

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Непрерывное образование:
методология, технологии,
управление

Коллективная монография

Ярославль, 2018

УДК 37.032
ББК 74
Н 53

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рецензенты: **Сергеев Николай Константинович**, академик Академии образования РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ "Волгоградский государственный социально-педагогический университет", директор Волгоградского научно-образовательного центра РАО при ВГСПУ.
Вишневский Михаил Иванович, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Петровской Академии наук и искусств Беларуси, заведующий кафедрой философии Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова.

Н 53 **Непрерывное образование: методология, технологии, управление:** коллективная монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 298 с.
ISBN 978-5-00089-251-0

В монографии представлены концепции непрерывного образования, исследуются вопросы истории и эволюции понятий, раскрывающих его содержание. Дается конкретный анализ моделей и технологий, целей и задач непрерывного образования, внутренних и внешних факторов, влияющих на его реализацию в современном социуме, проблем формирования непрерывного образования как системы, а также последствий его реализации для развития российского общества и личности.

В основу монографии легли материалы 15-й международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (второй этап: 26-27 сентября 2017 года, г. Ярославль).

УДК: 37.032
ББК 74

Редакционная коллегия монографии: Н. А. Лобанов, профессор;
Л. Г. Титова, д-р полит. наук, профессор;
В. В. Юдин, д-р пед. наук, доцент.

ISBN 978-5-00089-251-0

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», 2018
© Авторы материалов, 2018

Содержание

<i>Введение</i>	5
<i>Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования непрерывного образования</i>	11
Титова Л. Г., Юдин В. В. Эволюция понятия «непрерывное образование»	11
Данилова Л. Н., Ходырев А. М. История становления непрерывного образования в России	27
Сенько Ю. В. Концептуальные идеи непрерывного образования	36
Мазиллов В. А. Педагогика versus психология: современное образование	48
Нижегородцева Н. В. Психологическое содержание понятия «непрерывное образование»	74
Сериков В. В. Личностные механизмы включения в непрерывное образование	87
Юдин В. В. Технология субъектно-ориентированного типа педагогического процесса	97
<i>Глава 2. Современный опыт реализации непрерывного образования</i>	113
Гущина Т. Н. Неформальное образование как ресурс непрерывного образования	113
Тарханова И. Ю. Современный опыт поддержки непрерывного образования взрослого населения	141
Арфае А. В., Табелова О. П. Бизнес-образование и процессы формирования интеллектуального и человеческого капиталов предприятия	155
Галенко В. П., Табелова О. П. Современные тренды бизнес-образования в системе образования через всю жизнь	166
Смолянинова О. Г. Возможности, ресурсы, практика и опыт сетевого взаимодействия в системе непрерывного педагогического образования	177

Глава 3. Управленческое обеспечение непрерывного образования и перспективы его в современной России	198
Лекомцева Е. Н., Титова Л. Г. Федеральная и региональная нормативно-правовая база непрерывного образования	198
Лобанов Н. А. Законодательное решение вопросов непрерывного образования в стране	208
Лапушинская Г. К. Особенности реализации образовательных программ в рамках государственной поддержки развития деловой среды территории	219
Бажанова О. А., Брядовая Р. А., Лысенко А. И., Смирнова С. В., Шульдина Н. М. Опыт муниципальной системы образования по созданию условий для непрерывного образования населения «Рыбинск – город образовательных возможностей»	233
Титова Л. Г., Юдин В. В. Социальное значение образования в течение всей жизни и задачи социума по его поддержке	258
Лобанов Н. А. Новые грани непрерывного образования в контексте общей теории систем.	271
Заключение	282
Сведения об авторах	285

Введение

Запрос на непрерывное образование связан с процессами глобализации и вызванными ею социально-экономическими, социокультурными и геополитическими трансформациями. Они затрагивают все сферы жизнедеятельности, оставляя открытым вопрос об изменении самого человека, требуют новых подходов к оценке его роли в современном мире.

С середины прошлого века непрерывное образование известно как научная категория, отражающая и организационную систему образования, и сам процесс. Обновление знаний, в частности профессиональных, содержание соответствующего обучения и переобучения изначально определяется потребностями экономики в грамотных профессионалах и специалистах. Акцентирование на этих задачах отодвигает идею развития личности, ее нравственное воспитание на второй план. Сегодня первоначальная идея непрерывного образования – квалификационный и профессиональный рост на протяжении всей жизни - уже не представляется столь же очевидной, как в недавнем прошлом. Глубинные задачи непрерывного образования, некогда сопутствующие, превращаются в приоритетные, а именно: в **«продвижение» человека к саморазвитию, готовности создавать, развивать и мобилизовать внутренние ресурсы на личностное совершенствование в широком диапазоне нравственных, общекультурных, социальных, коммуникативных, профессиональных качеств.** Это должно стать первой потребностью общества и заботой самого человека, так как все создаётся им посредством его воли и во имя человека. В этом ключе начинает проявляться новый принцип непрерывного образования – субъектная ориентированность образовательного процесса, от которого должны отталкиваться реформы институтов и образовательных практик.

Это требует перехода к современным педагогическим технологиям, новым подходам к воспитательному процессу на всех уровнях – от младенчества до конца жизни, во всем пространственно-временном цикле существования человека, к иным взаимоотношениям между образовательными учреждениями, к новой модели управления образованием. Значимость вопроса и нерешенность многих проблем объясняет усиление внимания

научных сообществ к непрерывному образованию, о чем свидетельствует формирование дискуссионного поля на многочисленных конференциях конференций в России и за рубежом¹.

Значительный вклад в движение непрерывного образования внесла Международная научная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития», первый этап которой прошел в Астане (июнь, 2016 год), второй - на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (сентябрь, 2017 год)².

Содержание предлагаемой читателю монографии построено в рамках международного дискурса, основные положения которого, как и приоритетные направления исследований в сфере непрерывного образования, были заявлены в ходе подготовки Всемирного Форума в Мадриде:

- роль образования, в частности высшего, неформального в обеспечении комплекса условий непрерывного образования;
- технологии непрерывного образования;
- управление непрерывным образованием, институционализация эффективных форм;
- социальная ответственность бизнеса за непрерывное образование работающих;
- обучающиеся территории и сообщества как залог устойчивого развития.

В основе монографии лежат материалы обсуждений, которые проходили на 15 международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития», состоявшейся в Ярославле 26-27 сентября 2017 года. В них на основе анализа успешного опыта раскрываются и уточняются современное значение и роль непрерывно-

¹Всемирный Форум по непрерывному образованию под эгидой ЮНЕСКО (27-29 сентября 2017 года, г. Мадрид); периодические конференции по непрерывному педагогическому образованию в Москве, Санкт-Петербурге, Астане, Волгограде, Ярославле.

²По результатам Международной конференции МК-15-2 подготовлено две монографии: данная, представляющая все направления Конференции, и отдельная по непрерывному педагогическому образованию в силу значимости темы для ЯГПУ им. К.Д.Ушинского (под ред проф. Л.В. Байбородовой, 2017 г.)

го образования в социуме, рассматриваются условия, в которых этот процесс осуществляется, его цели, методологические основания и механизмы их реализации; ставятся проблемы и оценивается степень их разрешения в современном российском обществе.

Готовность образовательных систем к темпам изменения социальных локальных и мировых систем определяется степенью теоретического осмысления этой «текущей современности» (З. Браун), поэтому в разделе теоретико-методологического обоснования исследуемых проблем (глава 1) авторы руководствовались стремлением показать эволюцию понятия «непрерывное образование», развития его в историческом контексте с тем, чтобы определить направления и смыслы, наполнявшие это процесс в разные исторические периоды, имея в виду, что, осмысливая накопленный опыт, можно выявить то ценное, что нуждается в дальнейшем использовании и совершенствовании.

В первой главе также затронуты психолого-педагогические основы современного образования и его технологические аспекты, которые в совокупности позволяют акцентировать внимание на механизме естественного роста – саморазвития человека в его жизнедеятельности, процессе непрерывного профессионального становления, востребованного современным производством.

Центральное место отводится ценностным ориентациям в концепции личности. Переход от призывов поставить личность в центр образования к технологически выверенным рекомендациям актуален. В дискурсе, который ведётся на научных площадках, описание технологий непрерывного образования высказано как заказ современной педагогической науке.

Технологическая поддержка начинается с четкого прописывания цели. В современном понимании непрерывного образования ставка делается на личность, не только умеющую учиться, но и знающую, зачем она учится, понимающую себя, своё предназначение в жизни, способную определить свой набор учебных курсов. Социальные требования к выпускнику, такие как «инициативность, способность находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни, готовность самостоятельно

ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации¹, узаконены образовательными стандартами нового поколения. В концепции типов педагогического процесса эти качества квалифицированы как результат субъектно-ориентированного типа педагогического процесса (СОПП), а деятельность учащегося, выводящая на освоение этого необходимого уровня опыта, фиксируется соответствующей общепедагогической технологией субъектно-ориентированного типа.²

В свете технологического подхода авторы постарались показать и опыт непрерывного образования (глава 2), реализуемый в традиционных организационных формах. Однако любая институционализированная система начинает работать на себя: стремится переподготовить как можно больше человек (любых); всех бакалавров перевести в магистратуру; подготовить из лучшего ученика учителя. Корпоративные интересы понятны, но часто они сопровождаются забвением развивающих подходов, сводя профессиональное образование к подготовке «под ключ».

Заведомую ограниченность стационарных форм образования перед расширяющимися запросами производств и жизни несколько сглаживает система дополнительного образования. С одной стороны она позволила закрыть дефициты предметных компетенций работников (разнообразные курсы повышения квалификации, в том числе компьютерной направленности, юридического и менеджерского направления, курсы иностранного языка, масса специальных профессиональных курсов). Обращённая к юным, система дополнительного образования решает задачу пред-профессионального образования, открывая им дверь в любимую профессию взрослой жизни. С другой стороны дополнительность привнесла в образование культуру выбора,

¹Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа. Указ Президента Российской Федерации / Пр-271. Утверждено: 04 февраля 2010 г.

²Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография / В.В. Юдин. – М.: Университетская книга, 2008. – 302 с.

подготовив тем самым почву для ответственности человека (работника и гражданина) за своё образование.

Реалии последнего десятилетия показали сильную диверсификацию востребованных компетенций работников, разнообразие которых не могут обеспечить даже объединённые в систему стационарные официальные структуры основного и дополнительного образования. Исследования показали¹, что основным средством самообразования лиц старше 20 становятся даже не официальное дополнительное и поствузовское образование, а ресурсы неформального образования, предлагаемые различными профессиональными сообществами и неформальными объединениями не без помощи интернета, мощно ворвавшегося на рынок образовательных услуг. Жаль, что теоретики систем непрерывного образования не рассматривают это явление как обязательный компонент, в чём проявляется в некоторой степени их цеховая ограниченность и игнорирование того, что все эти системы (как и образование в целом) лишь поддерживают процесс самообразования человека, который и обеспечивает соответствие его компетентностей требованиям жизни, социума и меняющихся производственных технологий.

Отдав должное трактовке системы непрерывного образования, авторы в большей степени рассматривают сам процесс его реализации. *Непрерывное образование – не система подогнанных друг к другу образовательных программ, а процесс личностного и профессионального становления человека в течение всей жизни, обеспечивающий соответствие его опыта запросам меняющегося производства и социальных отношений.* Образование не заканчивается получением диплома или сертификата. Главный ракурс темы - не в обеспечении преемственности структур и не в создании условий обучения в течение всей жизни, а в формировании у человека способности, готовности и потребности образовываться всю жизнь.

Представляется, что в данной монографии удалось преодолеть ограниченность традиционного подхода и показать со-

¹Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социальные перспективы / А.Г.Асмолов. – М.: Просвещение, 2012. – 447 с.

временный опыт неформального образования населения, прежде всего молодёжи, и созвучные с ними практики непрерывного образования взрослых (разделы 2. 1. и 2. 2.).

Во второй главе монографии рассматриваются и вопросы профессионального роста работающих. Представлены трактовки понятия «бизнес-образование», современные тренды бизнес-образования в системе образования через всю жизнь, в частности, процессы формирования интеллектуального и человеческого капиталов предприятия.

Современное решение задач непрерывного образования невозможно без использования возможностей интернет-ресурсов. Опыту регулирования сетевой поддержки непрерывного образования, обзору типовых программ интернета для lifelong learning, реальным возможностям их использования в российском образовательном пространстве, а также практике признания результатов освоения их традиционными образовательными структурами посвящен раздел 2.4.

Третья глава монографии отводится вопросам управления процессами становления и функционирования системы непрерывного образования. Уделено внимание действующему законодательству и обзору локальных нормативных документов РФ.

Анализ управленческих решений, государственной политики в сфере непрерывного образования позволил авторам не только обратить внимание на проблемы и риски в тех подходах, которые в настоящее время обнаруживаются в этом процессе, но и показать возможные пути их решения. Отмечается приоритетная роль государства в управлении непрерывным образованием на федеральном уровне, местных администраций, конкретизирующих управленческие процессы на российских территориях, обеспечение этого процесса кадровыми, материальными ресурсами и нормативно-правовой базой.

Образование во многом определяет наше будущее и само зависит от тех приоритетов, образов будущего, на которые мы ориентируемся. В разделе 3.4. показаны направления социального развития, среди которых есть и устойчивое развитие (SC-sustainable community), и концепция Д. Медоуза «пределы роста», показана роль образования, в частности, непрерывного для реализации данной модели.

Глава 1

Теоретико-методологические основы исследования непрерывного образования

Л. Г. Титова, В. В. Юдин

Эволюция понятия «непрерывное образование»

Поговорка «Век живи – век учись» известна каждому. В то же время мы наблюдаем бум интереса к непрерывному образованию, рождающий как минимум два вопроса: что нового, кроме банального «надо учиться всю жизнь», добавляет дискуссия? Почему это актуально сейчас?

При всей очевидности народной мудрости ещё в начале прошлого века четыре класса церковно-приходской школы позволяли быть грамотным всю жизнь, а окончившие лицей считались высокообразованными людьми; профессионально-технические училища советского времени давали «ремесло в руки» как образование на всю жизнь, которое и кормило всю жизнь.

Сейчас человек обречен менять не только специальность, но и вид деятельности несколько раз в течение всей жизни, а тот, кто говорит «это уже не для меня», умер как профессионал. Поэтому учиться (и учить!) надо другому и по-другому. Непрерывное образование стало синонимом образования в течение всей жизни (lifelong learning).

В своё время ЮНЕСКО отметила, что переобучение специалистов развивающихся стран Африки в попытках успеть за техническим прогрессом обходится дороже в 2-4 раза, чем в развитых странах Запада. Бизнес нового света первым высказал заказ на работника, способного переучиваться самостоятельно.

Начиная с Э. Ильенкова¹, обратившего внимание на современных школьников, которые знают значительно больше, чем Сократ, «но мыслят ли они как он?», российская школа стала преодолевать традиционализм в образовании: мы начали «учить учиться».

¹Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. – М.: Политиздат, 1968.

М. Н. Скаткин впервые указал на качественно отличные типы педагогического процесса и ввёл в научный оборот системное понятие «тип педагогического процесса»¹. За этим стоял исторический переход системы образования на продуктивный тип педагогического процесса, качественно отличный от традиционной репродукции опыта. Потребовалось изменить содержание и методы обучения, то, чему учить и как. Основным результатом образования стало признаваться развитие творческого мышления.

Прежде всего, это был вызов к образовательным организациям: готовить человека, способного к творческой деятельности и самообразованию. Но это был и заказ к образовательным системам, работающим со взрослым населением, к курсам повышения квалификации и внутрикорпоративным системам обучения. Система таких организаций, поддерживающих образование людей в течение всего трудового периода, оптимизирующая путь прохождения всех его ступеней, получила название *системы непрерывного образования*.

Неформальное образование отличается от формального отсутствием жестких стандартов, включая необязательность сертификата. Примерами «чисто неформального» образования могут быть любые неструктурированные инициативы типа общества любителей танго, народной песни, слёты байкеров, туристов, объединения садоводов, любителей кино, литературных клубов и прочих, «сессии» которых, безусловно, обладают образовательным потенциалом, а для взрослого населения нередко являются основным источником новых компетенций. Десятилетие назад в Европе отметили появление сектора «нетрадиционных студентов» старше 40 лет, берущих (проплачивающих) 1-2 курса из общей программы подготовки и совсем не заботящихся об итоговом документе. Многие в течение всей жизни активно учатся, поддерживая свою профессиональную форму и качество жизни. Непрерывное образование сегодня не может рассматриваться вне этих возможностей.

¹Скаткин М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы. – М.: Знание, 1971.

Элементы неформального есть и в формальном образовании как проявления инициативы и самостоятельности учащегося. Понятно, что их больше в дополнительном образовании (в силу именно его дополнительности, то есть необязательности). Конечно, свобода неформального образования затрудняет управление им, ограничивает «обеспечение качества» неформального образования традиционными средствами, но не использовать этот ресурс для образования в течение всей жизни нельзя.

При использовании широкого спектра ресурсов неформального образования необходимо полагаться на самого человека, его способность разбираться в избыточном поле предложений и противоречивой информации, выстраивать собственную стратегию профессионального образования. Оптимальная последовательность и набор курсов для каждого свои, и разобраться в этом хаосе рекламирующих себя услуг может только сам человек – субъект своего образования. Однако, по меткому выражению А. Г. Асмолова, мы «ищем содержание непрерывного образования в прокрустовом ложе безличной адаптивно-дисциплинарной модели воспитания и обучения, в её улучшении и оптимизации»¹. Здесь уместна тьюторская поддержка выстраивающего свою образовательную траекторию человека.

В этой связи нельзя не вспомнить экзистенциальный подход М. И. Рожкова², который обращает внимание на глубинные основания выбора человеком направления своего образования, на личностные смыслы, мотивирующие его профессиональную подготовку. Подход справедлив, перспективен и не противоречит принятым положениям о человеке как мере всех усилий в образовании. Передовая педагогическая мысль неустанно подчеркивает, что «результат образования – самоопределение личности» (О. Е. Лебедев)³, человек является «целью, содержанием и основным критерием

¹Асмолов А.Г. Там же. С.206.

²Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодёжью: Юногика. – М.: Владос, 2009.

³Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020 году//Вопросы образования. – 2009. – №1. – С. 40-59.

эффективности образования» (В. И. Слободчиков)¹. Призывы к воспитанию личности не являются чем-то противоречащим традиционному формированию знаний и умений. Личность - совокупность качеств человека, определяющих его лицо (личину) в обществе. Эти качества являются лишь характеристиками освоенной им деятельности или компетентностей. Повторяясь, определенный уровень отношений личности к деятельности закрепляется в соответствующем опыте ее эмоционально-ценностного отношения к действительности, преобразуется в ее ценности, мотивы её деятельности, цели конкретных действий, тем самым «делая» личность.

Есть ещё один важный, если не важнейший ракурс непрерывного образования, всё более обсуждаемый на конференциях, курируемых Всемирным комитетом по непрерывному образованию, это его социальные эффекты и связь с развитием территории. Приведём хрестоматийный пример «Окинавского опыта»². Жители префектуры, оказавшиеся брошенными собственным правительством на острове, превращённом в военно-морскую базу США, постепенно деградировали в безысходной ситуации до тех пор, пока на них не обратили внимание социотехнологи высшей школы, которые помогли создать «региональные сообщества, основанные на традиционной культуре и истории, сотрудичестве и взаимопомощи»³.

Отметим, что ничего искусственного, неестественного не было привнесено в жизнь простых людей: университетские специалисты просто помогли им в осознании своего мира и бытия и подтолкнули к самостоятельному изменению своей жизни. По большому счёту это – использование мощнейшей движущей силы

¹Слободчиков В.И. Психология человека. – М.: Школа-пресс, 1995.

