных объединений и движений.

А зачем, собственно говоря, вводить в педагогику понятие воспитательного пространства, если есть такое понятие, как среда? Но среда в основе своей данность, а не результат нашей конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитательного процесса. Среда – это то, среди чего ребенок находится: природа, люди, техника. Конечно, в какой-то мере возможности среды используются при организации школьной жизни детей, в жизни семьи. А от чего-то в окружающей среде стараются детей предохранить. Попытки педагогизировать эту самую среду, сделать ее благоприятной для растущего человека были в прошлом. Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является событие. При этом событие рассматривается как «со-бытие» детей и взрослых и в рамках событийной концепции психологического времени, согласно которой особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности, происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках (авторы концепции Е. И. Головаха, А. А. Кронник). Воспитательное пространство – результат деятельности, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей. Наиболее существенной качественной характеристикой воспитательного пространства является целостность, так как именно в этом случае обеспечивается эффективность его

влияния на личность ребенка. Целостность воспитательного пространства есть результат разнообразия как его элементов, так и связей между ними при наличии единой педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания. Целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью структуры; в ней, в частности, должны присутствовать зоны неупорядоченности, являющиеся источником его дальнейшего развития. Воспитательное пространство и его структура есть результат процессов дифференциации и интеграции. Если дифференциация предполагает определение задач и функций каждого компонента пространства, то интеграция увязывает их в единое целое. Только дифференциация ведет к мозаичности пространства, только интеграция – к игнорированию особенностей его компонентов, к безвариативности, монолитности.

При создании воспитательного пространства нередко складывается ситуация, когда воспитательные системы школ, других образовательных учреждений, входящих в него, и менее сформированы, и менее интенсивно развиваются, чем другие компоненты. Воспитательное пространство как организация более высокого уровня «подталкивает», синхронизирует их развитие. Для процессов интеграции важна и «архитектура» создаваемого объединения, потому что только в случае правильного выбора ускоряется темп развития как целого, так и составляющих его частей. Путь к единению, к интеграции различных частей в целое не является равномерным, постоянным и однонаправленным. Поэтому нельзя ожидать поступательного линейного развития воспитательного пространства. Нестабильность – залог того, что пространство живо и способно к развитию.

Воспитательное пространство может реализоваться на уровнях образовательной организации, муниципальном, городском, районном, региональном, что позволяет говорить о различных вариантах его функционирования. В последнем случае чаще речь идет не столько о воспитательном пространстве региона, сколько о региональной политике в области воспитания.

При моделировании воспитательного пространства особое значение имеют диагностика среды, ее позитивного и негативного потенциала, изучение потребностей и мотивов участников как коллективных (школы, учреждения дополнительного образования, различные центры социальной, психологической помощи и т. д.), так и индивидуальных (дети, родители, педагоги и т. д.). Особо следует подчеркнуть необходимость изучения неформальных объединений детей и взрослых, находящихся в данной среде, что в сегодняшней социальной ситуации сопряжено с большими сложностями. Общие условия эффективного функционирования различных моделей воспитательного пространства: наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; «мягкая» структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания; разветвленная система отношений между различными компонентами, субъектами пространства.

Воспитательное пространство может возникнуть в результате как инициативной деятельности «сверху» (прежде всего территориальных органов управления, в том числе и управления образованием), так и деятельности детей по освоению и присвоению жизненного пространства, в основе которой лежат их

личностные потребности. Это как бы две крайние точки, между которыми расположены различные социальные институты, участвующие в этом процессе.

Выводы и советы

Проведенное исследование позволило сделать вывод о существовании инварианта путей в создании воспитательного пространства вне зависимости от его уровня. К нему относятся: создание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства через выработку педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания; выявление воспитательного и антивоспитательного потенциала среды; разработка модели воспитательного пространства; дифференциация коллективных субъектов воспитательного пространства, результатом которой является обретение «индивидуального лица» школой, учреждением дополнительного образования, культуры и другими учреждениями; организация взаимодействия различных субъектов воспитательного пространства как основы процесса интеграции, необходимого для его функционирования; создание условий для реализации ребенком, педагогом, родителями и другими участниками воспитательного пространства своей субъектной позиции. Названные пути создания воспитательного пространства имеют свою специфику на различных его уровнях.

Какие же возможности для развития и формирования личности учащегося содержатся в воспитательном пространстве? Это возможности: (а) свободы принятия учащимся решения о его вхождении в воспитательное пространство; (б) свободы выбора ребёнком деятельности (её содержания и форм) и, что особенно важно, такой деятельности, которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения; (в) построения диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп; (г) более интенсивного проживания различных ролей; (д) выбора различных коллективов, общностей и их интенсивной смены; (е) освоения подпространств: культурного, природного, информационного и т. д.

Полноценность развития ребенка, подростка в воспитательном пространстве есть следствие его субъектной позиции в нём. Учащийся, являясь субъектом пространства, сам его структурирует, тем самым создавая пространство «для себя и под себя». В этой связи создатели пространства могут лишь предложить ребенку поле возможного освоения. Вероятность реализации субъектной позиции ребенка, подростка в предлагаемом воспитательном пространстве тем выше, чем богаче, разнообразнее структура последнего. Включение ребенка в воспитательное пространство в качестве его субъекта происходит только в том случае, если оно является дифференцированным по отношению к различным детям.

Освоение и присвоение ребенком, подростком воспитательного пространства может происходить на эмоциональном и рациональном уровнях. Чем старше школьник, тем значимее становятся рациональные мотивы таких процессов. Ребенок, подросток осваивает готовые структуры воспитательного пространства, исходя из возможности удовлетворения в них своих потребностей, из прошлого социального опыта, из присвоенных им общественных

норм и ценностей. Принудительное освоение ребенком структур воспитательного пространства тормозит его личностное развитие.

Структура воспитательного пространства, создаваемая педагогами, нередко оказывается жесткой для ребенка. Жесткость структуры может быть результатом ее заданности сверху, не учитывающей активность ребенка по освоению и творческому присвоению пространства. Другой вариант жесткой структуры – «гиперблагоприятное» пространство, «тепличная среда», когда уже нечего осваивать – все предстает в удобно-рафинированно-понятном виде (М. В. Шакурова). Вхождение ребенка, подростка в воспитательное пространство может происходить поэтапно и на разных его уровнях (муниципальном, городском или районном, региональном).

Современное российское воспитание, безусловно, имеет свое проблемное поле. Не равнозначно его состояние на различных уровнях образования. Следует отметить не только проблемы воспитания, характерные для его теории и практики, но и существование разнообразных путей его развития для решения задач личностного роста каждого ребенка, учащегося, студента.