²Материалы 14-й международной конференции «Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития» : в 2 ч. / сост. Н.А. Лобанов. – Вып. 14. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016.

³Ямаширо Т. Автономия и культура в Окинаве // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. Т.1. Вып. 13. – С.39-41.

– мыследеятельности (Г. П. Щедровицкий). Подчеркнем, что, если бы не было внешнего толчка, призыва анализировать свою жизнедеятельность, не изменилось бы производство, жизнь населения - не выросли бы люди в своём собственном мироощущении и собственной значимости. Удивительно, но сами исследователи опыта социального возрождения на Окинаве не считают практику чем-то уникальным, подчёркивая, что подобные традиции передачи опыта, обдумывания проблем сообщества были всегда. Подробно описана также социальная практика «махалла» в Узбекистане¹ - орган самоуправления граждан, являющийся мощным очагом культуры, образования и профессиональных знаний.

Идея непрерывного образования развивается, проходя ряд этапов – от появления самого термина в педагогике до осознания обществом его социальной востребованности. Социальный запрос на образование изменялся в направлении периодического обновления компетенции, переучивания в течение трудоспособного возраста и обучения на протяжении всей жизни. Этот процесс обеспечивался ступенчатой системой образовательных институтов и программ, постоянным обновлением средств обучения и в конце концов – развитием сети государственных и негосударственных образовательных учреждений, системой дополнительного образования взрослых, развернутой сетью предложений неформального образования общественных и общественно-профессиональных объединений, особенности которых отражают специфику определенной территории. Территория становится единицей непрерывного образования, субъект образовательного процесса превращается в коллективный субъект, а педагогический процесс трансформируется в субъектно-ориентированный процесс, целью которого является личностное и профессиональное становление человека в течение всей жизни.

Все сказанное можно кратко обобщить в следующей таблице:

¹Asuka Kawano “Mahalla and its Educational Role. Nation-Building and Community Education in Uzbekistan”.KyushuUniv.Press.Fukuoka.Japan.2015.

Таблица 1

**Основные этапы понимания термина
«непрерывное образование» в отечественной педагогике**

Понятие «непрерывное образование»	Обеспечение	Возможности
Ступенчатая система образовательных институтов и программ,	Государственные образовательные учреждения, включая курсы повышения квалификации на производстве	« <u>Дочивание</u> » работника
Образование, получаемое человеком в формальных организациях в течение трудоспособного возраста	То же, плюс системы дополнительного образования и переподготовки взрослых	« <u>Переучивание</u> » работника
То же в течение всей жизни (<u>lifelong learning</u>),	Добавляется развёрнутая сеть предложений неформального образования	Формирование разнообразных актуальных компетенций
Процесс личного и профессионального становления человека в течение всей жизни	Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса в базовом образовании, развёртывание сферы образовательного сервиса	Развивающаяся личность, способная к самообразованию в полной мере
Единицей непрерывного образования становится территория	Общественные и общественно-профессиональные объединения при субъектном уровне опыта человека	Коллективный субъект профессионального и социального развития

Если ориентироваться на существующие прогнозы социально-экономического развития РФ, то можно сделать вывод, что на рубеже 2020 г. произойдет «прорыв в повышении эффективности человеческого капитала». Изменения связаны с развёртыванием и внедрением новых технологий, которые позволят избавиться от рутинных профессий и резко повысить производительность труда. В таких отраслях, как обрабатывающие производства, производство и распределение электроэнергии, газа и воды, финансовая деятельность, сельское хозяйство, производительность труда увеличится более чем на 10% в год, что неизбежно приведет к резкому сокращению численности занятых в этих отраслях - не менее чем на 5% в год.

Однако снижение численности занятых по различным видам деятельности произойдет неравномерно: для видов деятельности, где преобладает рутинный труд, имеющий высокий потенциал для автоматизации (финансовая деятельность, оптовая и розничная торговля, транспорт и др.), сокращение за 20 лет может составить до 90%, а для видов деятельности с низким по-

тенциалом автоматизации (медицина, образование, управление) сокращение не планируется и даже возможен рост количества рабочих мест¹. При этом потенциал автоматизации и, соответственно, прогнозируемая потребность в кадрах определяются личностными характеристиками (softskills) требуемых кадров, которые невозможно автоматизировать: креативностью, умением принимать решение и брать ответственность на себя, высокими социальными навыками, позволяющими найти индивидуальный подход к людям. Наличие подобных развитых характеристик у экономически активного населения в субъектах РФ и определяет готовность трудовых ресурсов к переходу на новые технологии в каждом данном регионе.

Ключевым компонентом государственной политики в сфере управления трудовыми ресурсами должна стать система диагностики и прогнозирования готовности трудовых ресурсов субъектов РФ к переходу на новые технологии, которая, с одной стороны, позволит более эффективно выстраивать механизмы развития кадрового потенциала регионов, а с другой – даст возможность определить те новые промышленные технологии, внедрение которых в регионы вызовет наименьшие трудности в кадровом обеспечении.

Академик РАО А. М. Новиков для систематизации профессиональных компетенций предложил трехмерное поле: а) предметное различие (отрасль производственной деятельности); б) уровень сформированности специальных умений и навыков, фиксируемый разрядом; в) уровень профессионального образования, фиксируемый квалификацией. Самой стабильной и инерционной является последняя характеристика, определяющая потенциал работника и возможность должного функционирования производственных технологий, требующих определенной уровень образованности человека.

Здесь уместно напомнить, что, по мнению известного российского психолога и методолога Ю. В. Громыко, производство затребует от своих работников определённый ведущий тип мышления, формированием которого должны быть озабочены

¹Visualizing the Jobs Lost to Automation JEFF DESJARDINS // <http://www.visualcapitalist.com/visualizing-jobs-lost-automation>

образовательные организации профессионального образования¹. Каждый уровень образования формирует «свой пакет» компетентностей и выделяет «свой ведущий тип мышления», по которому и принято судить об уровне освоенной деятельности.

Процесс самореализации личности в процессе профессиональной деятельности может быть представлен следующей схемой (рис. 1).

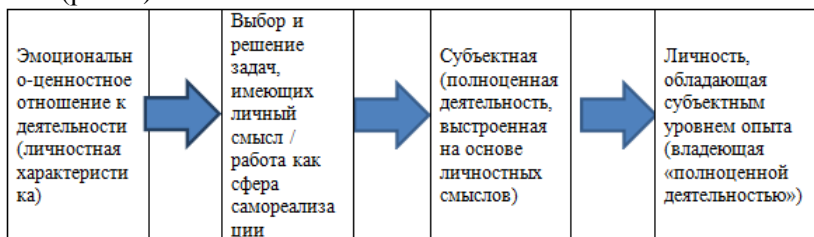


Рис. 1. Опорные этапы становления личности – субъекта.

Непрерывность – неизбежный ориентир развития образования – как вечен сам источник – процесс познания – движение от незнания к знанию, как постоянен «путь обращения» (Аристотель) незнających в знающих, путь обучения². Понимание бесконечности мира приводило мыслителей прошлого к идее бесконечности познания как сущностному свойству человека. В ходе углубления и расширения знаний о природе и мире вырабатывался механизм накопления знаний от стадии непосредственной передачи опыта до стадии институционализации процесса. Вырастая из общих представлений о его истоках, идея непрерывного образования постепенно наполнялась новым содержанием, вырисовывались все более отчетливые контуры сложной системы, которая в настоящее время сформировалась как многообразное взаимодействующих институтов, способных удовлетворить потребность любого человека в постоянном образовании и самообразовании. Этот процесс сопровождался формированием

¹ Громько Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. – М., 1996.

² Кудряшова Т.Б. Познание и образование // Сер. “Symposium”, Философия образования. Вып. 23 / Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.43-54.

мировоззренческих подходов к содержательной стороне образования, поисками оптимальных способов обучения и соответствующих им учебных заведений, формулированием принципов, и, в зависимости от требований времени, выбором образовательных приоритетов (гуманитарных или естественно-научных, теоретических или практических и т. д.).

Зарождение системы обусловлено потребностями индустриального общества, когда образование становится источником промышленного развития, стимулом и мотивацией личности. Для личности образование – возможность сделать карьеру, перейти в иную социальную среду, подняться по сословной лестнице. Получение знания – привилегия и жизненная потребность личности.

Последующее распространение образования - процесс, охватывающий все большие слои населения, новые регионы (постколониальные и «развивающиеся страны»), новые отрасли знания, новые уровни подготовки. Постепенно оно становится средством удовлетворения потребности человека в духовном совершенствовании, а общества - в работнике и гражданине, соответствующем новым задачам социально-экономического развития. Образование наполняется новым содержанием: от простого накопления знаний – к их творческой переработке и личностному росту. Возрастают требования к качеству знания, развитию инноваций, мобильности образовательного процесса. Непрерывное образование в постиндустриальную эпоху становится ведущим фактором экономического развития, через развитие личности – к социальному, экономическому, культурному развитию общества.

Сама идея непрерывного образования, провозглашенная в документах ЮНЕСКО, ООН, в законодательных актах европейского сообщества, отвечала необходимости соответствия образовательных систем различных стран задачам глобализации – унификации образования для удовлетворения потребности мирового рынка в высококлассных специалистах, способных к переобучению и самообучению, постоянному пополнению и обновлению знаний. Другой не менее важной задачей был подход к образованию с точки зрения прав человека – права любого на качественное и актуализированное образование по его собственному выбору. Третьей – развитие личности, ее способностей. В международных документах определено право личности на по-

лучение образования, обязательства государств, что заложило основы для создания и распространения системы непрерывного образования во всех странах мира.

Если изначально непрерывное образование – лишь принцип, который лежит в основе функционирования образовательной системы, то впоследствии оно превращается в сложно структурированное взаимодействие институтов и субъектов с разнообразными функциями, постоянно расширяющееся, целостное в своем многообразии образовательное пространство, где создаются возможности удовлетворения социальных и личных потребностей, увеличиваются возможности выбора не только программ, но и видов, типов и содержания обучения.

Сохранению этой целостности, так же, как и обеспечению эффективности функционирования составляющих ее элементов, способствует оптимальное управление образованием с учетом постоянных изменений социальной среды, действий целенаправленных и стихийных процессов. Представление об основных целях образования определяют устройство управляющей системы, её открытость или закрытость. В центре управляющего процесса – представление об основных целях обучения, в зависимости от которых происходит формирование либо открытой, либо закрытой системы. Цель открытой системы - развитие личности, для закрытой системы приоритетом является общество, задачам развития которого подчиняется все, в том числе и сама личность. Открытая система наиболее приемлема для непрерывного процесса в образовании, так как именно в ней расширяются возможности эксперимента, инновации, поиска наиболее эффективных методик обучения и воспитания свободной, активной, самостоятельной личности современного общества, мотивированной на постоянное «приращение» и обновление знания, способной органически включаться в жизнь социума.

Если ценность личности, в конечном счете, определяет концепции и цели открытой системы непрерывного образования, то закрепляет их нормативно-правовая система, в которой обозначается право на развитие на протяжении всей жизни и гарантии реализации этого права. В сложноорганизованном обществе наибольшей проблемой является приведение в соответствие задач и целей образования, законодательной системы и модели управ-

ления. Прорыв в любом звене этой цепи означает разрушение причинно-следственных связей в развитии непрерывного образования как системы, дестабилизирует образовательный процесс, что имеет негативные последствия для подготовки специалиста, пополнения общества высокопрофессиональными трудовыми ресурсами, в конечном счете – для развития личности.

Непрерывное образование – динамичное явление, структура, функции и содержание которого меняются в соответствии с социальными трансформациями, рынком труда, конъюнктурой мирового рынка, глобальными изменениями. Соответственно происходящим изменениям формируется ресурсная (материальная и финансовая) база, кадровый состав, меняется и сама система непрерывного образования.

В настоящее время непрерывное образование чаще рассматривается как система государственных и негосударственных образовательных организаций, осуществляющих согласованное взаимодействие на всех уровнях образовательного процесса для предоставления личности права и возможности получить любой вид образования, переходить от одного вида к другому на протяжении всей жизни. Системность обеспечивается последовательностью и преемственностью содержания образования, соотносительностью действий образовательных организаций, власти, гражданского общества, всех структур, так или иначе участвующих в реализации образовательного процесса. Как система оно представляет:

- сеть образовательных учреждений – государственных и негосударственных (альтернативных – частных) – дошкольных, школ, гимназий, колледжей, вузов, курсов и т. д.;

- формы обучения – при непосредственном контакте с преподавателем, в учебной группе, дистанционное обучение, самообучение, расширяющие рамки и возможности получения образования, «подключения» к основному образованию; взаимодополняющие друг друга, предоставляющие возможность получения образования детям разного уровня развития, детям с ограниченными возможностями, проживающим на отдаленных территориях.

- уровни обучения – от дошкольного до профессионального;

- этапы образования, в которых обеспечивается постепенность и преемственность процесса;

- мировоззренческие основы, нравственные принципы, позволяющие создавать систему обучения, выполняющую важ-

нейшую задачу – сохранения и утверждения российской национальной культуры в условиях глобализации;

- нормативную базу обучения – законодательное определение прав и обязанностей обучающихся и обучаемых во всех образовательных учреждениях, на всех уровнях и этапах обучения, в его содержательной и технологической частях;

- иерархичность – позволяющая оптимизировать процесс управления образованием путем согласования действий управленческих структур;

- нравственные принципы обучения;

- процессы – передачи и изучения опыта формирования и функционирования непрерывного образования в других странах, взаимодействия с социально-экономической, политической и социокультурной средами собственной страны с целью обмена людскими, материальными и духовными ресурсами, создания эффективной образовательной среды, обеспечения потребности общества на стратегическом уровне – активными, творческими гражданами, обладающими высокой нравственной и духовной культурой, а на каждом этапе - профессиональными работниками, способными удовлетворять потребности научно-технического развития общества и создавать конкуренцию на мировом рынке.

В мировом постиндустриальном обществе главный субъект деятельности – профессионал, обладающий знаниями, умениями и навыками, способный к обновлению знаний и ощущающий потребность в них, знание становится главным элементом экономического развития. России приходится жить в условиях совмещения эпох – осуществлять переход к информационному обществу, преодолевая противоречия индустриального, в то время как создание современной системы непрерывного образования требует информационного обеспечения, соответствующего мировым стандартам. Включение в систему непрерывного образования неформальных институтов создает возможности дополнительного финансирования образования, и таким образом в какой-то мере позволяет преодолевать зависимость образования от финансового давления. Исследования, проводимые на федеральном и региональном уровнях, показывают существующий разрыв между потребностями рынка и обеспечением его

квалифицированными кадрами, недостаток их во всех секторах экономики, преобладание традиционных форм обучения¹.

Российская система непрерывного образования и формально (институционально) и содержательно претерпевала изменения на протяжении всей истории развития образования России. В последние десятилетия в условиях изменений, происходивших в социально-экономической и политической жизни России, формирование системы непрерывного образования не раз вступало в противоречие с объективными потребностями общества: адаптация к переменам прошла не без нравственных потерь. Несмотря на то, что в целом институты непрерывного образования оформились, цели, задачи, направленность, субъекты реализации определились в базовых нормативных документах, процесс становления системы еще не завершен, как не разрешены и серьезные проблемы в российской образовательной практике. Серьезной проблемой является отмечаемое многими исследователями противоречие между Конституцией и образовательной практикой, между общедоступностью образования, объявленной в 43 статье Конституции РФ, и реальными возможностями получения образования. Принцип общедоступности и обязательности образования закреплен и в Законе «Об образовании», в последующих законодательных актах, постановлениях Правительства, однако увеличивающееся расслоение общества на сверхбогатых и бедных приводит к тому, что образование становится все менее доступным для многочисленных групп граждан.

При разнообразии форм и методов обучения по-прежнему остается актуальным вопрос «чему учить?», поставленный еще Аристотелем, тому, что служит нравственности или «достижению наилучшей жизни», «упражнять в том, что пригодно в практической жизни, или в том, что направлено к добродетели, или, наконец, в том, что относится к отвлеченному знанию»². Чрезмерная увлеченность российского образования практической стороной происходит в ущерб не только обучению как поиску истины, но и самой практике, которая начинает сводиться к простой сумме

¹ Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Науч. рук. А.Е. Карпухина; Сер. «Мониторинг. Образование. Кадры». – М.: МАКС Пресс, 2006. – С.7.

² Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С.629.

определенных навыков. Сужение целей обучения не позволяет использовать значительные возможности, предоставляемые непрерывным образованием для получения разностороннего знания. Это, несомненно, противоречит как начальному замыслу непрерывного образования, обозначенному в международных документах, так и практике его реализации в различных странах, опыт которых нам еще предстоит внимательно изучать.

Не менее важно и то, как учить, чтобы цели пользы и нравственности совместились, теоретическое и практическое знания взаимно обогащались.

Тем не менее, современный этап непрерывного образования позволяет отметить намечающиеся признаки единства процесса его формирования, что обусловлено:

- превращением непрерывного образования в объект научного исследования, приращением идей научной базы процесса;
- созданием научной базы непрерывного образования, комплексным взаимодействием наук об обществе и человеке;
- углубляющейся гуманитаризацией образования, в центре которого находится обучение и воспитание личности;
- заявленной в Конституции РФ и Законе «Об образовании» необходимости опираться на нравственные принципы, вписывающиеся в культуру страны;
- постепенным осознанием необходимости изменения приоритетов - превращения личности в цель и основную ценность социального развития;
- расширением пространства образовательного процесса, включением в образование все более широкого круга субъектов, институтов, территорий, предоставлением каждому возможности получения образования на любом этапе его жизни, в том числе – мужчинами и женщинами, молодежи, лицам с ограниченными возможностями, инвалидам войны, мигрантам, взрослым и пожилым людям;
- разработкой и внедрением в образовательный процесс на всех уровнях инновационных технологий;
- нормативно-правовым обеспечением всех этапов образовательного процесса.

Разрабатываются и становятся основой процесса непрерывного образования такие принципы, как преемственность и после-

довательность, учет социальных, экономических и политических требований, территориальных особенностей, культурных запросов населения. Каждый из этих принципов действует во всех структурах непрерывного образования, объединяя субъектов обучения теми целями, которые формулируются в ходе эволюции самого образования и изменений, которые происходят в социуме.

Реализация принципа территориальности предполагает создание возможностей на уровне региона и отдельного муниципалитета получения образования каждым в течение всей жизни. С этой целью предполагается объединенное взаимодействие всех территориальных структур по управленческой горизонтали и вертикали. Объединяющей структурой призван стать педагогический вуз как методологическая база педагогического образования, центр научно-методической подготовки педагогов, способных обеспечить преемственность в системе непрерывного образования, воспитать мотивацию к обучению. Опыт создания Ассоциации «Непрерывное профессиональное образование» при взаимодействии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и организаций среднего профессионального образования с привлечением педагогических образовательных организаций других регионов севера России¹ показал возможность и перспективность объединения концептуальных, методологических и материальных основ развития непрерывного образования на всероссийском уровне.

Стимулом к развитию системы непрерывного образования является создание социально-экономических и политических условий распространения непрерывного образования по всей стране как единого процесса, охватывающего не только центральные регионы, но и отдаленные территории Крайнего Севера, Дальнего Востока, Зауралья – с учетом их особенностей, уровня социально-экономического и культурного развития. Она призвана обеспечить решение, наряду с выше названным, следующие задачи:

- удовлетворение потребности региона в профессиональных кадрах;

¹ Новиков М.В., Литвинов А.В. Становление и перспективы развития системы непрерывного профессионального образования в Ярославле// Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. №8 (123) – С.17-20

- трудовую мобильность населения,
- решение проблемы активного участия в жизни региона людей старшего возраста,
- профессиональную подготовку и переподготовку мигрантов,
- создание потенциала развития региона за счет обучения молодежи умению учиться, подготовки ее к получению профессии.

Становление и развитие системы непрерывного образования является первостепенной стратегической задачей государства, института, способного обеспечить ее решение в масштабах всей страны и с учетом перспектив общего развития. Непрерывное образование находится в прямой зависимости от эффективности государственного управления, от развития гражданского общества и способности его к самоорганизации и самоопределению, от степени реализации прав человека. Государство располагает правовыми, финансовыми, управленческими кадровыми ресурсами, обеспечивая тем самым условия участникам образовательного процесса. Вовлечение в систему непрерывного образования неформальных институтов превращает государство в равноправного партнера, выполняющего функцию гаранта прав человека на образование, информационного обеспечения, определяет образовательные траектории, разрабатывая образовательные стандарты. Это предполагает высокий уровень интеллектуального развития, профессиональной подготовки самих управляющих, понимания необходимости координации деятельности, владения точной информацией о положении на рынке труда. Дефицит в такого рода управляющих субъектах с каждым годом ощущается все более остро, тем более, что процесс управления чрезмерно формализован, а местные материальные и кадровые ресурсы используются недостаточно эффективно. Существенной проблемой остается привлечение всех возрастных групп населения к обучению, переобучению и повышению квалификации. Наконец, не разработаны вопросы оценки качества управления непрерывным образованием, что не позволяет судить о степени эффективности предпринимаемых действий по распространению системы на территориальном уровне.

Развитие системы непрерывного образования, таким образом, остается важной перспективной задачей развития всей общественной системы. Чем дальше движется российское общество по пути включения в глобальные процессы, создания новых техноло-

гий, тем в большей степени оно будет нуждаться в образовательной системе, способной быстро реагировать на потребности рынка, обеспечивать его кадрами высшей квалификации, раскрывать перед человеком возможности развития, познания мира и активного действия. Создание такой системы - объект деятельности государственных органов, органов местного самоуправления, педагогов, самих обучающихся. Это предъявляет новые требования к человеку, качеству его знания, профессионализму, трудовой и общей культуре. Целостного человека, «человека знания» может обучить и воспитать только целостная система. Энергетическим наполнителем ее становятся нравственные ценности, поиск истины и справедливости.

Развивая систему непрерывного образования, следует вспомнить слова Я. А. Коменского, который в «Великой дидактике» писал, что «универсальное искусство учить всех всему» должно стать «предметом общего желания», «его надо взвесить общими суждениями и продвигать вперед общими усилиями, так как оно преследует общее благо всего человеческого рода»¹.

Л. Н. Данилова, А. М. Ходырев

История становления непрерывного образования в России

Непрерывное педагогическое образование сегодня является актуальной, модной и конъюнктурной темой в педагогике. Её изучение востребовано и значимо для практики, однако этот феномен нельзя считать ни новым, ни чужеродным в отечественной науке. Принято считать, что проблема непрерывного педагогического образования была обозначена в России в конце 80х гг., после провозглашения партией задачи создания в СССР единой системы непрерывного образования, обусловленной объективными требованиями производства и научно-технической революции²,

¹ Коменский, Я.А. Великая дидактика // <https://studfiles.net/preview/6023791/>

² XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза, 25 февр.- 6 марта 1986 г. Стенографический отчет [В 3 т.]. Т. 1. – М.: Политиздат, 1986. -654 с.

поскольку вузам предстояло включиться в решение данной задачи. Постепенно понятия Lifelong Learning, Lifelong Education стали употребляться и по отношению к педагогической подготовке, при этом в советскую науку оно вошло на рубеже 60-70 гг. благодаря сравнительно-педагогическим исследованиям.

В результате библиографического анализа мы выяснили, что первые публикации по теме непрерывного образования в СССР были статьями учёных из социалистических стран. Перевод на русский язык материалов конференции ЮНЕСКО 1972 г., где был сделан соответствующий доклад Э. Фора¹, не имел большой популярности, а вот статья «Непрерывное учение и задачи высшей школы» известного польского педагога Б. Суходольского, изданная в журнале «Современная высшая школа» в следующем году, вызвала интерес². В 1974 г. в тот же популярном журнале вышли статьи чешских авторов З. Людкевич и Ю. Пултужицки «Непрерывное образование и пути модернизации содержания и методов обучения в вузе»³, а ещё спустя 2 года – публикация поляка Я. Тымовски «НТР и непрерывное образование»⁴. За ними последовали описательные статьи отечественных авторов, и уже в 1979 г. в Москве прошёл симпозиум на тему «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования», который считают началом создания концепции непрерывного образования в России⁵. Сама же «Концепция непрерывного образования» была разработана Комитетом

¹ Образование в контексте непрерывного образования / Раб.док. 3-й межд. конф. по образованию взрослых. Токио, 25 июля - 7 августа 1972. – Париж: ЮНЕСКО, 1972.

² Суходольски Б. Непрерывное учение и задачи высшей школы / Б. Суходольски // Современная высшая школа. – 1973. - № 3. – С. 97-111.

³ Людкевич З., Пултужицки Ю. Непрерывное образование и пути модернизации содержания и методов обучения в вузе / З. Людкевич, Ю. Пултужицки // Современная высшая школа. – 1974. - №4. – С. 71-81.

⁴ Тымовски Я. НТР и непрерывное образование / Я. Тымовски // Современная высшая школа. – 1976. - № 3. – С. 15-26.

⁵ Зинченко Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования / Г.П. Зинченко // Советская педагогика. – 1991. – №1. – С. 18-24

СССР по народному образованию только в 1989 г., и по сути понималось оно как всеохватывающее обучение¹.

Наш исторический экскурс указывает на два примечательных обстоятельства: на факт проникновения в советскую педагогику международной терминологии по вопросам непрерывного образования; на просветительскую роль сравнительной педагогики в этом вопросе. Тем не менее, данные обстоятельства не опровергают изначальной посылки о том, что собственно непрерывное, в том числе и непрерывное педагогическое, образование не являются для нашей страны заимствованием из-за рубежа, и уж тем более, процессом, начало которому в СССР положили переводы европейских исследований с 70-х гг. Непрерывное образование в России уже существовало значительно раньше, хотя, безусловно, ещё и не соотносилось с подобной терминологией. В этом смысле нельзя не согласиться с Г. П. Зинченко, одним из первых заметившим, что изначальное непрерывное образование осмысливалось не как понятие, а лишь в форме идеи².

Важно понимать, что истоки онтогенеза непрерывного образования невозможно обнаружить, не определив чётко его принципиальные характеристики. Явление это настолько сложно и многогранно, что в мировой практике до сих пор даже не имеется некоего единого определения данного термина, а потому изучать его исторические аспекты стоит, прежде всего, через сущность непрерывного образования. Так, общепризнано, что его сущностными признаками являются перманентность, преемственность, всеохватность, целостность, индивидуализация образования, открытость, доступность, гибкость и разнообразие содержания, возможности самообразования. При этом непрерывность характеризуется как системообразующий признак.

В отечественной историографии проблема становления непрерывного образования в России традиционно рассматривается

¹Концепция непрерывного образования // Бюллетень Государственного Комитета СССР по народному образованию / Сер.: Высшее и среднее специальное образование. - 1989. - №7. - С. 9-20.

²Зинченко Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования / Г.П. Зинченко // Советская педагогика. - 1991. - №1. - С. 18-24.

через призму соответствующих идей и предложений, выдвигавшихся разными педагогами и мыслителями на предыдущих этапах исторического развития. В этом ряду чаще называют К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Д. И. Писарева и других авторов, отличавшихся ревизионными взглядами на организацию образования. Несмотря на то, что они пропагандировали большую часть указанных принципов, в современной им образовательной системе не утвердилось ни одного из таких принципов, а потому даже XIX в. ещё нельзя считать периодом появления непрерывного образования. Группой авторов Ярославского государственного педагогического университета обосновано положение о зарождении непрерывного образования в России в промежуток между XIX в. и 1970-ми гг., когда эта тема вышла на повестку дня в СССР уже в итоге её активного исследования в зарубежной науке.

Сущность и основные принципы непрерывного образования позволили усомниться, что к 70 - м гг. в Советском Союзе образовательная система ещё не отличалась той степенью массовости, преемственности и открытости, чтобы можно было утверждать инновационность западного *lifelong education*. Уже в «Концепции непрерывного образования» 1989 г. признавалось как факт, что для СССР непрерывное образование было главной сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого советского человека, что соответствовало реализации идеи марксизма о свободном развитии личности как условия свободного развития общества¹. Концепция писалась в период демократизации и либерализации общественного сознания, а потому естественно, что многие её тезисы содержат равнение на Запад, на расширение образовательных границ и гражданских прав. Однако из её понимания непрерывного образования следует, что многие аспекты этого явления уже существовали на практике, а благодаря начатому освоению зарубежной интерпретации данного явления и на волне усиления свобод планировалось придать им новое, более актуальное звучание. К примеру, главными характеристиками непрерывного образования признавались гу-

¹Концепция непрерывного образования // Бюллетень Государственного Комитета СССР по народному образованию / Сер.: Высшее и среднее специальное образование. - 1989. - №7. - С. 9-20.

манизм и демократизация, однако не вызывает сомнения, что гуманизм в отечественном образовании не являлся «изобретением» 70-80-х гг., он определял устройство советской школы и прежде, при этом идеи непрерывного образования требовали предоставить личности больше свобод (слова, выбора и т. д.), что и нашло своё отражение в педагогике сотрудничества и в расширении образовательных возможностей разных групп населения. Не была абсолютно новой для народного образования СССР и идея демократизации. За рубежом она определялась через доступность образования, проблема которой в целом была уже решена в Советском Союзе (в сравнении с Западом, где весьма актуальными были, к примеру, вопросы получения платного высшего или дошкольного образования). Более того, в СССР уже давно действовала широкая сеть преемственных учреждений общего, профессионального, специального и дополнительного образования, работавших не только в очной, но также в заочной и вечерней формах, т. е. максимально ориентированная на интересы и возможности каждого. Всё это свидетельствует, что организация народного образования в Советском Союзе в 80-х гг. отличалась преемственностью, открытостью, массовостью, доступностью, индивидуализацией. Следовательно, важно определить, когда именно комплекс данных признаков стал характеризовать наше образование.

Отвечая на этот вопрос, мы определили, что важнейшим фактором, придавшим отечественной образовательной системе эти черты, стала Октябрьская революция, после которой началась ревизия в образовании. Её трудный, затяжной процесс, вызванный и сопровождавшийся трансформацией общественного сознания, привёл к постепенному формированию в школе нового типа указанных характеристик. Какие-то из них стали частью системы довольно быстро в силу их объективного максимального соответствия общественно-политическим требованиям молодого государства (доступность, массовость и всеохватность образованием), другие утвердились лишь к 50-м (например, индивидуализация). Известно, что середина 40-х – конец 50-х гг. – это период подъема

советской школы¹. В условиях общественных преобразований, повсеместного восстановления народного хозяйства и обострения патриотических настроений организация народного образования стала отличаться большой самобытностью, усиленной практической направленностью и продуктивностью. В итоге можно говорить, что *непрерывное образование как система* де-факто уже существовало в России к 1950-м гг., т. е. за пару десятилетий до того, как тема lifelong education нашла отражение в Советском Союзе и оно вошло в педагогический оборот страны де-юре. При этом, конечно, понятие непрерывности не использовалось и не осознавалось, в отличие от его идеи: советская система образования была ориентирована на всех, предоставляла образовательные возможности каждому, в обязательном порядке и на протяжении всей жизни. Не случайно целью народного образования была провозглашена подготовка *высокообразованных, всесторонне развитых* активных строителей коммунистического общества, при этом образование было «призвано обеспечивать развитие и удовлетворение духовных и интеллектуальных потребностей советского человека» в многообразных и многоуровневых учреждениях образования и культуры². Люди могли быть включены в системы формального и неформального образования *на протяжении всей своей жизни*, в рамках которых они могли выбирать образовательные траектории в соответствии с собственными и общественными нуждами и интересами. Сказанное приводит к заключению, что *задачи непрерывного образования* решались в СССР в рамках системы народного образования ещё до того, как здесь стало известно само понятие непрерывного образования.

Однако 50-е гг. являлись периодом, когда эти задачи уже решались в комплексе и вся система народного образования отличалась совокупностью характеристик непрерывного образования, а это сохраняет вопрос о *зарождении непрерывного образования* в России. В качестве такового мы рассматриваем период

¹Ходырев А.М. Советская школа 50-х – середины 60-х годов как социокультурный феномен / А.М. Ходырев: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 177 с.

²Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917-1973 гг. / авт.-сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин и др. – М.: Педагогика, 1974. – С.93.

между началом XX в. (как было определено выше, XIX в. в качестве нижней временной границы мы не рассматриваем) и началом 50-х гг., а точнее 1917 – 50-е гг. В эти десятилетия в России была создана система народного просвещения, которая ещё до специально-научного осмысления темы непрерывности образовательных процессов решала подобные задачи.

Становление непрерывного образования протекало само-бытно и независимо от западной педагогической мысли, что вполне естественно для замкнутой научной мысли СССР, но важно заметить, что этот период является временем начала научной разработки непрерывного образования за рубежом. Мы выяснили¹, что (прежде всего, в нашей стране) ошибочно принято считать, будто данный термин (Lifelong Education) был впервые использован в работах ЮНЕСКО в 60-е гг.; между тем, его авторами в западной педагогике были англичанин Б. Йексли и американец Э. Линдеман. Заметим, что данный факт несколько меняет устоявшиеся периодизации развития идеи непрерывного образования в мире, разработанные Е. П. Тонконогой², В. Г. Осиповым³, В. Л. Аношкиной и С. В. Резвановым⁴, по которым начальным этапом признаётся рубеж 50-60-х гг. (как время констатации проблемы и признания непрерывного образования средством её решения).

На основе подобного подхода к генезису непрерывного образования в России можно утверждать, что и отдельные его

¹ Данилова Л.Н. Развитие терминологии непрерывного образования за рубежом / Л.Н. Данилова // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №4. – С. 232-236.

² Тонконогая Е.П. Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых / Е.П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР. – М., 1981. – Ч. 2. – С. 56-63.

³ Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1989. – С.117.

⁴ Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее: монография / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов н/Д: РО ИПК и ПРО, 2001.- С. 148.

направления (инженерное, юридическое, медицинское и т. д.) появились в России также раньше, в любом случае – до оглашения данной темы на международных площадках и создания концепции непрерывного образования в нашей стране.

В частности, группой историков образования из ЯГПУ им. К. Д. Ушинского с помощью такого подхода изучалось непрерывное педагогическое образование. Установлено, что к концу XIX в. в Российской империи действовала сеть образовательных учреждений, включавшая учреждения неполного среднего образования, средние профессиональные и высшие образовательные учреждения (государственные и частные), занимавшиеся не только подготовкой, но также переподготовкой кадров и повышением квалификации учителей¹, и в итоге изучения особенностей данной сети выделен период становления непрерывного педагогического образования в России – рубеж XIX-XX вв.

Для понимания качества организации и функционирования совокупности подобных дореволюционных учреждений следует определить, можно ли считать её системой. С одной стороны, она действительно имела многочисленные составные элементы, своеобразную внешнюю и внутреннюю структуру (управление, ступени и учреждения образования, требования, программы подготовки), разносторонние связи между элементами (целевые, управленческие, содержательные и методические), функциональные характеристики (признаки-функции её элементов): когнитивная, функция социализации и профессионализации, профессионального развития, общекультурная), управление (все учреждения были подконтрольны министерству просвещения) и единую цель (обучение педагогической профессии и повышение уровня профессиональной

¹ Данилова Л.Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века) / Л.Н. Данилова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2017. - №5. – С. 134-142; Малиновский А.А. Тектология. Теория систем. Теоретическая биология / А.А. Малиновский. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 446 с.; Тишко, А.Б. Подготовка и повышение квалификации учителей в Ярославской губернии в конце 19 – начале 20 века / А.Б. Тишко // Ярославский педагогический вестник. – 2000. - №3. – С. 108-110.

подготовки)¹. Однако, с другой стороны, данную совокупность учреждений ещё нельзя назвать целостной и организованной. Если признавать её системой, то, на основе подхода А. А. Малиновского², только системой низкого уровня организации, т. е. находящейся в одной из ранних стадий своего развития (что подтверждает тезис о её возникновении). Низкая степень организованности подчёркивает, что непрерывность ещё не означала преемственности (современный признак системы образования), поскольку преемственным образование может быть только в высоко развитых системах³. Впрочем, даже если не признавать за подобной совокупностью системы, а видеть в ней только множество слабо взаимосвязанных элементов педагогического образования, то разноуровневая структура педагогической подготовки на рубеже XIX – начало XX вв. (от школы до учреждений повышения квалификации) в любом случае указывает на качество непрерывности.

При этом нет ничего противоречивого в том, что его зарождение датировано несколько более ранним периодом, чем непрерывное образование в целом. Во-первых, на основе синергетического подхода это можно трактовать как развитие отдельных систем подготовки специалистов разных сфер жизнедеятельности (в том числе, учителей), сопряжение которых неизбежно приводит к изменению единой образовательной системы и которые выступают по отношению к ней как первичные, более ранние. А во-вторых, что более важно, речь идёт о зарождении непрерывной системы подготовки педагогов, но следует помнить, что после революции старые системы были полностью отвергнуты, а потому и непрерывному педагогическому образова-

¹ Данилова Л.Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века) / Л.Н. Данилова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2017. - №5. – С. 134-142.

² Малиновский А.А. Тектология. Теория систем. Теоретическая биология / А.А. Малиновский. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 446 с.

³ Данилова Л.Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века) / Л.Н. Данилова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2017. - №5. – С. 134-142.

нию предстояло новое становление. Этот процесс также завершился к 50-м гг.

В целом проведённый историко-педагогический анализ позволяет сделать несколько выводов: 1) система непрерывного образования в России возникла ещё в первые десятилетия советской власти (а отдельные его направления, например, непрерывное педагогическое образование – на рубеже XIX–XX вв., хотя после революции они были разрушены и переживали становление уже в рамках единой системы народного образования); 2) в 50-х гг. государственная система народного просвещения СССР приобрела признаки непрерывности, организованности, упорядоченности, преемственности, массовости, доступности и целостности, что соответствует задачам непрерывного образования, при этом тема непрерывности, бесконечности образования как ведущего принципа системы была ещё незнакома советской педагогике; 3) феномен непрерывного образования (как совокупность средств и форм получения и углубления образования на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями и интересами личности и общества) существовал в СССР в виде идей и требований ещё до широкого изучения этой проблемы на Западе и до введения понятия «непрерывное образование» в отечественной педагогике.

Ю. В. Сенько

Концептуальные идеи непрерывного образования

*Образование есть категория бытия,
а не знания и переживания*

М. Шелер

Тема 15-й международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» представляется мне настолько же актуальной, насколько «вечнозеленой», непреходящей. Особенно сегодня, когда непрерывное образование, рассматриваемое как способ становления человека в культуре, является условием существования и человека, и культуры. Экзистенциальные смыслы образования становятся в нем приоритетными, обретают статус це-

лей и ценностей. Аксиологическая адекватность современного образования вызову времени предполагает определение в нем самом ориентиров для поиска его непосредственными участниками назначения образования и своего собственного предназначения.

Многочисленные в преддверии нового века и сейчас продолжающиеся дискуссии на темы «Культура и образование», «Наука и образование», «Социум и образование», «Личность и образование» и другие обнаруживают поразительное постоянство присутствия образования в этих диадах. Напрашивается вывод о фундаментальности образования по отношению и к культуре, и к науке, и к социуму, и к личности. Может быть, и по отношению к бытию в хайдеггеровском его понимании. О смысле бытия, а, следовательно, и о смысле образования извечный пушкинский вопрос «куда ж нам плыть?». Об этом же и обнаруженный К. Марксом герменевтический круг, в котором действительное духовное богатство индивида определяется богатством его действительных отношений...