Список литературы

1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Два взгляда на проблемы патриотического воспитания в современной школе // Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – 2-е изд., доп. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2010. – С. 291–302.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Новая шк., 1996.
3. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников-подростков // Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – 2-е изд., доп. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2010. – С. 228–247.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
5. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – С. 21.

Работа выполнена
при поддержке РГНФ (проект № 14-06-00088а)

НЕПРЕРЫВНОЕ РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ: ПАРАДИГМА И ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. С. Мищенко

В. И. Ключкин



Актуальность исследования непрерывного развития профессиональной культуры педагогов обуславливаются модернизацией российского образования, что предполагает проведение исследований условий развития педагогических коллективов. Такие исследования способствуют развитию качества учебной и воспитательной деятельности, в том числе построению моделей современной профессиональной культуры педагогов. Они, как мы полагаем, имеют несколько аспектов: первый – связан с раскрытием сущности парадигмы исследования профессиональной культуры педагогов; второй – с обоснованием важнейших принципов познания данного явления; третий – обусловлен потребностями эмпирического анализа факторов непрерывного развития профессиональной культуры педагогов. Мы лишь кратко остановимся на каждом из данных аспектов исследования и построения моделей профессиональной деятельности и культуры педагогов.

Парадигма научного исследования

В процессе исследования педагогов профессиональных лицеев и колледжей Санкт-Петербурга (в 2009–2012 гг. было опрошено свыше 400 педагогов) мы разработали позиционно-смысловую парадигму исследования деятельности и профессиональной культуры педагогов. В содержательно-сущностном плане позиционно-смысловая парадигма исследования их деятельности укоренена в современном производстве: (а) в широком распространении интегрированной профессиональной деятельности человека; (б) в повышении её целостности и сложности; (в) в усилении значимости человеческого капитала для достижения его высокой социальной и экономической эффективности. Она предназначена для научного анализа особых эмерджентных единиц познания – позиций и смысла деятельности современных педагогов. Позиция педагога синтезирует в себе объективную и субъективную стороны его профессиональной деятельности. С объективной точки зрения –

это особая двойственная единица его деятельности. С одной стороны, она обладает предметно-личностной и обезличенной временной, процессной стороной. С другой – выражает её профессиональную целостность и слабую расчлененность на более дробные единицы. С субъективной точки зрения позиция педагога включает в себя его установки и мотивы, которыми он руководствуется в своей деятельности, цели и ценности, на которые она направлена. Позиция как познавательная категория раскрывает эмерджентную сущность профессиональной деятельности педагога. Занять ту или иную «позицию» – означает для него определиться в своем отношении к жизни, к объективной общественной среде, окружающим людям, к самому себе и своим ученикам. Смысл профессиональной деятельности педагога, так же как и его позиция в ней, является её особой целостной характеристикой. В нём – смысле образовательной деятельности – органично выражаются ценностное значение, установки и цели педагога. Позиции и смыслы педагогической деятельности позволяют зафиксировать и исследовать её скрытые измерения, которые невозможно выявить и изучить при помощи классических понятий и подходов, например, при помощи функций и видов профессиональной деятельности преподавателей. Это можно продемонстрировать на примере анализа функций, позиций и ценностных установок работников из известной притчи о строителях собора в г. Шартре. Согласно ей три работника выполняли одну и ту же работу – возили тяжёлые грузы на тачке. Однако с позиционной и смысловой точки зрения это были три разные процесса трудовой деятельности. Первый работник считал, что он таскает тяжелую тачку, пропади она пропадом, – восклицал он!!! Второй – просто зарабатывал своей семьей на хлеб. Третий работник с гордостью полагал, что он строит величайший в мире и истории собор. Еще одно достоинство данных категорий состоит в том, что позиции и смыслы профессиональной деятельности педагога, как и любого другого специалиста, при желании можно рассматривать в качестве особых оснований для обоснования общественно необходимых стандартов, синтезирующих в себе их профессиональные компетенции: они должны содержательно и сущностно выражать позиции, которые занимает или должен занимать педагог в образовательном процессе лица или колледжа. Очень важно, что позиционно-смысловая парадигма исследования позволяет когерентно изучить профессиональную деятельность педагогов с точки зрения особой синергии технологических, организационных и социокультурных компонентов образовательной среды. Опираясь на неё, можно применить междисциплинарные подходы к формированию их профессиональных компетенций, раскрыть особый целостный, ансамблевый характер их деятельности. С её помощью можно: обосновать междисциплинарную модель становления базовых компонентов деятельности педагога в условиях модернизации образовательной среды учебных учреждений; показать с опорой на анализ социокультурного контекста их функционирования систему векторов и целей дальнейшего развития ценностного содержания профессиональной деятельности педагога; обосновать базовую роль образовательной среды в развитии предметного мира культурных компонентов, выражающих ролевые, коммуникативные, субъектные и личностные отношения между педагогами и учащимися; прописать особый алгоритм построения междисциплинарной мо-

дели ценностного содержания профессиональной деятельности педагогов школы, лицея и колледжа на основе системно-мерного и логико-смыслового принципов исследования; корректно провести достоверный социологический анализ её культурной динамики; наконец, выявить сущность взаимодействия развития ценностного содержания современной деятельности педагогов с их общей и профессиональной культурой.

Другими словами, позиционно-смысловая парадигма исследования профессиональной деятельности педагогов дает возможность раскрыть укрупнённую структуру и архитектуру социокультурных векторов её развития через позиции и смыслы её субъекта в качестве особых единиц научного анализа современного образования. Это позволяет логически иначе раскрыть её структурные взаимосвязи: идти не от материальных элементов и функций к смыслу педагогической деятельности (чем «грешит» функциональная парадигма исследования образовательной деятельности), а от смысла к её реально пронизанным смыслом материальным основаниям и функциям. Такая обратно ориентированная логика и методология исследования профессиональной деятельности педагогов дают возможность с самого начала представить её как систему эмерджентных качеств, которые имплицитно определяют через позиции и смыслы субъекта её цели и функции, учесть в специфике её материальных, организационных, технологических, информационных и коммуникационных элементов их особую синергию позиций и смыслов. Позиционно-смысловая парадигма исследования профессиональной деятельности педагогов расширяет возможности в области целостного анализа скрытого от наших глаз её «строения» как конкретного трудового процесса, обогащает наше понимание её сложности через профессиональный и квалификационный статус педагога, соотношение его функций, позиционные возможности, целевые, ценностные и смысловые характеристики его развития как субъекта образовательного процесса, позволяет рассмотреть сложность педагогического труда в качестве особой социально-экономической меры взаимодействия и развития всех сущностных компонентов конкретной профессиональной деятельности педагогов, в том числе проанализировать её зависимость от макроэкономических условий жизнедеятельности общества. Перекрёстный культурологический, социологический и педагогический анализ таких взаимодействий дает возможность рассмотреть мировоззренческие, экономические, нравственные и эстетические позиции педагогов. В первом случае труд педагога приобретает значимость как ценностно-смысловая основа развития социальной жизни молодежи. Во втором – ценность его труда отражает прямую и косвенную значимость последнего для преобразований в общественном производстве, для повышения его интенсивности, производительности и качества. В третьем – ценностная значимость труда педагога обретает свою реальность через утверждение в сознании учащихся особого личностного габитуса, сопряженного, в частности, с установками нестяжательства и противостояния коррупции. В четвертом случае педагогический труд становится ценностью для молодых учителей, поскольку открывает им реальные возможности для проявления определенной гармонии и творческого начала в своей профессиональной деятельности. Другими словами, социогуманитарные позиции, занимаемые субъектом педагогического труда –