В народной пословице «век живи – век учись» кристаллизован общественно-исторический опыт отношения к образованию как непреходящей ценности. Но не только отношение. В этой мудрой пословице содержится мысль о непрерывности образования, которая прерывается вместе с жизнью. Образование – это судьба всех и каждого, крест, который дано нести любому из нас. Звучит мрачновато, как приговор. Но это так. Попробую взять на полтона ниже: образование – это скрещение судеб, скрещение – гуманитарное – культур, и в первую очередь, его непосредственных участников. Лучше его не путать с биологическим скрещиванием культур. Там, где такое смешивание происходит, пытаются всерьез привить человеку все, что угодно, вплоть до любви к чему угодно. Профессиональное образование – судьба многих. Не получилось в одном, может получиться в другом: «твой поезд разбился – попробуй летать самолетом». Звучит уже мягче, с надеждой.

В русской религиозной философии (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, П. А. Флоренский и др.) образование рассматривается как непрерывное восхождение человека к Универсиуму. «Образ» – лик, облик, икона; «ование» – указание на происхож-

дение процесса. Образование – как процесс обретения человеком собственного образа, отличного от других, и одновременно стремящегося к соединению с идеальным Божественным Ликом Иисуса Христа: «Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы; необходимо душу освободить от страстей, помочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем»¹. Эта же тема раскрытия образа в человеке звучала и в слове Святейшего Патриарха Алексия 11, с которым он обратился к общему собранию членов Российской академии образования по случаю избрания его академиком: «Образовать человека означает не просто передать ему некоторую сумму знаний, но и выявить в нем определенный образ. Христианский взгляд на человека видит в нем образ Божий»². Суть образования не только (и, может быть, не столько) в наполнении, сколько в очищении, снятии наносного, случайного, в реставрации истинного, глубинного в человеке. Понятие «человек» и есть тот его образ, который предполагается процессом образования. По духу и сути своей: образование – это творение образа человека в индивиду. Иными словами, образование – это возможность осуществления человека. Такая возможность предоставлена ему культурой. Поэтому образование можно интерпретировать как способ становления человека в культуре.

Необходимо подчеркнуть, что образование – это всегда возможность самообразования, оно и есть в каждом конкретном случае для образующегося (то есть, самого себя образующего) индивида возможность раскрытия его сущностных человеческих сил. Эта возможность реализуется человеком прежде всего в поисках смысла. Открывается, таким образом, еще один – принципиально важный – сюжет в анализе феномена непрерывного образования человека через осмысление его экзистенциальных измерений. «Быть человеком, - пишет В. Франкл, - значит выходить за пределы самого себя... сущность человеческого суще-

¹Зеньковский В.В. Педагогика. – М., 1996. – С. 12-13.

² Слово Святейшего Патриарха Алексия по случаю его избрания академиком Российской Академии образования //Педагогика. – 1993. – № 3.

ствования заключена в его самотрансценденции»¹. Эта присущая человеку открытость, направленность на кого-то или на что-то приводит его к поиску смысла своего существования. Размышления о месте образования в этом стремлении человека к смыслу позволяют определить образование как «способ производства смысла и понимания. В этом случае речь идет уже не только о приспособлении к существующему социальному опыту, о воспроизводстве знаний, но и о выработке в процессе образования личной экзистенциальной позиции»². Образование в этой логике и есть ни что иное, как выход человека за пределы самого себя.

Образование – это «место смысла», а смысл образования – в образовании смыслов. Воспринимаемая как игра слов, эта экзистенциальная целевая установка образования, по-видимому, нуждается в пояснении. Дело в том, что образование «само по себе» смыслов не создает. Оно может создать условия для стремления человека образующегося к смыслу, его выявления и постижения. Согласно концепции В. Франкла, смыслы человеком не создаются, не производятся, но обнаруживаются и реализуются: «смысл нельзя дать, его нужно найти... при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности»³. Иными словами, смысл «внеаходим», он всегда лежит вне человека, его ищущего. Поэтому-то основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы непрерывно совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить смысл в самом образовании и – с помощью образования – в мире. Ведь образование онтологически не что иное, как внесение в мир смысла и уже одним этим – изменение мира и изменение человека образующегося.

Пожалуй, нигде так точно и с такой пронзительностью, как в поэзии, не отражены поиск смысла и его «внеаходимость». Это постоянный поиск своего дела, своего места в мире, своего слова («хотел бы в единое слово я слить свою грусть и

¹Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С. 51.

² Галенко С. В ожидании образовательных революций: проблема смысла и понимания//Almamater. – 1997. – № 6.

³Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С.37

печаль» – А. К. Толстой); это открытие тайны, загадки слова («нам не дано предугадать, как слово наше отзовется» – Ф. Тютчев); смысла числа, события, со-бытия, предмета («свой тайный смысл откроют мне предметы» – Б. Ахмадулина).

Поиск смысла, связанный с изменением наличного бытия человека, преобразует его в бытие насущное, изменяет, как следствие, внутренний мир образующегося человека: «не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат»¹. И в этой логике образование выступает как попытка помочь обрести смысл его субъектам, поддержать их жизнеутверждающее стремление к смыслу.

Нет человека образованного, но есть человек образующийся, становящийся в культуре. Отсюда и образование это и «... путь культурного восхождения ко всеобщему»², это и *способ непрерывного становления человека в культуре*. Поскольку человек – это возможность стать человеком (М. К. Мамардашвили), образование выстраивается как становление становящегося человека, то есть восхождение человека к своей индивидуальности. И восхождение это каждый совершает своим путем, поскольку каждый из нас уникален и неповторим. Л. С. Выготский считал наиболее важным открытием философской антропологии положение о том, что сущностью человека становится его способность строить самого себя, а значит постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности. Непрерывное образование по сути своей выступает как процесс самореализации человека. Человек, по Ф. М. Достоевскому, всю жизнь не живет, а сочиняет себя, самосочиняется. Иными словами, образование – это всегда реализующаяся возможность самообразования. Образование, по сути своей, и есть самообразование. Тезис о том, что нет человека образованного – есть человек образующийся, имеет, по-видимому, веские основания. В понятие образования как способа становления в культуре заложено и

¹Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 384.

²Шimina А.Н. Социокультурные основания образования //Материалы международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 1997.

то, что последняя, конечная цель образования недостижима и путь к ней – нескончаем. Образование – относится к числу проблем, говоря словами И. Канта, «без всякого разрешения». Неразрешимость образования как задачи, как и его непрерывности, не означает, что она нереальна. Напротив, она очень даже реальна, поскольку движение на пути к ее решению открывает для человека образующегося все новые и новые возможности своего развития. И весь исторический опыт подтверждает, что «возможного нельзя было бы достичь, если бы в мире снова не тянулись к невозможному»¹.

Только необразованный человек, полагал С. И. Гессен, может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования. Человек образованный, образовавшийся – значит человек ставший, совершённый, завершённый. Но таких людей не было и нет: никто не отважится назвать себя образованным, совершенным. И это не случайно: образование всегда «несовершенно», незавершённо, не завершено. Оно – как глагол несовершенного вида. «Образование не достигает точки насыщения» – слова, высеченные на камне у входа в Центр подготовки кадров компании IBM, Эндикотт, штат Нью-Йорк.

Результатом образования, если корректно использование термина «результат» в данном контексте, выступает становящийся образ, образ человека образующегося, человек сам – себя – образующий сегодня, сейчас, в данное мгновение. Образование – всегда настоящего времени и в настоящем времени, хотя основано на прошлом и устремлено в будущее. Но что же обеспечивает определенность образованию, придает ему характер *настоящего*, и не только во времени? Я полагаю, что ключевым условием непрерывности образования является его гуманитаризация.

В современных условиях она вместе с фундаментализацией и информатизацией образования выступает стратегической линией его развития, притом что эти три направления представлены в образовании, определяют его тренд, второе и третье из них в реальной образовательной практике находятся, скорее всего, в оппозиции к гуманитаризации, чем взаимодополняют ее.

¹Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990. – С.706.

Возможно, такое отношение связано с традиционным разделением знания на две области: о природе и о духе.

Но это слабое утешение, поскольку оставляет в неприкосновенности знаниевую (технократическую) парадигму образования: наполнение образующегося готовым (педагогически трансформированным) социальным опытом. Замечу, что известная полемика между сторонниками теории «формального» и «материального» образования велась в рамках этой парадигмы «наполнения». Спор шел по вопросу «чем наполнять?». При этом вопрос о том, «кому наполнять?», даже не ставится: патернализм в образовании был вездесущ и непререкаем. За набором таких характеристик современного образования, как «школение», «испытание школой», «несовпадение с жизнью» и др., скрывается харизма вперёдсмотрящего, все знающего, понимающего наставника.

Отпечаток этой харизмы лежит и на концепции фундаментализации высшего образования, предложенной международным симпозиумом ЮНЕСКО (Москва, 1994). В рамках этой концепции фундаментализация образования рассматривается как средство, благодаря которому будущий и нынешний специалист сможет в процессе обучения получить необходимые для самообразования фундаментальные базовые знания, сформированные в единую мировоззренческую научную систему на основе современных представлений о науке и ее методах. Не меняет «наполнительную» модель образования и расширение традиционного состава фундаментальных наук (физика, химия, биология) за счет включения в учебный план основ математики, философии, кибернетики, синергетики. И все это, разумеется, при построении педагогического процесса на патерналистской основе. В нем роль патера «по умолчанию» сохраняется за педагогом. Однако поиск ответа на вопрос, «как наполнять», предполагает обращение к тому, кого мы собираемся образовывать: здесь важно, как тот, Другой, относится к этому наполнению.

Увы, сциентистская установка в образовании вновь оказывается доминирующей. А ведь почти сто лет назад (1917 г.) наш отечественный дидакт М. И. Демков показал: если в науке господствующая точка зрения логическая, то в дидактике господствующая точка зрения психологическая. Спор о том, «чем

наполнять?»), затмевает не менее, а может быть, более важный для образования вопрос «как наполнять и наполнять ли?» Это затмение связано с укорененным предрассудком: только рациональное познание природы и общества обеспечивает развитие цивилизации и культуры. Кроме того, образователя (государство, да и, к сожалению, многих педагогов) более всего интересует результат, а не процесс, в ходе которого этот результат получен. Но проблема заключается как раз в том, что образование – это область, в которой результат зависит напрямую от процесса, от способа получения, поскольку суть этого процесса – создание условий изменения внутреннего мира его непосредственных участников. А в основе этого бесчисленного ряда условий лежит обращение педагога к Другому за со – чувством, со – мыслием, со – действием. Для образования как, может быть, ни для любой другой сферы социальной практики опасен и порочен принцип Макиавелли «цель оправдывает средства».

Иными словами, образование как результат и образование как процесс имеют не совпадающие, но глубинно связанные основания. Результат образования – основы отмеченных в концепции фундаментального образования наук, которыми овладел обучающийся, и как он на этом основании разворачивает собственную деятельность. Именно данное обстоятельство и придает результату образования фундаментальный характер. Эти основы в процессе образования явлены учащемуся в форме информации, которая становится (или не становится) для него знанием. Однако наука, как подчеркивал Макс Вебер в своем знаменитом докладе «Наука как профессия», не способна дать ответ на последние вопросы, в том числе и на вопрос о ценности, осмысленности целей. Вместе с тем, университетское научное образование, в котором сильна гуманитарная составляющая, позволяет человеку ясно понимать: до сих пор возможны расчеты эффективного действия, дальше только то, во что верят и ценность чего принимают без доказательств. Ведь образование – это не то, чему тебя учили, а то, что ты из этого понял. Установка на информацию как сообщение учащимся готовых знаний имеет далеко идущие негативные последствия. Информирование учащихся в ходе объяснения приводит к тому, что они теряют способность к вопрошанию. Школа вопросов-ответов, где во-

прошает педагог, подавляет исследовательский рефлекс «Что такое?» (И. П. Павлов), прекращается в место, где учащимся отвечают на вопросы, которых они не завали.

Вопрос «Как преобразовать информацию в знание?» относится к числу «вечнозеленых» вопросов педагогики. Для его решения важно различать информацию и знание: знание имеет значение, а информация – назначение. Знания, в отличие от информации, не имеют цены. Они имеют жизненный и личный смысл. Информация – предмет временный, преходящий, орудие, средство, которое, как палку, можно отбросить после использования. Знание, конечно, тоже орудие, тоже средство, но такое, которое становится функциональным органом индивида. Как палку его не отбросишь. Если продолжить это сопоставление, то знание – посох, который помогает идти дальше в мир знания–незнания¹; информация всеобща, безличностна, анонимна; знание – лично, поступочно, оно факт моей биографии... Согласно Сократу, Спинозе и другим мыслителям, книжное знание (читай: информация – Ю. С.) является «окаменелым» знанием. Знание должно «трепетать». Об этом же и Гегель: знание без «движения предметного содержания», без процесса его получения – труп. Личностное знание – категория нравственная, в отличие от информации, которая нейтральна по отношению к морали. Отождествлять, смешивать их опасно: происходит обогащение информацией при обнищании духа.

Информатизация образования – это, в первую очередь, не его компьютеризация (с которой зачастую информатизация отождествляется), и не развитие дистанционного образования (как заочной формы образования, связанной с передачей информации на большие расстояния), и не оснащение образовательных учреждений персональными компьютерами. Ведь нельзя же сводить процесс информатизации образования к способам использования, передачи, хранения информации с помощью электронных носителей: есть в образовании, к счастью, живое слово, и книга, и практическое действие.

¹Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. – 2002. – №2.

Образовательный, т. е. гуманитарный смысл информатизации (не компьютеризации!) как одной из сильных тенденций развития современного образования состоит в поиске и реализации педагогических условий преобразования информации в личностное знание. Об этом, по существу, задумывался М. М. Бахтин: как читателю сделать «чужой» авторский текст «своим – чужим»; в этом же состоит, как полагал В. А. Сухомлинский, и важнейшая задача учителя: преобразовать учебный материал (читай: информацию – Ю. С.) в живые человеческие чувства и эмоции. Информатизация образования, как и его фундаментализация, требуют обращения к духовному опыту непосредственных участников педагогического процесса. Другими словами, информатизация и фундаментализация образования – это превращенные формы гуманитаризации педагогического процесса. Иначе: гуманитаризация (и процесса, и результата) образования является онтологическим основанием его информатизации и фундаментализации. Дело, однако, в том, что традиционно понимаемые фундаментализация и информатизация принципиально «наполнительную», технократическую модель образования не меняют, чего нельзя сказать о его гуманитаризации.

Гуманитаризация образования – следствие понимания того капитального факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а педагогическое явление – гуманитарный феномен. Парадигма эта — в противовес «наполнительной» модели образования — ориентирована на становление человека в культуре, на раскрытие истинного, глубинного в нем.

Кроме того, что фундаментализация или информатизация принципиально не меняют «наполнительной», «потребительской» модели образования, они обнаруживают свою несостоятельность и в ориентации образования на овладение «знанием всех богатств, выработанных человечеством». Человек получает образование не затем, чтобы в той или иной мере стать количественно соразмерным реальной культуре (это абсурдно и невозможно), а затем, чтобы стать (в той или иной степени) соучастником культурного процесса¹, вести диалог с ней, т. е. быть не

¹Лобок А.М. Содержание образования: конфликт парадигм // Перемены. – 2000. – № 3.

только потребителем культуры, но и творцом ее, ибо культура является достоянием тех, кто ее творит. Творит культуру не только тот, кто, например, пишет музыку, но и тот, кто ее слушает, — при условии, что это становится для него событием (трудностью, проблемой), возбуждающим цепную реакцию собственного ума и сердца, из которой он в какой-то степени выходит обновленным¹.

В гуманитарной парадигме профессиональное образование мыслится как становление становящегося человека в профессиональной культуре. И процесс этот не имеет завершения. Непрерывность образования предполагает преемственность различных его ступеней и возможность последовательного восхождения по ним, продолжения и смены образовательного профиля. Для ее реализации, однако, существенно не столько преодоление дискретности уровней институционализированной образовательной практики, сколько создание условий, ориентированных на поиск и осуществление личностных смыслов непосредственных участников педагогического процесса в самом образовании. Диалектика непрерывности образования обнаруживает свое развитие не в каком-то итоговом знании «человека образующегося», но в той открытости, которая проявляется в его отношении к миру.

Фундаментальным условием становления такого отношения является «незавершимый» (М. М. Бахтин), длящийся в этом процессе диалог. Вследствие своей универсальности диалог — не сюжет, не фрагмент учебного занятия, так как не кончается с той или иной образовательной ситуацией. Более того, сама жизнь по природе своей диалогична: жить — значит участвовать в диалоге — вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п.² Быть учащимся — значит участвовать в образовании, быть ориентированным на помощь значимого Другого в своем вхождении в культуру.

Установка на «образование через всю жизнь» отражена и в номенклатуре (социальные, коммуникативные, императивные, способность учиться всю жизнь) ключевых компетенций ЮНЕСКО. В них время — прошлое, настоящее, будущее — оказывается

¹Баткин Л.М. Культура всегда накануне себя // Красная книга культуры. — М., 1989.

²Бахтин М.М. Собр.соч. в 7 т. — М., 1996. — Т.5. — С. 351

включенным в непрерывное образование всех и каждого. Связь в образовании непрерывности и диалога как гуманитарного основания мышления становится понятной, если учесть, что образование – это дар моего духа Другому, что оно – обращение к Другому за сомыслием, сочувствием, содействием. Быть преподавателем – значит участвовать в образовании, т. е. быть ориентированным на помощь значащему Другому в его вхождении в культуру. Действительное, не декларируемое субъектное (гуманитарное) определение учащегося раскрывает и гуманитарную природу учащего, снимает с непосредственных участников педагогического процесса маски, раз и навсегда закрепленные за ними социальные роли. Но тогда урок, классный час, лекция, семинар — не только фрагмент педагогической действительности, педагогическое событие, но и со-бытие, совместное «проживание» – не отбывание – двух (и многих) индивидуумов в горизонте личности.

Смысл как личностное отношение участников педагогического процесса к выстраиваемому содержанию образования и самому процессу существует только «на рубеже двух сознаний», на грани их культур, как отношение между ними. Поэтому развертывание педагогического процесса в диалоге способно гуманизировать этот процесс, внести в него гуманитарные, т. е. человеческие отношения. При этом *воздействие* учащего на учащегося и обратно замещается их личностным (и в этом смысле равноправным) *взаимодействием*.

Со-бытие двух (и многих) индивидуумов в горизонте личности в непрерывном образовании создает уникальные возможности становления специалиста, предрасположенного к пониманию и сотворчеству, диалогу с Другим, а следовательно, и к продолжению своего образования. Понимание и сотворчество, поиск смыслов, личностное самоопределение — ключевые характеристики интеллигента. Получается, что смысл гуманитаризации профессионального образования — «выращивание» интеллигентного профессионала. «О, сколько нам открытий готовит просвещения дух!», - восклицал поэт. Дух образования – это дух открытий мира, людей, себя в мире.

Непрерывность образования – не только ценностное его основание (чтоб не прервалась связь времен), но и онтологиче-

ская основа: другим ему быть не дано. И в этом контексте непрерывность образования – отражение его природо – и культуросообразности. Быть в постоянном поиске смысла, освещать себя предстоящим смыслом – значит активно участвовать в образовании, то есть жить. За непрерывностью образования стоит важное для меня соображение: многочисленные варианты бесконечного развертывания единого целого – образования, без которого невозможно великое, неистребимое единство культуры, связанной единством духа.

В. А. Мазилев

Педагогика versus психология: современное образование

*Всякое искусство и всякое учение,
а равным образом поступок (praxis)
и сознательный выбор, как принято считать,
стремятся к определенному благу.*

Аристотель

1. Педагогика и психология: вечная проблема

В том, что обучение должно, так или иначе, соотноситься с психологическими законами познавательной деятельности учащегося, вероятно, никто никогда серьезно не сомневался. Вывод великого педагога К. Д. Ушинского, что психология является одной из двух основ, на которых должен базироваться процесс обучения и воспитания, и сегодня представляется непреложным. По большому счету, никакого противостояния между педагогикой и психологией, конечно, нет. Имеют место локальные недопонимания. Потенциальные возможности психологии в образовании значительно больше, чем та степень реализации, которая достигается в настоящее время.

Интуитивно понимаемая близость педагогики и психологии не должна затушевывать принципиального отличия между этими дисциплинами. Психология - это фундаментальная наука, изучающая объективно существующую психическую реальность. Со времен античности ее называют «психе», «психика». Не будем

здесь вдаваться в тонкости различий трактовки предмета психологии в разных направлениях внутри психологической науки. Педагогика, как бы ее ни определяли, оказывается дисциплиной другого плана. По определению, приводимому в Российской педагогической энциклопедии, педагогика – это «отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности» (Никандров, Корнетов, 2000). Не будем вникать в тонкости, обратим внимание на то, что психология как фундаментальная наука изучает существующее, иными словами имеющее выраженный онтологический статус. Педагогика же – дисциплина, изучающая деятельность по проектированию и формированию изменений в личности. Не станем сравнивать (или, упаси Господи, пытаться определить, что важнее), лишь обратим внимание на различный статус этих дисциплин. Здесь лишь подчеркнем, что эффективность взаимодействия этих наук зависит от многих факторов и условий. На наш взгляд, определяющее значение имеет такое условие: понимание предмета психологической науки. Предмет психологии задает онтологический статус явления, а педагогика проектирует систему воздействий на него с целью получения желаемого результата. Забегая вперед (этого момента мы коснемся в завершающей части), отметим, что, как мы полагаем, оптимальным вариантом трактовки предмета психологии является внутренний мир человека.

2. Образование и реформы

Проблемы образования традиционно в поле зрения российской общественности. Особенно чувствительно руководство системой образования к новым инициативам. Вот и лозунг «Обучение через всю жизнь» не явился исключением: мы видим, что вопросы непрерывного образования не только интенсивно обсуждаются, но и появляется множество инноваций, реализующих эти идеи. Казалось бы, наше образование шагает в ногу со всей остальной планетой – чем можно только гордиться.

Правда, устойчиво возникают некоторые переживания, которые, к сожалению, вносят пресловутую ложку дегтя. Дело в том, что предполагается, будто образование наше развивается, неуклонно двигаясь от одной победы к другой. Победные реляции, похоже, возымели гипнотическое действие на часть ученого

педагогического сообщества. Представляется, что некоторые лидеры, адепты и рядовые участники движения убеждены: происходит «устойчивое развитие» нашего образования. Вспомним: в основе этого ныне модного и популярного движения лежит довольно давний, принятый еще в 2005 г. Европейской экономической комиссией ООН, документ «Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития». Суть его, как известно, состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий и т. д. Представляется, что в целом не так далеко мы в этом направлении продвинулись, причем важно, что это был не только путь обретений, но и утрат. Достижения, однако, не должны заслонять тех нерешенных проблем, которые мешают школе развиваться. Особенную опасность представляют те проблемы, которые в полной мере не осознаются. Это неполное осознание обычно связано с тем, что подлинная проблема заслоняется чем-то, лежащим на поверхности, - очевидным для многих, но вместе с тем маскирующим большие проблемы. К числу глубинных проблем смело можно отнести проблему понимания. Впрочем, о понимании поговорим позднее. А пока – о главном, в контексте обозначенной нами темы.

Главное, на наш взгляд, в том, что в очередной раз продумываются организационные формы, составляются планы мероприятий по переходу с одного уровня на другой, но упускается из виду внутренний план, который позволил бы проследить, направлять и программировать работу психологических механизмов (в первую очередь, связанных с мотивацией и целеполаганием). Конечно, дело не обстоит так, чтобы про мотивацию, к примеру, совершенно забыли – по ней продолжают «проговаривать», но при этом наблюдается типичная картина: то, что должно было бы выступать сердцевинной, «системообразующим фактором», оттесняется на периферию, а доминирующую роль играют разного рода педагогические построения и концептуализации. Если выразить суть проблемы кратко: педагогические разработки доминируют, тогда как психологические явно недооцениваются.

Картина довольно типична. Возьмем в качестве примера одно из недавних увлечений педагогов – так называемое нефор-

мальное образование. История его возникновения уходит своими корнями, как известно, в 70-е - 80-е годы XX столетия, когда была сформулирована идея возрастающего «мирового кризиса в сфере образования». Концептуально движение неформального образования получило свое оформление в работе П. Кумбса и П. Ахмеда, опубликованной в США еще в 1974 году. Прошло несколько десятилетий, начинание стало модным и в России. Неформальному образованию уделяется внимание, обнаруживается множество его трактовок. Обратим внимание, что вычленение неформального (non-formal) образования предполагает также выделение двух других категорий - формальное (formal) и информальное (informal) образование. В этой категоризации, как отмечает Т. Мухлаева, к формальному образованию может быть отнесена иерархическая, в хронологическом порядке градуированная система образования: от начальной школы, следующая через университет, включающая общую академическую учебу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образования. К информальному образованию относят процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды – начиная от семьи и соседей, от работы и игр, от рынка, библиотеки и средств массовой информации¹.

К неформальному образованию может быть отнесена любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы – отдельная деятельность или существенная часть более широкой деятельности, призванная служить субъектам обучения и реализующая цели обучения².

Различия между формальным и неформальным образованием, как отмечает цитируемый автор, носят в основном административный характер. Формальное образование связано с различными учебными заведениями, неформальное – с общественными группами и другими организациями, а информальное

¹Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. – 2010. – №4. – С. 158-162.

²Там же.

охватывает то, что осталось, например, взаимодействия с семьей, друзьями и коллегами по работе. Как нам представляется, при определении подходов к неформальному образованию важно принять во внимание в первую очередь психологические различия между указанными категориями¹. Полезно вспомнить, что в психологии традиционно выделяются различные понятия для обозначения разных путей приобретения опыта: научение, учение, обучение, импринтинг.

Заметим, что этим аспектам (как и другим, не названным здесь, но значимым в психологическом отношении) внимания не уделяется. Вместе с тем возникает искушение «переключиться» на какую-то другую инновацию в надежде получить эффект, причем скорый и значительный.

Как представляется, прогресс в упомянутом направлении за прошедшие годы был не слишком велик. По нашему убеждению, скромные результаты можно объяснить только тем, что не был реализован значительный психологический ресурс, который до настоящего времени так и остается лишь потенциалом. Обидно, что, не исчерпав возможности начинания, обычно отказываются от инициативы и обращаются к другой, допуская по сути ту же самую ошибку...

Резюмируем. При проведении реформ или внедрении инноваций почему-то ограничиваются педагогическими следствиями, до психологических механизмов в большинстве случаев дело не доходит. Обратим внимание на то, что дело не в том, что о психологии «забывают». Про психологию и важность этих факторов активно «приговаривают», но до реального использования психологического потенциала дело не доходит. В итоге акция нужного эффекта не достигает, на горизонте появляется новый инновационный проект.

3. Депсихологизация образования

В нашей сегодняшней школе имеет место потрясающая общая депсихологизация. Возможно, кто-то скажет: «Позвольте!

¹Мазилов В. А. Неформальное образование в современных условиях: психологические аспекты // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУО ЯО ИРО, 2014. – С. 89- 92.

А психологические службы в школе?» Увы, учащиеся (да и педагоги тоже) совершенно не владеют азами современной практической психологии, позволяющей управлять своими психическими процессами, чтобы легко и эффективно запоминать, успешно решать задачи, продуктивно мыслить. Современный школьник не использует не только приемы рационального запоминания, он даже адекватные установки на запоминание у себя создавать не умеет. Как следствие, от учебы школьник вместо удовольствия и удовлетворения, потому что у него все хорошо получается, испытывает стресс и тревожность (не будем говорить о более серьезных следствиях). Очевидно, в таких условиях трудно ожидать, что перспектива учиться всю жизнь будет восприниматься позитивно. На наш взгляд, это серьезные препятствия, стоящие на пути развертывания непрерывного образования. Хорошее учение должно приносить радость.

В рамках одного раздела, имеющего ограниченный объем, невозможно осветить все или многие аспекты проблемы. Возьмем лишь один пример, но яркий и показательный.

Память человека представляет собой инструмент гибкий и послушный. Она неукоснительно выполняет команды, которые получает от субъекта. Посмотрим, как в свете этого выглядит процесс запоминания и сохранения опыта. Зададим вопрос: «Какова установка у школьника, выполняющего домашнее задание?» Подготовиться к завтрашнему уроку. Установка создается, осознанная или неосознанная. Урок прошел, цель достигнута – материал активно из памяти выбрасывается. На следующий день все повторяется, только с материалом следующего задания. В итоге в памяти остается то, что обусловлено другими факторами: было запомнено непроизвольно, вызвало интерес, личные ассоциации и т. п. Картина складывается вполне безрадостная. Причина очевидна – неумение использовать психологические факторы запоминания.

То же самое можно сказать и об использовании других факторов, позитивно влияющих на запоминание. Школьники (и студенты) ими не владеют, использовать не могут, учителя и школьные психологи этому не учат.

Недостаточное знание психологии вносит свою большую ложку дегтя...

Я не удивлюсь, если наше образование вслед за итальянцами начнет экспериментировать, внедряя передовой «финский» опыт. Как же, Финляндия в образовании нынче впереди планеты всей. А мы, хоть и перекрыли Енисей, не отличаем важное от второстепенного. Как написала когда-то Новелла Матвеева, «посягают на ядра и зерна, а крадут оболочки да шкурки»...

Впрочем, процитируем новость буквально.

«В Италии чиновники решили провести эксперимент и освободить школьников от домашнего задания. Власти намерены пойти по пути Финляндии, которая, отказавшись от устаревшей методики обучения, за рекордные сроки стала страной с одним из самых высоких уровней школьной подготовки в мире... Как сообщается, в пилотном проекте участвуют 166 школ из трех итальянских областей - Пьемонта, Сицилии и Ломбардии. Родители и учителя с одобрением отнеслись к новшеству. Они полагают, что школе давно следовало отказаться от архаичной практики, лишаящей детей времени на отдых. Теперь вместо того, чтобы длинные вечера проводить над учебниками с родителями или репетиторами, школьникам предстоит больше заниматься в классе. В утренние часы они будут осваивать теорию, а после обеда приступят к практике. Предметы будут сгруппированы по трем основным направлениям - научному, литературному и творческому. В течение одной недели школьники изучат один и тот же предмет, который затем сменит другой - и так до конца года. По мнению авторов новой методики, она должна существенно ускорить усвоение материала и избавить детей от выполнения домашних заданий. Кроме того, у школьников появится дополнительное свободное время, которое можно будет потратить на прогулки на свежем воздухе, музеи или спортивные секции»¹.

Не будем анализировать этот опыт в целом. Конечно, можно освободиться от действия установок, плохо влияющих на усвоение, и таким экзотическим способом. Если говорить серьезно, то в приведенном примере можно обнаружить действие ряда позитивных факторов (феномен погружения, повышение мотивации, более высокая активность учащегося и пр.), которые

¹Новая методика <https://mir24.tv/news/16268651/novaya-metodika-osvobodit-shkolnikov-v-italii-ot-domashnih-zadaniy> (Режим доступа 2. 10. 2017).

вливают на итоговый результат. Но стремление элиминировать неконтролируемые психологические переменные в виде возникающих установок налицо...

Другая грань той же самой проблемы – недостаточное использование психологического знания в современном образовании – прослеживается в проблеме понимания в современной школе, да и, пожалуй, шире, в образовании в целом, включая его самые верхние уровни. Втройне обидно, что в этом направлении наблюдается явный регресс. Как ни удивительно, в этом отношении «раньше лучше было»... Впрочем, обо всем по порядку...

Рискнем утверждать, что главная беда нашей школы, причем в значительной степени не осознанная, состоит в том, что в современной школе перестали добиваться понимания при усвоении. Если в школьном обучении формируется клиповое мышление, становится ясно, что беда пришла, тем более, что ворота давно открыты. Клипового сознания и мышления мы еще коснемся в настоящем тексте, как и того, что в учении школьников процветает вербализм. Обратимся непосредственно к пониманию.

Приведем цитату, которой больше четверти века. Она из учебного пособия по психологии для студентов педагогических институтов, и она очень хорошо показывает, что за это небольшое по историческим меркам время в нашей школе мы умудрились потерять. «Для того чтобы материал был хорошо усвоен, необходимо его понять. Как убедиться в том, что материал учащимся понят, каковы критерии понимания? Понимание может проявляться в слове и в действии. Часто используется пересказ учащимся того, что было усвоено. Однако пересказа бывает недостаточно (по рассказу трудно бывает судить, что и как понято), поэтому используют постановку вопросов, по ответам на которые судят о понимании. Поскольку существует опасность того, что материал, особенно словесный, будет без достаточного понимания усвоен, полезно использовать пересказ своими словами (при этом рекомендуется видоизменять формулировку мыслей, переконструировать текст, излагать в сжатом виде и т. п.). Эффективным средством проверки понимания является самопостановка вопросов учащимися и ответов на эти вопросы. Критерием понимания могут также являться действия, которые должен выполнить учащийся в соответствии с понятым материалом. Полезно разра-

ботать систему практических заданий, которые позволят выявить, насколько понят материал (стандартизированные задания можно рассматривать как тесты понимания). Важно использовать оба критерия понимания, поскольку между ними возможны расхождения. Таким образом, критерием понимания является сочетание словесного объяснения и фактического выполнения действий»¹.

Попробуем представить, что из перечисленного может использовать на уроке педагог в современной школе, который вынужден тренировать своих питомцев правильному выполнению ЕГЭ... Представляется, что ответ очевиден. Много ли в современной школе уделяется внимания рассказу ученика, развернутому ответу, доказательству? Ожидать, что в отсутствии вышеперечисленного сформируется логика изложения, тоже несколько наивно. Нет деятельности, нет результатов. Зато ясно, что деятельность по решению тестов на высоте... Рынок услуг репетиторов обширен и диверсифицирован. Жаль, что пониманию при этом учат мало.

Обратим внимание еще на один важный момент, который придает этой проблеме остроту в практической плоскости. Многими исследователями отмечается, что для современных школьников характерны клиповое мышление, некоторые говорят даже о теговом мышлении. Эти метафоры означают приблизительно следующее. Слово клип (от английского «clip») означает «фрагмент», «отрезок», «отрывок». Феномен представляет собой такой тип мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир как набор отрывочных, фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов и представлений. Теговое мышление характеризуется непониманием сути предлагаемых заданий, срабатывают формальные, часто случайные связи, отсылающие к чему-то «знакомому» по прошлому опыту.

Естественно, что процессы понимания в этих случаях страдают в первую очередь, поскольку о сколь-нибудь полноценном понимании говорить вообще не приходится. Нарушается системность знаний (можно сказать, что она вообще почти не

¹Мазилов, В. А. Мышление / В. А. Мазилов // Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 113

формируется). Школа должна сформировать систему научных понятий – именно в этом сила научного знания...

Если раньше уделяли пристальное внимание развитию лингвистического мышления, культуре связной речи, культуре умственного труда школьника¹, то ныне это почему-то забыто. В дореволюционной школе учили, как нужно читать книгу. В XXI веке это почему-то ушло...

Возникает парадокс: Интернет дает возможности в считанные секунды получить справку по любому вопросу, что экономит время и должно повышать эффективность обучения многократно. Однако плодов мы не видим, а примеров того, когда он выступает как помеха эффективному учению, более чем достаточно.

Для того чтобы осознать реальные масштабы проблемы, достаточно сопоставить, как происходит усвоение знаний о мире у дошкольников, и то усвоение, которое мы наблюдаем во время организованного школьного обучения. Если в дошкольном детстве формируется образ мира и закладываются основы его понимания, то в школьном обучении появляются вербализм, мозаичность сознания, клиповость мышления, что, разумеется, сопровождается дефектами в понимании. Это явный симптом неблагополучия. Если школа не ставит во главу угла понимание, то это школа позавчерашнего дня. Попытки «внести системность» за счет периодических обобщений выглядят просто жалкими. Однако мы хорошо знаем: то, что человеком понято, усвоено им навсегда, поскольку изменяет видение мира. Представляется, что в настоящее время приложения разработок в области понимания к сфере образования наиболее актуальны.

И, конечно, нельзя не вспомнить недобрым словом уже упомянутый ЕГЭ. Достаточно непростая ситуация в образовании, как сейчас очевидно, усугубляется непомерным использованием «современных» форм контроля за усвоением знаний в

¹Ерастов Н. П. Культура умственного труда: беседы о рациональной организации познавательной деятельности. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1969; Ерастов Н. П. Развитие лингвистического мышления школьников // Проблемы мышления. – Ярославль, 1968; Ерастов Н. П. Культура связной речи: в помощь учителю. Экспериментальные материалы к факультативным занятиям по развитию речи / Н. П. Ерастов. – Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1969.

школе и использованием новых технологий оценки уровня подготовки школьников. Как хорошо понятно, учителя вынуждены готовить школьников к процедуре сдачи единого экзамена, поэтому обучение в современной российской школе правильно понимать как подготовку к сдаче ЕГЭ. Вряд ли нужно пояснять, что это совсем разные деятельности.

Итак, как мы видели, проблемы есть, не все обстоит просто. В данном случае важно опираться на поддержку науки, в первую очередь, психологии. Обратим внимание, психологии практической, практико-ориентированной. Возможности практической психологии велики. И, главное, стоит подчеркнуть, что наработки практической психологии ни в чем, по сути, не противоречат положениям психологии академической, но существенно дополняют, что, собственно, и создает новые возможности. Для примера рассмотрим упоминавшуюся в тексте проблему понимания. Можно ли научить пониманию? Конечно, можно.

4. *Счастье понимания*

Конечно, каждый, кто видел прекрасный фильм С. Ростокского, нашего земляка, уроженца города Рыбинска, посвященный проблемам школы, помнит замечательную фразу из школьного сочинения: «Счастье это когда тебя понимают!». Тогда в школе еще учили пониманию, поэтому на первый план выходили другие аспекты. Теперь впору говорить о счастье понимания. Счастье понимать самому.

Полезно вспомнить, что говорит психология о понимании. Согласно современным представлениям, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного¹.

Понимание представляет собой раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, достигаемое на основе связывания понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Человеческое

¹Брудный А. А. Психологическая герменевтика. – М., 1998. – 335 с.; Мазилев В. А., Злотникова Т. С. Архетип как код массовой культуры // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 1. – С. 98–104.

мышление стремится отразить изучаемые объекты или явления прежде всего путем соотнесения их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности¹. Понять явление — значит выяснить его место и роль в той конкретной системе воздействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, и выяснить как раз те особенности, благодаря которым это явление только и может играть такую роль в составе целого. Понять явление — значит выяснить способ его возникновения, «правило», по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий; значит проанализировать сами условия возникновения явления. Это является общей формулой образования понятия, понимания².

Принципиально новый этап в исследовании понимания начинается с работ А.А. Брудного (1932 - 2011), в которых проблемы понимания разрабатываются в русле авторской радикальной психологии. Согласно А.А. Брудному, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного.

Таким образом, понимание никак нельзя рассматривать (после работ А.А. Брудного) как процесс, переработки информации. Реализация этого подхода позволяет, к примеру, существенно по-иному понимать и интерпретировать феномены массового сознания³.