это особый культурно-ценностный фундамент эффективного воспроизводства важнейших компонентов образовательных институтов современного общества. Они позволяют определить не только относительно стабильные элементы профессионального труда педагога, но и его динамичные формы, которые взаимодействуют с его современными фундаментальными экономическими, социальными, политическими и гражданскими условиями развития.

Принципы исследования и моделирования сущности профессиональной культуры педагогов

В качестве основополагающих принципов междисциплинарного исследования социально-педагогического развития профессиональной культуры педагога мы рассматриваем следующие научные положения: во-первых, *принцип онтологической двойственности профессиональной культуры педагога*; во-вторых, *принцип интеграции при познании системного развития профессиональной культуры педагога*; в-третьих, *принцип системности*, позволяющий выйти на формирование единого терминологического пространства культурологических, социологических и педагогических категорий о конкретной образовательной деятельности и культуре современного педагога; в-четвертых, *принцип меры*, обеспечивающий исследование развивающегося взаимодействия количественных и качественных характеристик профессиональной культуры педагога. Указанные принципы позволяют реализовать в исследовании профессиональной культуры педагога культурологический, социологический и педагогический подходы. Рассмотрим их содержание.

Принцип онтологической двойственности профессиональной культуры педагога. Наше исследование показало, что данный постулат выступает исходной точкой их познания. Он «пронизывает» все личностные, профессиональные и гражданские диспозиции развития педагогов, всё содержание их профессиональной культуры. Мы говорим об онтологической двойственности профессиональной культуры педагога, поскольку в её основе находится единая двойственная субстанция всех современных социальных, экономических и духовных отношений гражданского общества – двойственный производительный труд человека. Принцип онтологической двойственности профессиональной культуры педагога позволяет выделить в качестве базовых координат следующую бинарную структуру постулатов, определяющих конкретное историческое содержание профессиональной культуры личности. Это знаменитые фроммовские принципы: «иметь» и «быть».

В условиях доминирования в культуре общества жизненного устремления индивидов на «иметь» реализуется особая социально историческая архитектура человеческих отношений, при которой они предстают в форме предметно-вещных взаимодействий граждан, а сама культура понимается как некоторое разнообразие предметно-вещественного, товарно-денежного мира конкретного общества. Данной формуле подчиняется все, даже культура и ее достижения. Когда людьми в основу понимания механизмов развития и воспроизводства культуры кладется противоположный экзистенциальный прин-

цип «быть», то культура общества и отдельного человека реализуется уже как выстраивание сложной системы отношений между индивидами в форме особых глубинных, личностных взаимодействий общения (а не их поверхностной коммуникации). Содержание культуры, ее сущность в данном случае рассматривается по преимуществу в качестве богатства и разнообразия самих человеческих индивидов, а не вещей. Через механизмы общественного производства принципы «иметь» и «быть» онтологически опосредуют собой сложный процесс взаимодействия «человеческого» и «социального» в каждой личности, в каждом субъекте современного гражданского общества, включая и педагогов.

Таким образом, применение принципа онтологической двойственности профессиональной культуры педагога позволяет выстроить исследование их формирования как диалектически подвижный процесс его общественного и гражданского становления и сформировать на основе этого принципа бинарную объектно-субъектную структуру его профессиональной культуры. Для этого необходимо выделить следующие научные принципы познания: интегративности, меры и системности культурного развития современных педагогов. Эти научные принципы имеют непосредственное отношение к процессу развития профессиональной культуры современных педагогов. Во-первых, данные принципы позволяют зафиксировать диалектику реализации сущностных сил педагога как субъекта образовательного процесса, подчеркнуть, что его «культура» – это система его «человеческих» достижений, это всегда его самореализация. Во-вторых, данные научные принципы нацеливают на многомерность формирования профессиональной культуры педагогов исходя из следующих базовых положений: деятельность общественного индивида, его труд, прежде всего, есть первая онтологически двойственная форма проявления «человечности» и «социальности» его профессиональной культуры; общая и профессиональная культура – это особые феномены онтологического синтеза («человеческого» и «социального») в сложной системе образовательной деятельности педагога. В качестве ее базовых координат выступают особые принципы: «человечности» и «социальности», а постулаты «иметь» и «быть» являются её движущими силами развития; общая и профессиональная культура педагога есть исторически обусловленное онтологически двойственное, предметно- и духовно-развернутое его человеческое богатство. Они системно выражают исторически данную меру всего образовательного процесса; общая и профессиональная культура педагога как субъектно и конкретно выраженная общественная форма социального развития его сущностных сил – это онтологически двойственная форма презентации исторической целостности развития учителя. Человек – вот реальное содержание профессиональной культуры педагога, как бы мы его ни препарировали.

Все принципы исследования системного развития профессиональной культуры педагогов опираются на онтологически двойственные тенденции развития и взаимодействия социокультурных механизмов становления институтов рыночной экономики и гражданского общества в России. Их научный анализ позволяет раскрыть онтологически двойственную сущность профессиональной культуры педагогов, ее укорененность в современном производственном труде. В частности, обосновать базисные тенденции системного

развития профессиональной культуры педагогов профессиональных лицеев и училищ в условиях онтологически двойственной и потому разрывающейся в противоречии между «человеческим» и «социальным» началом модернизации российского общества, раскрыть этот процесс как особый синтез объективных и ментальных предпосылок совершенствования трудового, профессионального, культурного и образовательного пространства деятельности педагогов, выявить социально-педагогические и социально-культурологические аспекты исследования системного развития профессиональной культуры педагогов, которые отвечают требованиям современного онтологически двойственного производства и объективно необходимы им в условиях экономической (а при глобализации мира) и культурной конкуренции для выполнения принятых в образовательном процессе норм и требований.