Характеризуя подход А. А. Брудного к проблеме понимания, нельзя не отметить важность идеи о трех полях понимания (имеется в виду наличие пространств фактов, теорий и текстов)⁴.

¹Роговин М. С. Психология понимания: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). – М., 1956; Роговин М. С. Введение в психологию. – М.: Высшая школа, 1969.

²Ильенков Э. В. Диалектическая логика. – М., 1979.

³Мазилев В. А., Злотникова Т. С. Архетип как код массовой культуры // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 1. – С. 98–104.

⁴Брудный А. А. Психологическая герменевтика. – М., 1998. – 335 с.

Несомненно, важными для современной психологии являются идеи об аксиальной и ретиальной коммуникации.

Если вспомнить печальные результаты в достижении понимания в нашей школе, то впору задать вопрос: почему так происходит?

Придется в этом дополнительно разобраться.

Подчеркнем еще раз: в психологии все давным-давно известно. Начать можно было бы с Аристотеля, но мы возьмем старт от высказывания мудрого И. М. Сеченова (1829-1905). Он отмечал, что если вдуматься «в условия так называемого понимания мыслей, то всегда в результате оказывается, что ключом к нему может быть только личный опыт в широком значении этого слова». Очень распространенной ошибкой ученика, как мы видели, является формальное усвоение текста, тогда как смысл учения состоит в воссоздании (с опорой на текстовое описание на основе «опыта в широком смысле») того, что подлежит усвоению (текст при этом является лишь средством описания). Иными словами, в условиях недостаточного контроля за пониманием возникает ситуация, когда учащийся удовлетворяется пониманием слов в тексте (слова знакомые!), не соотнося со своим опытом. При этом запомнятся какие-то слова. Вот это и есть вербализм в усвоении знаний. Его источник – отсутствие соотнесения читаемого со структурами опыта. Вряд ли надо пояснять специально, что соотнесенное со структурами опыта *понято*, а раз понято – усвоено навсегда. Вербальная конструкция держится в памяти недолго, имея тенденцию быстро разрушаться. Понятно, что для сохранения слов требуется изрядная энергия. Сколько мы слышали ответов на экзамене, когда студент воспроизводит определение *без понимания*, из определения выпала пара слов, остальное превратилось в бессмысленный набор слов, но упоминающий этого не замечает! Вот он – вербализм во всей своей неприглядности!

Принимая и позитивно оценивая как принципиальные достижения положения радикальной психологии А. А. Брудного, трактующие вопросы понимания, хотим отметить, что в настоящее время появляются перспективы дальнейшего развития концепции понимания. В настоящем разделе рассмотрим новую проблему, которую можно обозначить как понимание и внут-

ренный мир человека. Включение исследований понимания в новый, более широкий контекст, открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

Констатируем, что в современной психологии понимание проходит по классу психических процессов. Разумеется, это проявление функционализма, не изжитого до сих пор. Вместе с тем нельзя не отметить, что дальнейшего радикального прорыва в исследовании понимания не произойдет до тех пор, пока не будет преодолен узкофункциональный подход в психологии. Для этого, на наш взгляд, необходимо сопряжение исследований понимания и включение их в контекст новой широкой трактовки предмета психологии.

Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным подходом к исследованию понимания является подход, в соответствии с которым понимание рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека¹.

По нашему мнению, соотнесение с конструктом «внутренний мир человека», а точнее, вписывание понимания в архитектонику «внутреннего мира человека» автоматически снимает многие вопросы, так как важные отношения понимания с другими компонентами структуры внутреннего мира определяются самой системой. Сама система внутреннего мира подробно описана. Таким образом, преодолевается не только функционализм, о котором говорилось выше, но и существующий в психологии традиционный отрыв познавательных функций от личности.

Подчеркнем, что в сложившейся ситуации повинны и сами психологи. На наш взгляд, традиционные трактовки предмета затрудняют применение психологического знания в практике обучения. Дело в том, что абстрактные трактовки предмета (например, психика или поведение) не облегчают практическое использование психологического знания. Совсем по-другому обстоит дело, когда мы имеем дело с совокупным предметом. Примером совокупного предмета может служить упоминавшийся выше в этой статье внутренний мир человека.

¹Шадриков В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.; Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 392 с.

По нашему мнению, и неформальное образование и непрерывное образование представляют собой весьма перспективные объекты исследования в свете трактовки предмета психологии как внутреннего мира человека. В рамках архитектоники внутреннего мира находится место для взаимодействия всех видов и форм научения, в контексте внутреннего мира появляется возможность отследить накопление опыта, имеющего различное происхождение, и обеспечить преемственность его обобщения в условиях непрерывного образования. Обратим внимание на то, что в рамках архитектоники внутреннего мира становится понятной роль способностей, познавательных процессов, мотивации и личностных качеств в решении образовательных задач¹, что позволяет эффективно организовать психологически обоснованное обучение.

Впрочем, к трактовке предмета психологии мы еще вернемся в заключении раздела.

5. В поисках базовой модели

Известно, что сложное психическое явление можно понять лишь тогда, когда используются адекватные моделирующие представления. Как можно полагать, для таких сложных процессов как неформальное или непрерывное образование, имеющих несомненную психологическую основу, также будет полезно использование моделирующих представлений. Во всяком случае, полезно иметь некоторую работающую модель. Возьмем в качестве модельного примера некоторые эпизоды из предшествующего педагогического опыта.

В качестве общих требований к упрощенным педагогическим моделям сформулируем следующие:

1. Сам учащийся субъект должен проявлять активность.
2. Субъект должен иметь внутреннюю мотивацию.
3. Активность субъекта может видоизменяться, расширяться, менять формы.
4. Активность (деятельность) субъекта должна для него иметь личностный смысл.

¹Шадриков В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

5. Субъект должен получать в процессе ее осуществления положительные эмоции.
6. Активность субъекта должна приводить к росту самооценки, уверенности в себе, самоуважения.
7. Активность субъекта должна запускать механизмы самоактуализации.
8. Активность субъекта должна иметь перспективы расширения на другие сферы жизни.
9. Активность должна быть связана с познанием, получением новой информации.
10. Активность в перспективе должна приводить к личностному росту и самопознанию.

Рассмотрим очень коротко предложенную нами программу развития интеллектуального потенциала личности. Программа включает в себя несколько модулей.

Сами ступени (модули) в рамках настоящего текста могут быть представлены лишь схематично и в самом общем виде.

Эта программа может использоваться при работе с разными контингентами: со старшеклассниками, студентами, взрослыми.

Необходимо подчеркнуть, что представленные модули это не только работа с определенным содержанием, но и программы, имеющие психотехническую направленность – они создают у субъекта чувство успеха, обеспечивают интерес к овладению словарным запасом, формируют устойчивую мотивацию.

Стратегически психотехники направлены на то, чтобы

А) «Запустить» механизм саморазвития, самообучения личности.

Б) Будучи запущенными, психотехники обеспечивают самоподдерживающееся развитие.

В) Используемые психотехнологии обеспечивают расширение сферы развития и перенос на более широкие (по сравнению с начальными этапами) области и сферы жизни (например, на профессиональную).

В целом модель включает в себя следующие модули.

1. *Язык*. Модуль направлен на осознание человеком латентного знания. Дело в том, что человек помнит намного боль-

ше, чем осознает. В частности, он знает много слов, употребляет их в речи, но не полностью понимает их значение. Модуль направлен на то, чтобы осознать это латентное, неявное знание. Поскольку в русском языке содержится много слов, заимствованных из английского, французского, немецкого, греческого, латинского, арабского, татарского языков, то осознание значения и происхождения слова делает возможным использование полученного знания. В результате оказывается, что человек реально знает сотни слов из названных языков. Реализация модуля начинается с осознания значений личных имен и фамилий, распространяется на осознание слов родного языка, имеющих иностранное происхождение. По мере продвижения в пространстве модуля у субъектов происходит повышение интереса к этимологии, к происхождению устойчивых выражений. Появляется мотивация к изучению иностранных языков, литературе на иностранных языках. Выход из модуля завершается формированием интереса к языкам и культурам. Дальнейшее направление развития связано с овладением иностранными языками, устойчивым интересом к изучению истории народов и культур.

2. *Память.* Память рассматривается как фундамент психической жизни человека, основа познавательной деятельности. Модуль направлен на ознакомление с психологическими закономерностями запоминания и воспроизведения, на овладение технологией, ориентированной на эффективное запоминание на основе активной работы с материалом. Главное назначение технологии состоит в том, что она делает память управляемой. Память начинает работать в режиме смыслового запоминания, при запоминании происходит смысловая обработка запоминаемого, используются факторы, повышающие эффективность произвольного запоминания. Смысл используемой технологии состоит в том, что навык логической обработки текста автоматизируется и не требует более контроля сознания. Эффективность запоминания многократно повышается. Поскольку это технология, ясно, что ее соблюдение гарантирует получение результата, что, в свою очередь, ведет к появлению положительных эмоций, росту самооценки и вере в свои силы. Дальнейшее направление работы по выходу из этого модуля состоит в том, что субъект приходит к мысли о ре-

организации структуры своих знаний, придания им более рациональной формы, упорядочения систем знаний и посторенних обобщений. Осуществляя тематическую реконструкцию систем знаний, субъект неизбежно обращается к пересмотру систем своего профессионального опыта и знаний, то есть сфера активности приложений существенно расширяется.

3. *Понимание.* Как ясно из предшествующих разделов настоящей статьи, понимание рассматривается как важнейший процесс в структуре познания. При освоении данного модуля происходит знакомство обучаемых с закономерностями и механизмами понимания. Особое внимание, естественно, уделяется обучению приемам достижения понимания, предполагающим обязательный выход на структуры опыта субъекта. Обучение этим приемам происходит достаточно легко, так как в значительной степени подготовлено результатами предыдущего модуля, когда субъект научается достаточно хорошо осознавать структуры своих знаний. Особенно важно на этом этапе работы продемонстрировать обучаемым, что существуют уровни понимания. Включаются разделы, показывающие составляющие понимания, связанные с коллективным бессознательным. Понимание рассматривается также как необходимая составляющая осмысления бытия, работа на этом модуле выводит субъекта на понимание предельных смыслов, осознание терминальных ценностей и смысла жизни.

4. *Мышление и творчество.* Это модуль, который иногда делится на две составляющие: мышление и творчество. В данном тексте рассмотрим их вместе. Такой модуль предполагает ознакомление обучаемых с закономерностями мышления и решения мыслительных задач. В основу его содержания положены многолетние исследования автора, направленные на изучение мыслительной деятельности и трудностей мышления. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах

субъективного опыта¹. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта). Представляется целесообразным выделение следующих типов трудностей в творческом процессе.

Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуаций структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность. Второй тип трудностей: неадекватны (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий задачу располагает адекватным знанием, и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения и в итоге решение проблемы достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня и коррекции неадекватных элементов опыта. Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэто-

¹Мазилев В. А. Стены и мосты / В. А. Мазилев. – Ярославль, 2015. 243 с.; Мазилев В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы / В. А. Мазилев // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 87-96; Мазилев В. А. Исследование творчества: типология трудностей в творческом процессе // Творчество: наука, искусство, жизнь: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева, ИП РАН, 24–25 сентября 2015 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 257-263.

му корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова). И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания - как для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной гипотезы.

Особенно важной и трудоемкой задачей при реализации этого модуля являются действия, направленные на подключение неосознаваемых механизмов творчества, что достигается на материале сложных творческих задач.

Перспективы выхода за пределы данного модуля – применение нестандартного и творческого мышления в профессиональной сфере и общении (решение так называемых творческих задач на общение).

5. *Личность*. Последний модуль посвящен развитию личности, ее основных подструктур. Главная задача этого модуля – организовать эффективное взаимодействие подструктур личности, способствовать процессу индивидуации, который продолжается в течение жизни человека.

Как можно полагать, последовательная реализация модулей программы может выступить моделью при организации неформального, психологически обоснованного образования.

6. О предмете психологии

Как можно было увидеть из предыдущего текста, предмет психологии представляется центральной проблемой не только собственно психологии, но и педагогики, разрабатывающей и проектирующей содержание образования. Мы уже обращали внимание на то, что в рамках архитектоники внутреннего мира становится понятной роль способностей, познавательных процессов, мотивации и личностных качеств в решении образовательных задач (Шадриков, Мазилев, 2015), что позволяет эффективно организовать психологически обоснованное обучение, решить проблемы понимания, преодолеть другие недостат-

ки формирования знаний и опыта и пр., как те, которые отмечались выше, так и другие, не обозначенные в настоящем тексте. Повторим, что, по нашему мнению, и неформальное образование и непрерывное образование представляют собой весьма перспективные объекты исследования в свете трактовки предмета психологии как внутреннего мира человека. В рамках архитектоники внутреннего мира находится место для взаимодействия всех видов и форм научения, в контексте внутреннего мира появляется возможность отследить накопление опыта, имеющего различное происхождение, и обеспечить преемственность его обобщения в условиях непрерывного образования.

Согласно В.Д. Шадрикову, внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании¹. В.Д. Шадриков комментирует стратегию исследования внутреннего мира. При рассмотрении внутреннего мира как целостной субстанции необходимо постоянно иметь в виду его компоненты, в качестве которых выступают мотивация, эмоции и чувства, воля, содержание психики, определяемое бытием человека. В целях более глубокого понимания сущности внутренней жизни изучаются компоненты внутреннего мира как части целого. Показывается их место в структуре внутреннего мира, раскрывается динамика развития. Особое внимание уделяется взаимным связям и взаимопроникновению компонентов, благодаря чему и формируется целостный внутренний мир. На основе изучения мотиваций, эмоций и чувств, воли раскрывается процесс формирования личностных качеств, которые проявляются как устойчивые формы поведения. Показываются механизмы включения личностных качеств в динамику внутренней жизни человека².

Отметим, что был подготовлен и издан учебник для психологов и студентов гуманитарных направлений и специально-

¹ Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 392 с.

² Шадриков В. Д., Мазилев, В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

стей¹. При его подготовке было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. Особенно стоит подчеркнуть, что данный вариант презентации понимания предмета представляется достаточно конструктивным. В учебнике предмет «внутренний мир человека» не только декларирован, но и максимально эксплицирован: из дидактических соображений максимально полно представлена внутренняя архитектура предмета. Отметим, что это, как ни удивительно, новый для психологии способ определения предмета. Поясним этот тезис, который может показаться сомнительным. Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. В итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. Единицу изучать проще, но эта простота оказывается очень коварной: вместе с совокупным предметом, подлежащим изучению в полном объеме, из психологии уходит возможность глубже понять психическое. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Поскольку в этих текстах достаточно развернуто продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией, можно ограничиться лишь несколькими характеристиками. Действительно, в тексте «Общей психологии. Ака-

¹ Шадриков В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

демический курс для бакалавров»¹ содержится развернутое содержание трактовки предмета психологии и терминологического аппарата, позволяющего выполнить наиболее значимые расчленения внутри последнего.

Хочется сделать еще пару замечаний методологического плана, связанных с вопросом о предмете психологии. Вопросы, связанные с изменением трактовки предмета психологии, обычно воспринимаются как «революционно-перестроечные». Обратим внимание на то, что в нашем случае ничего подобного не происходит: никаких манифестов, никаких ниспровержений не предусмотрено. Более того, трактовка совокупного предмета как внутреннего мира человека подчеркивает его целостность, но утверждает наличие во внутреннем мире различных гетерогенных структур. Таким образом, утверждается принципиальный тезис, что внутренний мир человека сложное образование. В этом моменте формулируемый подход означает категорический разрыв с той традицией, которая, по крайней мере, со средних веков утверждает, что душа (психика) есть *простая* вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует, что неявно предполагается: метод изучения тоже должен быть *простым*. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные – в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Поэтому, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы как из арсенала естественнонаучной психологии, так и из обихода герменевтических методов.

В учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире проте-

¹Шадриков В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

кают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются многие проблемы, которые решает психология¹.

Хотелось бы обратить внимание на несколько моментов.

Первое. Итак, в данном разделе предлагается пересмотр предмета психологии. В соответствии с выше изложенным в качестве предмета психологии понимается *внутренний мир человека*. Обратим внимание, что изменение трактовки предмета психологии это не просто словотворчество. Многие психологи сегодня искренне полагают, что трактовка предмета психологии не имеет существенного влияния на жизнь науки: те или иные конкретные исследования проводятся, исходя из понимания *предмета* данного *конкретного исследования*. Предмет исследования и предмет науки не совпадают. Поэтому изменение понимания предмета науки, полагают они, не оказывает реального влияния на предмет конкретного исследования. Кстати, можно увидеть большое количество учебников по психологии, где о предмете определено говорится только в первой главе, а содержание всех остальных с трактовкой предмета практически никак не связано. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии².

Второе. Обычно в ответ на предложения изменения трактовки предмета следует стандартная реакция в виде предложения определить это понятие. Определение В.Д. Шадрикова было приведено выше. По нашему мнению, пытаться давать строгое определение внутреннему (или внешнему) миру – занятие мало-

¹Шадриков В. Д., Мазиллов, В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

²Там же.

перспективное. Известно, что формальное определение категорий связано с определенными трудностями. Вспомним классика психологии В.П. Зинченко, который писал: «У меня хватает чувства юмора, чтобы не определять душу. Более того, едва ли возможно ее определение. Это не столько понятие, сколько некоторый культурный концепт». Последуем примеру классика. В конце концов, у нас есть архитектоника внутреннего мира и представления о том, как ее исследовать.

Третье. Мир, как мы уже отмечали, сложен. И вряд ли един, как впрочем, и внешний мир. Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия отражение. Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь тоже отражение. Вспомним, что уже Аристотель отмечал: «мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое»¹. Надо полагать, что и механизмы этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение, несомненно, имеет место в области чувственного познания, создавая «чувственную ткань», но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию. И самое последнее. Внутренний мир сложен, поэтому естественно, что для его исследования требуются разные методы. В общем виде – несомненно, что необходимо сочетание различных методов.

Четвертое. Как представляется, новое понимание предмета психологии позволяет преодолеть неразрешимые трудности в объяснении психического. Этот тезис нуждается в пояснении. Дело в том, что традиционная трактовка предмета делает практически неизбежной редукцию психического к непсихическому в той или иной форме. Почему так происходит? Ответ прост. Трактовка предмета как внутренне простого предполагает использование именно причинно-следственного объяснения. Специфика причинного объяснения прекрасно показана в работах замечательного отечественного философа Е. П. Никитина. Существенно, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отно-

¹Аристотель. Сочинения: в 4 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1976.

шения. Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е. П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...»¹ Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Пятое. Заметим, во избежание возможных недоразумений. Разумеется, подход, обоснованный здесь, не является единственно возможным. Есть и другие варианты. С нашей точки зрения, во многом теоретическим требованиям к пониманию предмета соответствует подход, разработанный в трудах Карла Юнга². Как представляется, подход, реализованный в настоящем разделе и воплощенный в учебнике по общей психо-

¹Никитин Е. П. Объяснение – функция науки. - М.: Наука, 1970. - С. 88-89.

²Мазилев В. А. Научная психология: проблема предмета // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии. – Ярославль: МАПН, 2004; Мазилев В. А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. – Т. 1. – Вып. 1. – 2006.

логии¹, в большей степени соответствует традициям отечественной психологической науки и бережно относится к существующим в отечественной психологии традициям.

Впрочем, все эти вопросы требуют специального и неспешного обсуждения.

Н. В. Нижегородцева

Психологическое содержание понятия «непрерывное образование»

Образование как социальный институт играет исключительную роль в создании условий для устойчивого развития общества, обеспечивая преемственность поколений, восполнение человеческих ресурсов, благополучие, личностное и профессиональное развитие человека на протяжении всей жизни.