На наш взгляд, выдвинутый нами принцип онтологической двойственности профессиональной культуры педагога позволяет выразить многомерность их сущности. Только так можно представить современное гуманистическое понимание исторически данной сущности профессиональной культуры педагогов. В данном случае предлагаемый нами принцип позволяет содержательно исходить из того, что в условиях перехода к постиндустриальной и постэкономической стадии развития экономики методологически неправильно, прежде всего, противопоставлять как взаимоисключающие себя принцип «быть» и принцип «иметь». В современных исторических условиях политического и социально-экономического развития нельзя «быть» не имея; нельзя «иметь» без того, чтобы не быть, не развиваться, не быть материально представленным в Мировом Человечестве. Дело совсем в другом: кем и как быть, что и как иметь. Современные формы общественной организации творчества конкретных людей, будучи оторванными друг от друга, формируясь у них как личностей, живущих в условиях рыночной экономики, негативно влияют на развитие современного гражданского общества вообще, в том числе и в России. В идеале (как определенном пределе развития современной рыночной экономики) достойны человека только такие условия и средства, которые позволяют ему реализовывать свои сущностные возможности, быть организатором и подлинным субъектом своей жизни в реальном современном гражданском обществе. Поэтому мы исходим из того, что как в настоящем, так и в будущем существует и будет существовать определенная необходимость более глубоко («категориально») выразить это понимание онтологически двойственного (духовно-научного и прагматического) синтеза элементов данного научного принципа при исследовании системного развития профессиональной культуры любого педагога, работающего в обычной школе, лицее или колледже.

Принцип интеграции при познании системного развития профессиональной культуры педагога означает следующее. Прежде всего, с объективной точки зрения, когда мы говорим об интеграции нескольких явлений, мы имеем в виду их взаимные изменения в качестве сопряженных процессов жизнедеятельности социума. Если такого изменения нет, то нет и усиления связей: в этом случае интеграция подменяется механическим простым объединением, не дающим ожидаемого от неё эффекта. С точки зрения познания интеграция выступает в качестве средства, с помощью которого бесконечное

множество сложных явлений социально-культурного мира превращается в рационально-постижимые системы. Мы полагаем, что это справедливо как в отношении всего социокультурного универсума, так и в отношении рассмотрения системного развития профессиональной культуры педагогов как сложного и разнообразного феномена, обладающего своими специфическими тенденциями и закономерностями.

Как известно, в современных условиях происходит расширение производственно-экономических связей наших предприятий с зарубежными партнерами, возрастает спрос на высококвалифицированный интеллектуальный потенциал их сотрудников. Все это стало непреложным фактом. Это требует интеграции образовательных систем различных стран, создания стратегических альянсов в области образования: сейчас все европейское образовательное сообщество базируется на принципах Болонского процесса. В свою очередь, формирование общеевропейского пространства образования позволяет гражданам России выйти на общеевропейский и мировой уровень своей профессиональной компетентности, выработать систему общих ценностей, осознать свою принадлежность к единому континентальному (социальному и культурному) пространству. То есть когда мы говорим о содержательной стороне интеграции как принципе исследования профессиональной культуры педагогов, необходимо помнить, что он «заставляет» воспроизводить (как отражение революционных изменений в общественном производстве) и более тщательно изучать взаимопроникновение социальных и гуманитарных, производственных и педагогических закономерностей в данных процессах, обдумывать сложное переплетение социологии и экономики, экономики, социологии и психологии – с одной стороны, с педагогикой и профессиональным образованием – с другой.

На наш взгляд, принцип интеграции имплицитно включает в свое содержание эти объективные процессы: они находятся в основании исследования системного развития профессиональной культуры педагогов, поскольку органично отражают широкое развертывание в международных образовательных проектах технологий, определяющих нашу эдукационную конкурентоспособность и возможности обогащать свои учебные программы международным содержанием, заимствовать прогрессивные образовательные идеи, парадигмы и методики обучения. Эти процессы можно адекватно объяснить, если исходить из принципа интегрального познания социокультурной динамики общества, содержания профессионального образования и профессиональной культуры педагогов. Основную цель применения принципа интеграции мы видим в поиске таких параметров междисциплинарной модели системного развития профессиональной культуры педагогов, которые позволяют выявить определенную направленность, последовательность и цепочку её развития. Одним из важных звеньев в данном процессе выступает разработка структуры и содержания нового интегрированного педагогического знания. В нём экономика, социология и психология как бы «прошивают» своими элементами содержание деятельности, профессиональной культуры педагогов. Возникает особое качество педагогической деятельности, где интегрируются её экономические, социологические, психологические и педагогические аспекты. Следовательно, когда мы опираемся на интеграцию как

принцип познания системного развития профессиональной культуры педагогов, появляется возможность найти в их профессиональной деятельности всеобщие основания, интегрально раскрыть образовательный процесс, успешно применить эти знания на практике.

Применение принципа интеграции позволяет разработать и раскрыть различные уровни реализации педагогами профессиональной подготовки молодежи, целостно и логично воспроизвести динамику смычки общественного производства и системы обучения и воспитания учащихся. К важным аспектам практической реализации принципа интеграции мы также относим: непрерывность его применения, преемственность и совместимость его компонентов с принципом системности и научным постулатом мерности педагогических процессов и явлений. Принцип интеграции при познании системного развития профессиональной культуры педагогов позволяет «когерентно» включить в него социальные и экономические процессы (социальный заказ на обучение квалифицированного рабочего и специалиста, на формирование их личности); технологические процессы (определение содержания важнейших компонентов профессионального поля деятельности, анализ тенденций развития технологии производства и т. д.); организационно-педагогические процессы (взаимосвязь уровней обучения, влияние научно-технического, социально-экономического и других факторов на качество подготовки); психолого-профессиональные (социально-квалификационная характеристика как основа модели профессиональной деятельности, готовность личности к изменению профессии или специальности и т. д.) и др. То есть выйти на комплексный анализ социокультурной динамики современной педагогической практики в школах, лицеях и колледжах, провести данный принцип через весь процесс познания системного развития профессиональной культуры педагогов. Использование принципа интеграции при познании системного развития профессиональной культуры педагогов связано с изучением одного и того же объекта двумя или несколькими науками через анализ опыта одной науки методами и средствами другой, через взаимопроникновение научных знаний разных наук, но на единой методологической основе, через культурологическое, социологическое и педагогическое обоснование (исследование). Тем самым данный принцип позволяет выявить важные аспекты системного развития профессиональной культуры педагогов как субъектов социально-гуманитарного и профессионального обучения и воспитания учащейся молодежи, повысить эффективность развития педагогами интенсивных образовательных систем в школе, лицее и колледже.