С одной стороны, образование во все исторические эпохи отражает состояние общества во всех его сферах: социальной, экономической, культурной. С другой, - глобальные изменения в жизни общества вызывают изменения в системе образования, меняя цели, задачи, содержание, организацию и методы. Подстраиваясь под запросы общества, образование выполняет свои функции как социального института.

Современное общество развивается очень динамично, и это оказывает влияние на образование. К основным факторам, влияющим на развитие мировых образовательных систем, относят процессы глобализации, ускорение темпов общественного и экономического развития, переход к постиндустриальному обществу и экономике знаний. Процессы глобализации требуют от современного образования формирование у учащихся внутренней мобильности, способности адаптироваться и быть успешными в любых социо-культурных условиях, готовность к совершенствованию в профессиональной сфере в соответствии с новыми требованиями и условиями работы и жизни. Ускорение темпов общественного развития выделяется аналитиками как

¹ Шадриков В. Д., Мазилев, В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

глобальная тенденция развития мирового сообщества, которая характеризуется ростом объемов и интенсивности информационных потоков, расширением инновационных процессов, стремительным научно-техническим прогрессом, изменением условий жизни, динамичным развитием экономики. Активное развитие экономики приводит к росту конкуренции на глобальных, национальных и региональных уровнях, сокращению сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубоким изменениям в структуре занятости, что, в свою очередь, определяет постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности. В условиях перехода к постиндустриальному, информационному обществу предельно актуализируется роль человеческого капитала. Это связано с тем, что человеческий капитал является системообразующим элементом новой экономики, основанной на знаниях, значение которого с каждым годом усиливается.

Главной особенностью новых современных условий общественного развития становится их непосредственное воздействие на когнитивные и креативные способности человека, необходимых для получения и эффективного использования новых научных знаний. Современный человек живет в условиях высокой степени неопределенности и должен быть готов к жизни в постоянно меняющихся условиях, обладать такими качествами, как адаптивность, мобильность, конструктивность, креативность, умение быстро принимать решения, способность ориентироваться в растущем информационном потоке. Формирование компетенций, необходимых для устойчивого успешного развития в течение всей жизни, – задача, определяющая сущность и направления развития современного образования, переход от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование в течение всей жизни».

К 2050 году демографы ожидают, что группа людей в возрасте 25-65 лет увеличится вдвое, при этом людей в возрасте более 65 лет будет в пять раз больше, чем сейчас. Это означает, что концепция получения высшего образования и профессии один раз и на всю жизнь становится мало актуальной. Ей на смену приходит модель «Lifelong Learning», предполагающая несколько этапов в жизни человека, на каждом из которых мо-

жет происходить переквалификация. Необходимость такого подхода становится особенно актуальной, учитывая темпы научного прогресса и скорость изменения технологий в бизнесе и промышленности, появление новых профессий и целых отраслей, отмирание устаревших профессий.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что непрерывность – является глобальной характеристикой современного образования. Благодаря непрерывности современного образования создаются условия для устойчивого развития общества и благополучия человека на протяжении всей жизни.

На 70-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций в сентябре 2015 г. принята новая глобальная повестка дня в области развития под названием «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». В ее основу были положены 17 целей в области устойчивого развития (ЦУР), в том числе ЦУР 4, касающаяся образования: обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех¹.

Непрерывность образования является предметом анализа разных дисциплин, прежде всего, педагогики и психологии. В целях психологического анализа процессов и механизмов непрерывного образования необходимо определить собственно психологическое содержание этого понятия.

В современных публикациях используются разные понятия, трактовка которых существенно различается в разных странах и разных национальных контекстах: образование в течение всей жизни, непрерывное образование, образование для взрослых, дальнейшее образование, непрерывная профессиональная подготовка (развитие) и др. Чаще всего используются понятия «образование в течение всей жизни» (Life Long Learning) и «непрерывное образование взрослых» (Continuing vocational education and training).

Понятие «образование в течение всей жизни» (Life Long Learning) имеет более широкое содержание по отношению к поня-

¹Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года /ГЕНЕРАЛЬНАЯ АССАМБЛЕЯ ООН, семидесятая сессия, ДЕКЛАРАЦИЯ от 25 сентября 2015 года. (<http://docs.cntd.ru/document/420355765>).

тию «непрерывное образование» и определяется как «вся учебная деятельность, осуществленная в продолжение жизни с целью улучшения знаний, навыков и компетенций в рамках личной, гражданской, социальной и связанной с занятостью перспективы»¹. При обсуждении проблем образования в течение всей жизни акцент делается на выявлении того, каким образом лучше обеспечить обучение во всех контекстах (формальное, неформальное образование, самообразование), на всех уровнях (от дошкольного до высшего и после высшего образования) и на всех стадиях жизни человека.

Понятие «непрерывное образование» чаще всего используется в контексте совершенствования профессиональной деятельности и обеспечения условий для профессионального развития и переквалификации на всех жизненных этапах.

Таким образом, понятие «непрерывное образование» по своему содержанию входит в понятие «образование в течение всей жизни». Исходя из определения «образование в течение всей жизни» содержание понятия «непрерывное образование» в данном контексте и с учетом трактовки понятия «образование в течение всей жизни» можно определить следующим образом: это *учебная деятельность* учащегося на протяжении всей жизни с целью улучшения знаний, навыков и компетенций в рамках профессиональной деятельности.

Такое определение обсуждаемых понятий носит формальный характер, т.к. исходит из внешних (формальных) признаков образования в разные периоды жизни человека. Онтологическая сущность и соотношение понятий «непрерывность образования» и «образование в течение всей жизни» могут быть определены только на основе анализа психологических оснований образования и его значения для развития человека на протяжении его жизни.

Известно, что образование рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: как система, как процесс и как результат.

Образование как процесс имеет кумулятивную природу. Каждый последующий этап базируется на достижениях учащегося и новообразованиях, сформированных на предыдущих этапах образования. Если по каким-то причинам определенный

¹Osborne M.J., Thomas, E.J. Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing education in the Universities of Europe (Leicester, NIACE), 2003.

этап образования «выпадает» либо его эффективность с точки зрения развития учащегося - низкая, то обучение на последующих этапах затруднено либо невозможно.

В зрелых возрастах в целом ряде профессий обязательным атрибутом эффективности деятельности является постоянное повышение профессиональной квалификации (педагогическая деятельность, научно-исследовательская деятельность, медицина и др.). Даже в тех профессиях, которые относят к категории «неквалифицированного» туда, возникает необходимость профессионального совершенствования и обучения, т.к. техническое оснащение и круг функциональных обязанностей постоянно меняются.

Необходимость постоянного совершенствования и получения новых знаний возникает не только в профессиональной деятельности, но и в обыденной жизни. Динамичное усложнение и появление новых моделей бытовой техники и устройств, новых технологий оплаты и взаимодействия с банками и государственными учреждениями, внедрение в обыденную жизнь новых информационных и цифровых технологий ставят современного человека, независимо от возраста, перед необходимостью постоянного совершенствования своих знаний и навыков, в различных формах образования и самообразования.

Понятие «непрерывный» («непрерывность») в словаре русского языка определяется как – «длящийся без перерыва, не прекращаясь; постоянный»¹. Исходя из сказанного, можно утверждать, что в современных условиях развития общества понятие «непрерывность» представляет собой сущностную характеристику процесса образования, без которой невозможна реализация функций образования как системы и получения качественного результата образования, соответствующего запросам общества. Вместе с тем, непрерывность процесса образования следует рассматривать как обязательное условие развития и личностного благополучия человека в современных условиях. Последнее утверждение можно пояснить следующим образом. Л.С. Выготский, определяя «развитие» как процесс появления и становления

¹Словарь русского языка: в 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус.яз.; под ред. А.П. Евгеньевой.- 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985-1988. – Т.2. К-О, 1986. – С 469.

нового, обосновал единство обучения и развития в культурно-исторической теории развития психики. С одной стороны, обучение оказывает стимулирующее влияние на развитие, с другой - для реализации того или иного обучения необходим определенный уровень развития¹. Следовательно, не включаясь в обучение, человек останавливается в своем развитии и в современных условиях уступает с точки зрения эффективности решения задач профессиональной деятельности и обыденной жизни тем, кто обучается постоянно на протяжении всей жизни.

Сказанное позволяет говорить о неправомерности противопоставления понятий «непрерывное образование» и «образование в течение всей жизни». Очевидно, что современное образование непрерывно и сопровождает человека на протяжении всей его жизни.

Психологическая основа непрерывного образования

Как уже было отмечено, образование имеет стадийный и кумулятивный характер. Включаясь в разные формы образования на всех его уровнях, учащийся становится субъектом специфической деятельности, целью которой является усвоение содержания образования и развитие самого учащегося, т.е. становится субъектом учебной деятельности. Учебная деятельность – это реальная основа освоения содержания образования и реализации его цели и задач.

На уровне научного анализа деятельность рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: внешне-предметном, физиологическом и психологическом. В.Д. Шадриков отмечает, что предметом собственно психологического анализа является *психологическая структура деятельности* – целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность в исполнительных действиях². Компоненты психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) – учебно-важные качества (УВК) – образуют устойчивые взаимосвязи и объединяются в функциональные блоки УВК, у каждого из которых свое назначение в обеспечении

¹Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.

²Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – Репр. воспр. текста издания 1982. – М.: Логос, 2007.

эффективности учебной деятельности. Психологическая структура учебной деятельности включает пять функциональных блоков учебно-важных качеств.

- Мотивационный блок УВК обеспечивает побуждение и направление учебной деятельности, включает такие индивидуально-психологические качества учащегося, как мотивы учения, отношение к обучению и образовательному учреждению, отношение к себе и окружающим.

- Целевой блок УВК обеспечивает принятие целей и задач образования (понимание и желание их решать).

- Блок УВК, который мы называем «вводные навыки», это знания и умения, полученные на предыдущих этапах, необходимые для обучения на новом этапе.

- Информационный блок УВК объединяет качества, обеспечивающие прием, переработку и сохранение информации в процессе обучения (способность к обобщениям, гибкость мышления, различные виды памяти и др.).

- Блок УВК, обеспечивающий управление, контроль и оценку учебной деятельности.

Эффективность учебной деятельности на всех уровнях образования обеспечивается уровнем развития учебно-важных качеств и их взаимосвязей в структуре учебной деятельности. Следует отметить ряд важных моментов.

Во-первых, взаимосвязи УВК обеспечивают целостность деятельности; отсутствие или недостаточное развитие взаимосвязей УВК делает невозможным выполнение учебной деятельности, иначе говоря, учащийся не может учиться, потому, что не владеет учебной деятельностью.

Во-вторых, функциональный вес компонентов структуры учебной деятельности различен и определяется количеством и характером взаимосвязей с другими качествами; чем больше связей образует УВК в структуре, тем большую роль оно играет в обеспечении учебной деятельности. Такие качества (базовые УВК) являются основой для развития других УВК и компенсируют недостаточное развитие качеств, необходимых для учения.

В-третьих, для того, чтобы перейти на новый уровень или включиться в новую форму образования (формального, неформального, информального), учащийся должен быть готов к обучению в новых условиях, владеть учебной деятельностью,

соответствующей уровню и форме обучения. Степень готовности к обучению в новых условиях обусловлена уровнем развития психологической структуры учебной деятельности (развитием учебно-важных качеств и характером их взаимосвязей в индивидуальной структуре учебной деятельности). Формирование и развитие психологической структуры учебной деятельности повышает уровень готовности учащегося к обучению. Установлено, что показатель готовности к обучению значимо коррелирует с показателями успешности обучения на всех уровнях образования¹. Исходя из этого, психологическая готовность к обучению в условиях непрерывного образования может быть определена как готовность учащегося к реализации учебной деятельности в новых для него условиях в соответствии с задачами и формами образования.

В-четвертых, эмпирически доказано, что структурная организация учебной деятельности в единстве пяти блоков УВК соответствует общей архитектуре деятельности и неизменна на всех уровнях образования и во всех его формах.² Компонентный

¹Жукова Т.В. Основные результаты исследования динамики психологической структуры учебной деятельности студентов специалистов и бакалавров // Евразийский союз ученых (ЕСУ). – 2015. – №3 (12). – С. 117-119; Ледовская Т.В. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей и успешности учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Сер. «Гуманитарные науки». – 2010. – № 1 (61). – С.167-171; Ледовская Т.В. Типологизация студентов вуза на основе показателей успешности учебной деятельности и готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: Научный журнал. –2014. – №3. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 248-252; Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.32-36.

²Ледовская Т.В. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей и успешности учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Сер. «Гуманитарные науки». – 2010. – № 1 (61). – С.167-171; Нижегородцева Н.В. Системо-

состав (состав учебно-важных качеств, образующих психологическую структуру учебной деятельности) и взаимосвязи УВК меняются в соответствии с образовательными задачами. Переход на новый уровень или включение в новую форму образования всегда сопровождается перестройкой психологической структуры учебной деятельности: изменением компонентного состава (включением новых УВК, необходимых для обучения; исключением качеств, «не работающих» на образовательные задачи), оптимизацией взаимосвязей учебно-важных качеств. Чем выше уровень готовности к обучению, тем эффективнее и быстрее происходит перестройка учебной деятельности в новых условиях, эффективнее обучение.

Стадии развития учебной деятельности в условиях непрерывного образования

По критерию сформированности психологической структуры учебной деятельности и степени участия педагога в ее функционировании мы выделяем три генетические формы и, вместе с тем, стадии учебной деятельности, каждая из которых имеет свою специфику и возрастную отнесенность: элементарная учебная деятельность, развивающаяся учебная деятельность, развитая форма учебной деятельности.

Элементарная форма учебной деятельности характерна для детей старшего дошкольного возраста и учащихся в начале школь-

генетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.32-36; Нижегородцева Н.В., Вадурин Е.Н. Психологическая готовность педагогов к обучению в условиях непрерывного профессионального образования// Профессиональное образование: модернизационные аспекты: коллективная монография / под науч. ред. О.П. Чигишевой. В 9-ти томах. – Т. 3. Глава 8. – Ростов н/Д: Изд-во Международного исследовательского центра "Научное сотрудничество", 2014; Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Динамика психологической структуры учебной деятельности студентов в процессе вузовского обучения // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 118 - 123.

ного обучения (первое полугодие начальной школы). Учебная деятельность не возникает спонтанно из уже сложившихся, привычных для ребенка видов деятельности, а является результатом целенаправленного формирования. Показателем начала становления элементарной формы учебной деятельности является способность принимать учебную задачу педагога. В работах А.П.Усовой, А.В.Запорожца, С.Г.Якобсон и др. показано, что уже в дошкольном возрасте дети способны принимать учебную задачу, под влиянием взрослого у них формируется умение анализировать условия новой задачи и способность самостоятельно находить пути ее решения. На ранних стадиях становления учебной деятельности основные функции по ее выполнению - постановка учебной задачи, выбор способов ее достижения, контроль и оценка учебных действий - выполняются педагогом. Задача ребенка на этом этапе - четкое и правильное выполнение инструкций взрослого. Постепенно в процессе обучения функции, которые вначале выполнялись учителем, передаются учащемуся. Главное отличие элементарной учебной деятельности от развитой ее формы заключается в распределенности мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив - ребенка, а цель - взрослого. Иными словами, ребенок стремится научиться, а взрослый ставит перед ним цель и помогает в ее достижении. Новая для ребенка деятельность (учебная) появляется и формируется в структуре уже сложившихся видов деятельности (игровой, изобразительной), образуя на ранних стадиях генезиса качественно своеобразное целое – некоторую комбинированную форму деятельности (например, учебно-игровую), в которой представлены все основные компоненты общей структуры деятельности: мотивы, задачи, способы действий и т.д. Авторы отмечают гетерохронность формирования отдельных компонентов структуры учебной деятельности. Так, умение осмысленно усваивать некоторые действия по показу и объяснению взрослого может быть сформировано на третьем году жизни. Принятие учебной задачи становится доступным детям только к концу дошкольного возраста.

Развивающаяся учебная деятельность характерна для учащихся в период обучения в начальной школе. Специфика этой формы определяется тем, что это совместная деятельность педагога и учащегося, при этом функции деятельности распределены между педагогом и ребенком. Наличие совместной

деятельности является условием реализации целей обучения. Постепенно в процессе обучения функции учебной деятельности (управление, контроль, оценка и др.) педагог передает учащемуся. Эмпирически установлено, например, что действиями контроля и оценки учащиеся овладевают только к концу первого года обучения в школе. По мнению Д.Б. Эльконина, к окончанию начальной школы учащийся должен овладеть учебной деятельностью и выполнять ее самостоятельно. Задача начального этапа школьного образования – сформировать у учащихся учебную деятельность, научить ребенка учиться. В контексте современных представлений о системогенезе учебной деятельности на эмпирическом уровне установлено, что в начальной школе формируется и оптимизируется в соответствии с учебными задачами психологическая структура учебной деятельности в единстве и целостности компонентов (УВК), побуждающих, направляющих, контролирующих учебную деятельность учащегося и реализующих ее в исполнительных действиях¹. Формирование ПСДу протекает неравномерно. Установлено, что наиболее активная перестройка элементарной формы учебной деятельности (с которой ребенок приходит в школу) происходит на втором году обучения в начальной школе: снижаются или стагнируют показатели развития УВК и структуры в целом; идет активная перестройка связей УВК (на статистическом уровне это проявляется эффектом «распада» структуры)². К окончанию начальной школы (четвертый год обучения) психологическая структура учебной деятельности приобретает целостную форму, компоненты и функциональные блоки УВК образуют устойчивые связи, изменяется

¹Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.32-36.

²Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – 2012. – № 2. – Т. II. – С. 257-262.

компонентный состав ПСДу в соответствии с изменившимися задачами обучения. Структура в целом оптимизируется.

Специфика учебной деятельности, в отличие от других видов деятельности (трудовой, игровой, изобразительной и др.) заключается в том, что она не имеет своего собственного содержания в том смысле, что продуктом учебной деятельности является сам учащийся, результат учебной деятельности – развитие способностей, личности учащегося, накопление знаний и опыта, освоение новых видов деятельности. Учебная деятельность, сформированная к окончанию начальной школы, - универсальная основа для формирования новых видов деятельности (деятельности смыслового чтения, деятельности письменной речи, математической деятельности и др.), в этом ее назначение и смысл в психическом развитии человека. Компоненты новых видов деятельности появляются в структуре учебной деятельности еще на начальном этапе обучения, форму самостоятельных видов деятельности приобретают в период основного общего школьного образования.

Развитая учебная деятельность - это сознательная деятельность субъекта, при этом учащийся осознает, зачем он учится, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия. Такая деятельность формируется в условиях систематического обучения. Специфика развитой формы учебной деятельности обусловлена тем, что учащийся способен выполнять ее самостоятельно, психологическая структура учебной деятельности сформирована и активно перестраивается (оптимизируется) в соответствии с задачами и условиями обучения. Изменения психологической структуры учебной деятельности на этой стадии заключаются в следующем: изменение компонентного состава (одни компоненты структуры теряют свою актуальность, другие – включаются в ее состав), изменяются взаимосвязи компонентов структуры (одни распадаются, другие – образуются), формируются подструктуры учебно-важных качеств, обеспечивающие усвоение нового содержания образования. Изменения психологической структуры учебной деятельности происходят постоянно и обусловлены изменениями целей, содержания, условий и форм образования.

Исходя из сказанного, становится очевидной необходимость организации психологического сопровождения непрерывного образования на всех возрастных этапах (от дошкольного возраста до зрелых возрастов включительно). Психологическое сопровождение непрерывного образования в контексте сказанного можно определить следующим образом: это поддержка и содействие в становлении и развитии учебной деятельности и готовности к обучению учащихся на протяжении всей жизни.