Принцип системности познания развития профессиональной культуры педагогов позволяет выйти на формирование единого терминологического пространства культурологических, социологических и педагогических категорий об их конкретной образовательной деятельности. При исследовании профессиональной культуры педагогов мы всегда опирались на идеи системного анализа, которые активно разрабатывались в трудах отечественных философов, социологов, психологов и педагогов. Это позволяет повысить эффективность культурологических, социологических, педагогических исследований преподавателей и учащихся школ, профессиональных лицеев и колледжей. Их результаты позволяют говорить о том, что применение принципа

системности при познании развития профессиональной культуры педагогов дает возможность выйти на новый уровень исследований, отразить их целостный характер. Здесь открываются новые возможности для совершенствования педагогических исследований. Кратко о них можно сказать следующее. Принцип системности связан с проблемой синтеза фундаментальных категорий, использующихся в современных исследованиях профессиональной культуры педагогов, с требованиями синтеза частных научных понятий и ключевых философских и общенаучных категорий, с объединением теоретического и прикладного познания системного развития профессиональной культуры современных педагогов школ, лицеев и колледжей. Данные вопросы требуют выработки нового знания, которое обеспечивает интеграцию различных предметных научных областей не только и не столько на основе прикладных исследований, сколько на основе теоретического анализа и синтеза, нацеленных на их глубинное логически обоснованное понимание. Их основой должна служить процедура системного научного объяснения педагогических явлений и процессов. Именно такой основой выступает принцип системности при междисциплинарном исследовании развития профессиональной культуры педагогов. Данный принцип дает возможность провести научный анализ педагогической практики с точки зрения четырех взаимодополняющих аспектов. Прежде всего он нацеливает исследование на логический синтез его базовых категорий, позволяет интегрировать наши теоретические и эмпирические знания о содержании деятельности, общей и профессиональной культуре педагогов, о процессах воспитания учащихся школ, лицеев и колледжей. Он нацеливает на более тщательное изучение интеграционных и дифференцирующих процессов исследования и организации деятельности различных подсистем педагогического образования.

Наш опыт изучения начального и среднего профессионального образования молодежи показывает, что применение принципа системности органично сочетается с опорой исследования на социологию, которая выступает как его базовая дисциплина. Именно социология позволяет содержательно отразить социальную сущность деятельности, профессиональной культуры педагогов, их развитие в контексте резких изменений нашей социальной реальности. Это естественно: педагогическая деятельность преподавателей и мастеров производственного обучения укорена в общественном производственном труде. Данный процесс наиболее полно воспроизводит все внутреннее и внешние социальные противоречия нашего общества, обеспечивая три основные функции обучения и воспитания современной молодежи – её культураную, социализацию и профессионализацию. Только с учетом этих позиций возможно научное системное познание развития профессиональной культуры педагогов школ, лицеев и колледжей. Не секрет, что общая и профессиональная культура педагогов объективно вытекает из социального заказа (заметим в скобках, что социальная принадлежность, укорененность в общественном производстве педагогической деятельности особенно выпукло проявляется как раз в сфере начальной и средней профессиональной подготовки молодежи). Это то обстоятельство, которое системно определяет зависимость содержания деятельности и культуры педагогов школы, лицея и колледжа от реально сложившихся закономерностей внедрения в производ-

ство новейших средств, технологий и промышленных процессов. Именно эти процессы становятся и являются важнейшими условиями как развития профессиональной подготовки молодежи, так и культуры педагогов. Адекватно изучить и понять эти процессы без применения принципа системности просто невозможно.

В наших исследованиях концептуальная схема использования принципа системности сложилась в виде следующих этапов: 1) относительное выделение из окружающей действительности объекта исследования (например, структуры подсистем педагогического образования); 2) выявление и классификация сущностных внешних и внутренних связей исследуемого объекта; 3) выделение и анализ среди выявленных связей объекта системопорождающих, системообразующих и системообуславливающих взаимодействий его компонентов; 4) проведение на содержательной основе конкретного научного анализа системных свойств и принципов поведения изучаемой системы, возникающих в результате её функционирования интегративных процессов; 5) конструирование такой структуры системных качеств и принципов поведения системы, которые дают возможность в ходе исследования определенной педагогической проблемы добиться желаемого результата, управляемости образовательного процесса в целях обеспечения стабильности в структуре его системных свойств и принципах поведения.

Реализация указанных выше процедур по каждому этапу должна приводить, и приводит к новым знаниям обо всем системном развитии профессиональной культуры педагогов. Принцип системности показывает здесь свою ярко выраженную методологическую функцию. На этом уровне принцип системности изучения развития профессиональной культуры педагогов позволяет направить исследование на сознательный синтез его методологической, интегративной, гностической, эвристической и регулятивной функции. В частности, последняя функция позволяет снять возможные противоречия между углублением процесса познания и специализацией получаемой исследователем информации.

Таким образом, с помощью принципа системности можно объективно проанализировать и смоделировать развитие профессиональной культуры педагогов, выяснить сложную, многогранную природу её динамики. Это, по нашему мнению, позволяет получить достоверное системное представление о современном развитии всей педагогической практики современных школ, лицеев и колледжей, взятой в контексте современного исторического периода. Все эти соображения служат развитию методологии применения принципа системности при моделировании развития профессиональной культуры педагогов. В настоящее время появились новые базисные познавательные черты применения принципа системности при их моделировании, дополняющие такие его традиционные функции, как замещение моделью оригинала, некоторого большего или меньшего соответствия модели оригиналу, аппроксимация оригинала к модели. Это компьютеризация – важнейшая особенность современного системного моделирования, связанная с его материальным и технологическим обеспечением. Она органически связана с совершенствованием компьютерных программ и технологий в качестве инструмента моделирования с их быстроедействием, способностью

оперировать огромными массивами разнокачественной информации. Благодаря этому произошел скачок в области информационных возможностей построения научных моделей системного развития профессиональной культуры педагогов, заметно выросла их многосторонность по охвату моделируемого явления, их адекватность. Конечно, роль компьютеризации в моделировании не следует абсолютизировать: моделирование для экспериментаторов не должно становится системным уже от самого факта введения эмпирических параметров модели в электронную машину. В системном моделировании развития профессиональной культуры педагогов главная роль должна принадлежать теоретическим и методологическим построениям. От них зависит в значительной степени сама мера системности модели, а также субъективное осознание этой объективной меры, выраженной в компьютерной модели.

Своеобразие применения принципа системности в ходе моделирования развития профессиональной культуры педагогов не должно сводиться к использованию тех или иных компьютерных программ, хотя необходимо помнить, что их растущие возможности серьезно изменяют приемы и методы моделирования – все больше моделируется не структура изучаемого феномена, а его алгоритмы и механизмы развития. На этой основе формируется новое единство формализованных и неформализованных характеристик моделей системного развития профессиональной культуры педагогов. Все больше удастся использовать всякого рода расплывчатые множества, часто встречающиеся в социальных и педагогических процессах. Последние ещё совсем недавно задавались лишь вербально – словесно.

Важнейшим аспектом прикладного применения принципа системности при моделировании профессиональной культуры педагогов является возможность использовать в этом процессе приемы гибкой имитации и сохранения эмерджентных характеристик сложного многопланового оригинала. Это повышает прогностическую достоверность моделей социальных и педагогических процессов, протекающих в образовательных учреждениях. Общеизвестно, что сложные системы, включающие в себя человека, всегда образуют междисциплинарный комплекс. Это необходимо учитывать при исследовании профессиональной культуры педагогов. Междисциплинарный характер принципа системности воплощается через включение в него факторов культуры и аксиологизации развития профессиональной культуры педагогов. В силу этого при моделировании развития профессиональной культуры педагогов возникает реальная возможность предельно адекватно отобразить свойственную им как системам ценностно-смысловую противоречивость и многоплановость, имеющую совершенно конкретное общественное содержание.

Наш опыт исследований показывает, что принцип системности предполагает выход за его пределы. Бесспорно, что системное теоретическое обобщение результатов любого исследования современной педагогической деятельности дает возможность достаточно полно раскрыть зависимость образовательных институтов от основных факторов развития общества, выражающих сущностные пласты развития культуры, а также их взаимодействие с социально-экономическими отношениями современного производства и т. д. Она (системность) позволяет интегрировать в едином терминологическом

пространстве культурологические, социологические, психологические и педагогические категории, раскрывающие профессиональный потенциал современных преподавателей, раскрыть систему интегрально-целевых компонентов их деятельности и т. д. Все это способствует повышению эффективности междисциплинарного познания образовательной и воспитательной практики современных школ, профессиональных лицеев и колледжей. Однако нельзя не заметить, что принцип системности исследования профессиональной культуры педагогов всегда выступает в качестве базиса ее познания с точки зрения особого (на наш взгляд, более высокого по своему уровню интеграции) научного принципа меры.

Принцип меры – это, по нашему мнению, особая вершина конкретизации и развития принципа системности в научном исследовании развития профессиональной культуры педагогов. Принцип меры предполагает опору на диалектику категорий качества и количества. Между ними существует необходимая связь и взаимозависимость. Понятия качества и количества имплицитно содержат в себе противоречие. Их взаимодействие (когда возникают «количественное качество» и «качественное количество») диалектично по своему существу. Результатом этой диалектики и выступает особая категория (и особый научный принцип) меры. «Мера» явления, процесса, деятельности и других реальных явлений – это, прежде всего, определенное интегрально представленное соотношение в них качества и количества. Это наличное бытие единства их компонентов. В её пределах происходят определённые количественные изменения, не выходящие за пределы данного качества. То есть научный принцип меры позволяет зафиксировать существенное содержание развития профессиональной культуры педагогов, в котором посредством изменения их количественных параметров происходит изменение их особого качественного состояния. Снятие и самовосстановление меры происходит в процессе движения и развития реальных явлений жизни. Постепенно накапливаясь, количественные изменения неизбежно приводят к коренному качественному изменению, старое состояние профессиональной культуры педагогов переходит в новое состояние, внутри которого устанавливается своя собственная мера соотношения между количеством и качеством данных явлений. Опираясь на данный принцип исследования развития профессиональной культуры педагогов, мы можем адекватно схватить и категориально выразить узловую линию их развития и восстановления в новом единстве. Научный анализ категории (и принципа) меры позволяет понять и в образовательной практике зафиксировать различие между формой и сущностью профессиональной культуры педагогов. Она *мера* (а значит, и принцип меры) является одной из глубинных категорий исследования системного развития профессиональной культуры педагогов. Диалектика категорий системности и меры позволяет по-новому взглянуть на их соотношение в качестве принципов исследования проблем педагогической теории и практики.

Методологическое сопоставление научных принципов системности и меры показывает, что в обоих случаях схвачены существенные моменты, которые позволяют говорить как об их близости, так и об их специфических особенностях. По нашему мнению, познание профессиональной культуры педагогов на основе принципа системности не однопорядково с их исследова-

нием, основанным на мерном принципе познания данного явления. Системность познания как особый научный принцип, на наш взгляд, всегда предшествует исследованию, основанному на анализе меры явлений. По нашему мнению, это сходно со следующими категориальными соотношениями: если научный синтез – это конкретизация научного анализа, а системность – дальнейшая конкретизация синтеза, то использование принципа меры в исследовании – это наиболее емкая конкретизация использования научного принципа системности. Другими словами, познание меры предмета – это системность его научного анализа, возведенного по своему качеству в более высокую степень. Это системность, так сказать, высшего порядка, поскольку она подразумевает не только категориально выраженное содержание (и знание) конкретной истины, но также и истинную практику людей по особым законам красоты. Вот почему применение принципа меры при исследовании закономерностей развития профессиональной культуры педагогов диалектически конкретизирует результаты применения принципа системности.

Опыт построения моделей развития содержания деятельности и профессиональной культуры педагогов

В ходе эмпирического исследования педагогов как субъектов образовательной деятельности мы опирались на сущностные представления об их профессиональной культуре. В частности, мы полагаем, что профессиональная культура педагогов лицеев и колледжей – это, по своей сущности, интегральное явление. Это – исторически выработанная система специальных знаний, способов и норм, необходимых для осуществления продуктивной образовательной деятельности. Она позволяет педагогам профессионально выполнять не только её обычные нормы, но и реализовывать на практике возвышающиеся над нормой образовательного стандарта её перспективные и устремленные в будущее культуральные и этические константы.

На этой основе нами были разработаны три базисных направления исследования профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей. *Первое направление* связано с раскрытием сущности объектно детерминированных её компонентов (объективно данные педагогу компоненты и условия его профессиональной деятельности). *Второе направление* раскрывает сущность субъектно детерминированных её компонентов (глубинный, творчески выраженный интерес педагогов к своей профессии; основанное на глубинном творческом интересе их профессиональное отношение к своей деятельности; все то, что емко обобщается в категории профессионализм педагога). *Третье направление* мы связываем с раскрытием сущности интегрально детерминированных её компонентов (пронизанность профессионального мастерства педагога его духовным опытом и ценностным отношением к миру и обществу, позволяющих ему творить на уровне меры своей профессиональной деятельности).

В рамках прикладного аспекта исследования профессиональной культуры педагогов мы разработали: (а) многоцелевой инструментальный модульного типа; (б) алгоритмы балльной оценки индикаторов становления ценностно-смыслового содержания деятельности и профессиональной культуры педагогов, позволяющие комплексно оценить данные феномены с точки зрения

нарастания или снижения отчуждения педагогов от своей деятельности; (в) индикаторы количественного анализа развития базовых компонентов ценностного содержания труда и профессиональной культуры педагога, основанные на показателях многоцелевого инструментария модульного типа; (г) выявили факторы, определяющие развитие ценностного содержания деятельности и профессиональной культуры педагогов современных лицеев и колледжей; (д) разработали корреляционные и регрессионные модели ценностного содержания деятельности и современной профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей (модель структуры ценностных позиций, занимаемых педагогами в образовательном процессе и факторные модели профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей). В частности, в ходе прикладного исследования профессиональной культуры педагогов были проработаны несколько алгоритмов: алгоритм, основанный на понятийной классификации, мультипликативный алгоритм и аддитивный алгоритм балльной оценки её развития. Во-первых, в ходе их методической апробации было установлено, что более целесообразно в исследовании использовать аддитивный алгоритм балльной оценки развития профессиональной культуры педагогов. Во-вторых, нами были разработаны и апробированы количественные (балльные) оценки развития профессиональной культуры педагогов. Они основывались на показателях многоцелевого инструментария модульного типа. Данный инструментарий позволил определить группы факторов развития профессиональной культуры современных педагогов, а именно: параметры развития пространственно-предметной среды, содержания деятельности, культуры отношений педагогов лицеев и колледжей, а также характеристики развития смысловых, мотивационных, целевых, ценностных и гражданских установок педагогов. На их основе были разработаны корреляционные и регрессионные модели развития содержания деятельности и профессиональной культуры современных педагогов.

В ходе проведения эксперимента подтвердилось положение о том, что ценностное содержание деятельности педагогов профессиональных лицеев и колледжей выражает её интегральное качество. Как показал эксперимент, в современной профессиональной деятельности педагогов лицеев и колледжей доминируют функции культурации и индивидуализации обучения и воспитания учащихся, соответственно: 39,2 и 36,5 %. Функция социализации учащихся занимает только третье место – 24,3 %. Это же подтверждают данные о значимости учебно-воспитательных позиций, которые могут занимать преподаватели в процессе осуществления образовательного процесса. Среди опрошенных нами педагогов, нацеленных на узкоролевое взаимодействие с учащимися, таковых оказалось не более 5,0 %. При этом педагогов, которые всегда стремились и стремятся видеть в каждом своем ученике личность, узнать все обстоятельства его жизни и учесть их в своей учебно-воспитательной деятельности, оказалось 32,4 %. При этом 63,5 % опрошенных нами педагогов отметили, что в своей деятельности они руководствуются принципом единства умственного, нравственного и трудового воспитания, а также считают для себя наиболее приемлемым рассматривать учащихся в качестве своих равноправных партнеров по образовательному процессу. Только 15,7 % педагогов, как показал наш эксперимент, занимают в учебном и воспитательном процессе *позицию диктующего свою волю субъекта*. Зна-

чимость полученных нами данных подтвердила корреляционная модель детерминации ценностного содержания деятельности педагогов её основными информационными, коммуникационными, технологическими, квалификационными и творческими компонентами. Она позволила сделать следующие выводы: ценностное содержание деятельности педагогов – это интегральный показатель взаимодействия динамики базовых компонентов их учебной и воспитательной деятельности; оно через изменение её «содержательной интересности» интегрирует в себе развитие всего социокультурного контекста образовательной деятельности лицеев и колледжей. Оно зависит от: развития ИКТ – технологий, распространенных в обществе и образовании; расширения свободы профессиональной деятельности педагогов и улучшения её условий, роста сложности и квалифицированности образовательной деятельности, эффективной оптимизации системы распределительных отношений между педагогическими сотрудниками профессиональных лицеев и колледжей (рис. 1).



Рис. 1. Корреляционная модель факторной детерминации ценностного содержания деятельности педагогов профессиональных лицеев и колледжей (2009–2010)
Звездочкой помечены значимые коэффициенты при $p = 0,99$

В процессе эксперимента нами были также выявлены значимые факторы, определяющие общий уровень развития профессиональной культуры педагогов. Было показано, что развитие содержания деятельности, творческого, эстетического и художественного потенциала педагогов – это необходимые факторы, системно определяющие уровень их профессиональной культуры, они имплицитно связаны с повышением результативности модернизации образовательного процесса в лицеях и колледжах, потенциальной и реальной конкурентоспособности учащейся молодежи. В частности, было определено, что 45,1 % педагогов обладают профессиональной культурой, которая ниже среднего уровня её развития. У 35,2 % педагогов она достигает среднего уровня развития (7,1 балла при максимуме в 16 баллов), наконец, 19,7 % педагогов имеют профессиональную культуру выше среднего уровня, свойственного всем респондентам. Эти данные отчасти подтверждают сами педагоги: 10,4 % респондентов в ходе проведения эксперимента указали, что им явно не хватает профессионализма, лишь 16,4 % отнесли себя к отличным профессионалам, наконец, 73,2 % педагогов, хотя и считали себя профессионалами, все же отмечали, что им есть куда еще «расти». При этом опрос педагогов показал, что только 44,6 % педагогов владеют стратегией организации воспитательной работы среди учащейся молодежи, 43,2 % умеют формировать у молодежи интерес к творчеству, только менее четверти педагогов (23,0 %) умеют воспитать учащихся как упорных и трудолюбивых специалистов. Для большей надежности выводов мы разработали корреляционную модель профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей. Данная модель включала в себя индикаторы пространственно-предметной среды лицеев и колледжей, показатели культуры отношений педагогов; индикаторы динамики содержания их деятельности; позиционно-смысловые установки педагогов; мотивы, цели, ценностные и гражданские диспозиции педагогов профессиональных лицеев и колледжей. Все они либо экспликативно, либо имплицитно давали возможность зафиксировать развитие профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей.

Из показанной на рис. 2 корреляционной модели профессиональной культуры педагогов, а также ряда других социологических данных видно, что её сущностное развитие зависит от следующих характеристик (или факторов): *творческой мотивации педагогов* (их мотивированности на поиск нового в жизни, деятельности и профессиональном труде); *целевых компонентов их профессиональной деятельности* (нацеленности педагогов на получение и развитие дополнительных компетенций, на воспитание новой системы ценностей и инновационного потенциала у молодежи); *ценностей – идеалов педагогов* (непосредственно связанных с их жизненной активностью, профессиональным, гражданским и эстетико-художественным саморазвитием). Именно они через ключевые характеристики творческой профессиональной мотивированности нацеленности на профессиональный творческий поиск, гуманитарное саморазвитие формируют основную ось современного творческого развития профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей.



Рис. 2. Корреляционно-статистическая модель развития профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей Санкт-Петербурга, 2009
(Все коэффициенты корреляции значимы при $p = 0,99$)

Дальнейшее обобщение экспериментальных данных позволило нам построить ряд регрессионных моделей, раскрывающих интегральный характер развития профессиональной культуры педагогов (ПКП). На основе статистического анализа экспериментальных данных мы получили следующие регрессионные модели (все модели значимы по статистическому критерию Фишера):

1. ПКП = $5,91 - 0,102X_1 + 0,126X_2 - 0,015X_3$;
2. ПКП = $6,16 + 0,081X_4 + 0,150X_5 - 0,057X_6$;
3. ПКП = $-2,04 + 0,847X_7 + 0,578X_8 + 0,965X_9$,

где X_1 – индекс эргономического развития вещной среды профессионального лица и колледжа; X_2 – индекс показателя динамики содержания деятельности педагогов; X_3 – индекс развития межличностных отношений внутри педагогического коллектива лица и колледжа; X_4 – индекс, выражающий смысловые характеристики деятельности педагогов; X_5 – индекс экзистенциальных (на «иметь или быть») установок педагогов; X_6 – индекс зрелости гражданских диспозиций педагогов; X_7 – индекс творческой мотивированности педагогов; X_8 – индекс, фиксирующий целевые компоненты деятельности современных педагогов; X_9 – индекс развития гуманитарного потенциала современных педагогов профессиональных лицеев и колледжей.

Представленные регрессионные модели развития профессиональной культуры педагогов позволяют сделать следующие выводы:

- во-первых, они охватывают практически весь спектр детерминации современной профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей, участвовавших в нашем исследовании (около 80 %);

- во-вторых, факторы пространственно-предметной среды, динамики содержания деятельности, межличностных отношений педагогического коллектива лицеев и колледжей (первая регрессионная модель) влияют на дифференциацию профессиональной культуры педагогов только на 8,8 %, как и факторы, определяющие изменение смысловых, экзистенциальных и гражданских диспозиций педагогов (вторая регрессионная модель) – на 22,5 %. Самое большое влияние на дифференциацию профессиональной культуры педагогов оказывает их творческая мотивация и целевые компоненты деятельности, а также их гуманитарный потенциал. Как показывает третья регрессионная модель, 68,7 % всех изменений профессиональной культуры педагогов лицеев и колледжей связаны с указанными факторами. Эксперимент показал, что если эти 68,7 % принять за 100 %, то структуру этого дифференцирующего влияния можно будет выразить следующим образом: профессиональная культура современных педагогов лицеев и колледжей на 39,4 % определяется их творческой мотивацией, на 31,3 % – содержанием целей их деятельности, на 29,3 % – развитием их гуманитарного потенциала (их эстетическими и художественными ценностями);

- в-третьих, результаты наших теоретических и прикладных исследований позволяют говорить о профессиональной культуре педагогов как об исторически выработанной системе специальных знаний, способов и норм, необходимых для осуществления продуктивной учебно-воспитательной деятельности, позволяющей им профессионально, в точном соответствии с современной общественной мерой учебно-воспитательного процесса выполнять не только его обычные нормы, но и реализовывать на практике возвышающиеся над нормой образовательного стандарта его перспективные, стратегические, устремленные в будущее культуральные и этические константы. В этом контексте сущность её становления выражается не только в достижении педагогом мастерства обучения и воспитания молодежи и реализованного им на практике на уровне нормы образовательного стандарта, но и

через постоянное насыщение своего мастерства ценностными и мировоззренческими характеристиками;

- в-четвертых, в ходе исследования получены валидные операциональные характеристики пространственно-предметной среды лицеев и колледжей, компонентов деятельности, профессиональной культуры и системы отношений педагогов между собой и учащимися. Они дают возможность провести диагностику их взаимосвязей, выйти на научный анализ социокультурного механизма становления педагогов в качестве субъекта модернизации современной средней профессиональной школы, разработать алгоритмы создания нормативных многоцелевых междисциплинарных инструментариев модульного типа, требующихся для проведения регулярного мониторинга развития их деятельности и профессиональной культуры, организации целенаправленной и оперативной постдипломной подготовки педагогических кадров, разработки практико-ориентированных подходов к многоцелевому формированию социальной и образовательной среды обучения и воспитания учащейся молодежи.

Сведения об авторах

Астахов Виктор Викторович – кандидат юридических наук, профессор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Астахова Валентина Илларионовна – доктор исторических наук, профессор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Астахова Екатерина Викторовна – доктор исторических наук, профессор, ректор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Головнева Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, профессор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Ильченко Валерия Витальевна – заведующая кафедрой теории и практики перевода, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Кларин Михаил Владимирович – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Ключкин Валентин Игоревич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессионально-педагогических и социологических исследований в педагогическом образовании, Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург)

Колесников Николай Евменович – доктор экономических наук, главный научный сотрудник, Институт проблем региональной экономики Российской академии наук (Россия, Санкт-Петербург)

Кошелева Татьяна Николаевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и экономики предпринимательства Санкт-Петербургского университета управления и экономики (Россия, Санкт-Петербург)

Лобанов Николай Андреевич – директор Научно-исследовательского института социально-педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, профессор (Россия, Санкт-Петербург)

Ломакина Татьяна Юрьевна – заведующая лабораторией теории непрерывного образования, директор Национального ЮНЕСКО\ЮНЕВОК центра в РФ, доктор педагогических наук, профессор, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Милославская Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Михайлева Екатерина Геннадьевна – проректор по научно-исследовательской работе, доктор социологических наук, профессор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Мищенко Александр Сергеевич – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионально-педагогических и социологических исследований в педагогическом образовании, Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург)

Орешкина Анна Константиновна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией методологии образовательного пространства, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Подольская Елизавета Ананьевна – доктор социологических наук, профессор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Селиванова Наталия Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, заведующая лабораторией теории воспитания, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования, (Россия, Москва)

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, ректор Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Сокурная Людмила Георгиевна – доктор социологических наук, профессор, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина (Украина, г. Харьков)

Тимошенкова Тамара Михайловна – кандидат филологических наук, профессор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Тучков Аркадий Иванович – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики труда и трудовых ресурсов, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Для заметок

Научное издание

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ОБЪЕКТИВЕ ВРЕМЕНИ**

Монография

Под научной редакцией
Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова

Редакторы: *Л. М. Григорьева, Т. Г. Захарова, В. Л. Фурштатова*
Технический редактор *Е. Ю. Березина*
Оригинал-макет *Е. Ю. Березиной*

Подписано в печать 21.05.2014. Формат 60х84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 15. Тираж 500 экз. Заказ № 1025

Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а