Резюме

1. Непрерывность следует рассматривать как системную характеристику современного образования, определяющую его направленность на обеспечение условий устойчивого развития общества, профессионального и личностного развития человека на протяжении всей жизни.

2. Включаясь в разные формы образования на всех его уровнях, учащийся становится субъектом учебной деятельности. Учебная деятельность – это реальная основа освоения содержания образования и реализации его цели и задач. Предметом психологического анализа является психологическая структура учебной деятельности – целостное единство учебно-важных качеств и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность в исполнительных действиях

3. Психологическая структура учебной деятельности начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, развивается, совершенствуется (оптимизируется) на протяжении всей жизни человека в соответствии с целями, содержанием и организацией образования. Степень сформированности психологической структуры учебной деятельности определяет уровень готовности учащегося к обучению в новых условиях и формах.

4. Динамика показателя готовности к обучению в условиях непрерывного образования имеет нелинейный характер и отражает перестройку психологической структуры учебной деятельности в соответствии со спецификой нового уровня и/или формы образования.

Необходимость разработки теоретических основ, эмпирических методов и организации психологического сопровождения непрерывного образования на всех возрастных этапах (от до-

школьного возраста до зрелых возрастов включительно) обусловлена глобальными тенденциями развития современного общества и потребностями и интересами субъектов образования. Психологическое сопровождение непрерывного образования представляет собой систему мер, направленных на поддержку и содействие в становлении и развитии учебной деятельности и готовности к обучению учащихся на протяжении всей жизни.

В. В. Сериков

Личностные механизмы включения в непрерывное образование

Личность как сложный внутренний мир человека является продуктом его непрерывной «работы над собой», обретения опыта и смыслов. В этом отношении непрерывное образование в его латентной неинституциональной форме присуще любому человеку. Однако такая спонтанная форма образования по известным причинам не может обеспечить приобщение личности ко многим достижениям цивилизации, которые реализуются через современные целенаправленно создаваемые формы непрерывного образования, обеспеченного мощными информационными ресурсами. Если таковые будут восприниматься человеком как условия и инструменты его личностного развития, а взаимодействие с информационным миром обретет форму систематического непрерывного образования и самообразования, то огромный мир информационных ресурсов, каковым является сегодня непрерывное образование, станет универсальным инструментом развития личностной субъектной сферы человека¹.

Пока что к.п.д. использования ресурсов информационного пространства невелико, и, прежде всего, потому, что оно не воспринимается как личностно-образующая реальность. Не воспринимается, потому что не представлена в ценностно-смысловой сфере большинства людей в этой функции. С учетом сказанного

¹ Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 1, 2013, DOI: 10.15393/j5.art.2013.1943 УДК 37.03// <http://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=1943>

проблемой нашего исследования явилось формирование у учащихся старших классов и студентов смыслов включения в различные формы непрерывного образования. Исследование проводилось в различных общеобразовательных организациях, колледжах и вузах в разные периоды, о чем будет сказано ниже.

Сам факт формального пребывания в каком-то образовательном учреждении еще не говорит о включенности индивида в непрерывное образование. Таковое возможно, когда человек сознательно *образует себя*, образовательная деятельность становится для него доминирующим смыслом. В противном случае мы имеем дело с имитацией образования, когда выполняемая деятельность лишь внешне похожа на учебную, предназначенную для усвоения других видов деятельности, а в действительности только изображает, имитирует ее. И «обучающийся» накапливает не столько опыт знаний, сколько опыт избегания трудностей, имитации усилий, воспроизводства готового знания из различных источников, а не создания своего.

Наиболее надежным признаком того, что образование принято человеком как особый вид жизнедеятельности, является творческое отношение к ней. В данном случае речь идет о творчестве не как о созидании объективно значимого нового продукта, а именно как об *отношении к образованию*, к усвоению различных видов культурного опыта. Это отношение является субъектным, самореализующим и в этом смысле – творческим.

Механизмы принятия образования на различных этапах социализации различны. В каждый период жизни развивающейся личности действуют свои закономерности развития ее отношения к собственному образованию, что обусловлено сменой ведущих видов деятельности и в целом социальной ситуации развития: в дошкольном возрасте ведущий фактор развития творческой позиции – развивающая познавательная игра, основанная на воображении и фантазии; в начальной школе – создание и реализация творческого замысла в учебно-игровой деятельности, постепенный переход от совместного с учителем действия к автономному действию, становление осознанно-произвольного отношения к собственному образованию; в подростковом возрасте – включение в коллективно-распределенную деятельность, получение удовольствия от участия и «личного вклада» в совместно создаваемый с другими продукт,

стремление ребенка выделиться, проявить себя, обозначить свою роль, реализовать и оценить себя; в старшем школьном возрасте – стимулом творческого отношения к образованию является возможность проявить и развить свои способности, творческую индивидуальность, «непохожесть» на других, потребность в переживании и разрешении проблемных ситуаций, выявить связь учебных заданий с избранной будущей профессиональной сферой; в период профессионального обучения – условием становления творческой позиции являются учебный кейсы и проекты, моделирующие реальные профессиональные функции и требующие нестандартных решений, квазипрофессиональная деятельность, выступающая как «лаборатория» будущей профессиональной реальности; в период профессиональной зрелости творческая позиция проявляется в выборе корпоративных форм продолжения образования, взаимопереносе профессионального опыта из сферы образования в сферу практики и обратно, «слияние» образования и производственной деятельности в единый целостный процесс.

Непрерывное образование в подлинном смысле раскрывает свою сущность, когда сама личность становится его целью, а опыт субъектно-творческого отношения к своему образованию, *опыт быть личностью* выступают как основное содержание непрерывного образования. Разумеется, мотивация участия в непрерывном образовании сложна и иерархична. В ней присутствуют как сиюминутные реакции на ситуативные запросы учебных и профессиональных практик, так и устойчивые доминантные мотивы, ориентирующие непрерывное образование на развитие самих механизмов личностной социализации, своего рода, *компетентности саморазвития*.

Наиболее эффективным мотивом непрерывного образования как индивидуального жизненного маршрута является потребность в самообразовании. В основе становления этой потребности, как и многих других духовных потребностей человека, лежит механизм идентификации – отождествления, ассоциации себя с носителями непрерывного образования. Под идентификацией также понимают один из способов социализации личности, посредством которого приобретаются и усваиваются нормы, идеалы, ценности, роли и моральные качества

представителей разных социальных групп, носителей определенного социокультурного опыта.

Например, при изучении психологии подростка понятие идентификации используется для обозначения одного из существенных механизмов становления личности через неосознаваемое уподобление себя своему герою, идеалу, авторитетному лицу¹. Личностная идентификация в развитой форме – это сознательное принятие образа жизни, образа мыслей, смыслов, приписывание себе качеств, которыми хотел бы обладать. Идентификация может быть *неосознаваемой* как, своего рода, социально-психологическое заражение стереотипами мыслей и поведения от своей команды. Например, вслед за другими человек включается в какой-то образовательный процесс, проект, присваивая стереотип мышления и поведения.

Идентификация может выступать как *осознанный выбор*, принятие, самореконструкция, самоубеждение в необходимости какого-нибудь деяния. Идентификация в этом случае – один из механизмов смыслообразования. Именно так должно произойти при выборе непрерывного образования как образа жизни.

Что движет стремлением и действием идентификации? - Желание добиться того же социального признания, тех же результатов, того же знания, что и у занимающихся этим проектом. Фактором идентификации выступает также и коллективное творчество, обеспечивающее единение команды. Добавим сюда еще такие факторы, как влияние референтной группы, включение в корпоративное обучение, связь объекта идентификации с жизненными планами. Новый смысл зарождается как эмоционально-эффективное переживание, как неосознаваемая потребность в новом способе самореализации.²

Отметим некоторые исследования, проведенные совместно с нашими аспирантами и докторантами по проблемам приобщения молодых людей к непрерывному образованию на примере

¹Hergenhahn B.R. An introduction to theories of personality. EnglewoodCliffs, 1980, p.46-48

²Смыслообразование. Режим доступа:
http://shelestiuk.narod.ru/publications/Shelestiuk_Meaning_Creation_on_Different_Levels_of_the_Mind.pdf

изучения иностранного языка. Включаясь в этот вид образования, как показано в диссертации А.П. Новаковой, выполненной под нашим руководством, студенты неязыковых специальностей педагогического университета, выступавшие объектом исследования, вырабатывали свой образ предмета, области образования, давая свою интерпретацию значимости языка - эгоцентрическую, группоцентрическую, просоциальную, личностно-творческую.

В исследовании была разработана уровневая шкала, включающая четыре уровня развития смысла изучения иностранного языка: *уровень формального отношения*, который имеет место тогда, когда изучаемый предмет (иностраный язык) обладает наименьшей субъективной значимостью для студента, что выражается в формальном отношении к нему, демонстрацией деятельности по его изучению, а не реальным серьезным занятием языком; *уровень положительно-аморфного отношения*, когда значимость языка хотя и осознана, но само это осознание не обладает достаточной «энергетикой», чтобы поддерживать упорную и напряженную работу студента; *уровень активно-познавательного отношения*, имеющий место, когда студент осознает значимость языка для его профессионального успеха и продвижения и считает его изучение столь же важным, как и прохождение других собственно профессиональных дисциплин; *уровень ценностно-смыслового отношения*, проявляющийся тогда, когда значимость языка представлена в структуре целостной смысловой сферы студента, т.е. владение языком становится важнейшим инструментом самоутверждения не только в профессиональной, но и в широком спектре направлений жизнедеятельности. Язык на этом уровне - предмет увлечения, интереса, каждодневных занятий, самосовершенствования.

Исследование показало, что становление смысла включения в самостоятельное языковое образование - это процесс субъективных исканий, поиск новых смыслов в ситуации нового понимания студентами своей жизни, в которой требуется ориентация на реалии современного открытого поликультурного мира, готовность использовать в своей профессиональной деятельности новые возможности мировых коммуникаций, разнообразные базы данных, контакты с коллегами и экспертами из других стран.

Процесс становления смысла изучения иностранного языка у будущих педагогов проходил поэтапно: этап оценки и ре-

флексии смысла изучения иностранного языка, этап актуализации смысла, этап реализации смысла изучения иностранного языка. Следует отметить субъективную интерпретацию и индивидуализацию процесса становления смысла изучения иностранного языка. На этапе оценки и рефлексии смысла ведущим средством выступает личностно-развивающая ситуация реконструкции смыслов, актуализирующая психологический механизм идентификации, характеризующийся отождествлением субъектом себя с другим индивидом, включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм и ценностей окружающих. Педагогическая поддержка на этом этапе заключалась в помощи студентам при анализе и интерпретации их личного опыта, проведении имеющихся и необходимых знаний по иностранному языку для реализации межкультурной коммуникации в личной и профессиональной сферах, раскрытии перед будущими педагогами назначения и специфики изучения иностранного языка, обеспечении эмоциональной привлекательности учебного материала, его роли в самопознании. На данном этапе процесса происходят изменения в эмоционально-волевом и когнитивном аспектах регуляции учебной деятельности. Когнитивный аспект предстает как понимание социокультурной, профессиональной и индивидуально-личностной значимости иностранного языка, эмоционально-волевой удовлетворенности вследствие вовлеченности студента в процесс познания иностранного языка и первых успехов в его изучении.

Второй этап - этап актуализации смысла – был связан с интеграцией смысла изучения иностранного языка в другие сферы жизнедеятельности студентов. Ведущим средством на данном этапе выступала ситуация актуализации смысла изучения иностранного языка, активизирующая психологический механизм интериоризации, представленный присвоением продуктов общественного опыта и культуры. Педагогическая поддержка на данном этапе заключалась в расширении представления студентов о межпредметных связях, в стимулировании готовности применять полученные знания и умения по иностранному языку в профессиональной и личной сфере, в создании условий для личностного присвоения смысла изучения иностранного языка.

На данном этапе наблюдалось ситуативное проявление в ценностно-смысловой сфере студентов новообразований в деятельностно-преобразующем аспекте, и усложнение новообразований в эмоционально-волевом, когнитивном аспекте. У студентов появлялась способность отдавать себе отчет в том, что есть владение иностранным языком для развивающейся личности в контексте социального статуса и профессионального становления. Изменения в эмоционально-волевом аспекте проявлялись в организованности, увлеченности и проявлении желания, устойчивого интереса к содержанию и процессу овладения иностранным языком. Ситуативно проявлялась творческая позиция при решении познавательноподпрактических задач на занятиях по иностранному языку.

На третьем этапе реализации смысла изучения иностранного языка ведущим средством выступала ситуация развития опыта творческой деятельности, актуализирующая психологический механизм интернализации, представляющий собой активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых на определенном смысловом уровне норм и ценностей в своей деятельности. Третий этап был связан с самообразовательной активностью в контексте изучения иностранного языка, возможностью самореализации через языковые коммуникации.

На данном этапе наблюдалось усложнение структуры новообразований на эмоционально-волевом, когнитивном и деятельностно-преобразующем уровнях. Смысл изучения иностранного языка актуализировался для личностно-профессионального становления в качестве механизма управления, обеспечивающего преобразование деятельности в процессе изучения иностранного языка и проявление активной творческой позиции. Смысл изучения иностранного языка занимает определенное устойчивое место в общей структуре смысловой сферы личности, становится личностно-присвоенным. Проявлялось стремление расширять свой культурный потенциал посредством упражнения своих творческих сил при изучении иностранного языка и реализации этих стремлений вопреки сиюминутным, непосредственным побуждениям.

В исследовании также было установлено, что в качестве педагогических условий становления смысла изучения иностранного языка будет выступать педагогическая поддержка при включении студентов в дополнительные виды образовательной деятельности:

приводящие к возникновению новых смыслов изучения иностранного языка; стимулирующие готовность применять знания иностранного языка в различных сферах жизнедеятельности; актуализирующие профессионально-творческий смысл изучения иностранного языка; способствующие возникновению опыта самоанализа и анализа отношения к изучению иностранного языка в контексте профессионально-личностного становления.

Основным способом реализации педагогических условий становления смысла изучения иностранного языка выступало «создание в образовательном процессе личностно-развивающих ситуаций, актуализирующих психологические механизмы (интериоризация, идентификация, интернализация): ситуация реконструкции смыслов; ситуация актуализации смысла; ситуация развития опыта творческой деятельности; ситуация накопления опыта рефлексии и самоанализа»¹.

В исследовании Л.А. Локтюшиной, также выполнявшемся в нашей лаборатории, показано, что представление языкового образования как неотъемлемого компонента, составной части целостного процесса профессиональной социализации специалиста, специфической коммуникативной ситуации, интегрированной в процессы решения профессиональных задач, создает новые условия для включения специалиста в сферу непрерывного языкового образования.

Ключевым понятием, выдвинутым в данной работе, является *модель ситуации использования иностранного языка в качестве инструмента решения профессиональной задачи*. Суть указанной ситуации в том, что построение ориентировочной, исполнительской и контролирующей основы действия (постановки и решения профессиональной задачи) опосредуется иноязычной коммуникацией с партнером, профессиональным сообществом, международными базами данных, консультациями с экспертами, опытом поведения в информационной среде. Моделирование подобной ситуации в образовательном процессе посредством отбора соответствующего данной модели содержания образования и профессиональных задач, требующих языковой поддержки, является основой проектирования профессионального образования в условиях глобализации рыночно-производственных систем.

¹ Новакова А.П. Педагогические условия становления смысла изучения иностранного языка у будущих педагогов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2010. – С. 9-11.

Студенты при этом постигают прямую связь непрерывного профессионального образования в области языка с собственным профессионально-карьерным ростом. По сути, речь идет об овладении профессиональной деятельностью особого вида, приоритетной составляющей которой является взаимодействие с партнерами и различными источниками профессионально значимой информации¹. Без владения инструментами коммуникации, важнейшим из которых является иностранный язык, профессиональная социализация утрачивает полноту и целостность в современном понимании. Языковое образование здесь включается в саму профессиональную деятельность специалиста как одна из профессиональных функций.

Обобщая исследования, выполненные в лаборатории, мы построили модель процесса вхождения молодых людей в непрерывное образование, в которой выделены своеобразные ситуации, некие «реперные точки», через которые должен пройти человек для того, чтобы произошли изменения в его взглядах, ценностях, поведении, опыте относительно вхождения в непрерывное образование.

Первая такая ситуация, в которой должен оказаться человек, принимающий непрерывную образовательную деятельность как образ жизни, – это «открытие самого себя». В разные возрастные периоды и для разных людей она выглядит по-разному. Но в любом случае, чтобы открыть и принять смысл образования и саморазвития как способ бытия, он должен как в некоем зеркале увидеть себя, заинтересоваться собой, открыть в себе новые силы и поверить в них. Происходит своеобразное уточнение личностной позиции и личностной картины мира, в котором непрерывное образование обретает всеобъемлющий характер: и повседневность, и профессиональная деятельность становятся формами и средствами самообразования.

В качестве второй ситуации выступает *принятие смысла* жизнедеятельности в пространстве непрерывного образования, установки на саморазвитие, осознание ценности учения как предназначения человека. Как правило, это – такой момент социализации, когда воспитанник попадает в новый круг общения, видит

¹Локтюшина Е.А. Иноязычная коммуникативная компетентность в содержании профессионального образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук, 2017. – С. 14-15.

преимущество нового образа жизни, ориентируется на образцы поведения значимых людей и реализует свою самоактуализацию.

Третью ситуацию мы назвали *«ситуацией самопреодоления»*. В ней воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, поступку, к ломке привычного образа жизни, изменению стереотипов. Такие состояния и действия – неизбежный атрибут самостоятельно осуществляемого образования. То, что вначале требовало волевого усилия, постепенно превращается в привычку и даже в игру, в удовольствие. Учение становится увлекательным делом, и даже взрослый человек учится играючи, как ребенок.

В исследовании нашей ученицы Н.В. Ходяковой определялись способы создания такой ситуации для студентов различных типологических групп. Для студентов, склонных к адаптации, к приспособлению к внешним влияниям среде, актуализировались стимулы престижа и привлекательности избранной профессии, которые побуждали их к самостоятельным усилиям; для студентов с достаточно развитой волевой сферой нужна была четкая последовательность требований и заданий; для склонных к самостоятельной работе важно было создать атмосферу состязательности, актуализировать фактор профессиональной успешности хотя бы в игровой форме; для студентов с развитой рефлексией были значимы формы общения в процессе обучения, для них непрерывное образование выступало как расширение пространства отношений и взаимодействия с другими людьми; для студентов с высоким творческим потенциалом наиболее эффективным средством, стимулирующим обращение к самостоятельному образованию, выступала проектно-исследовательская деятельность¹.

Четвертая ситуация – *«переживание и преодоление собственных ошибок»*. Это – неперемный психологический момент приобщения к непрерывному образованию, когда воспитанник создает свою индивидуальную линию (маршрут) самообразования, побуждается к рефлексии своего опыта, когда актуализируется главный нравственный регулятор поведения – совесть, видение собственной вины в своих злоключениях и неудачах, желание исправлять не других, а самого себя. В процес-

¹Ходякова Н.В. Ситуационно-средовый подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Волгоград, 2013. – С. 27-28.

суальном плане здесь происходит опробование различных способов создания собственной системы учения.

Пятая ситуация названа нами «*планирование будущего*». Этими терминами мы обозначаем не только профессионально-карьерные планы, но и выработку ценностных ориентиров, правил поведения в типичных жизненных и образовательных коллизиях, готовности утверждать себя в этом мире посредством образования. Словом, речь идет о целостном образе *себя в будущем* и о роли собственного непрерывного образования в достижении этого образа.

Эти ситуации на практике создаются на различных по содержанию задачах и проектах, в различных видах деятельности, в разнообразных сферах общения, но являются непременным атрибутом присвоения образования как ведущего способа самоосуществления в окружающем мире.

Итак, в основе принятия непрерывного образования лежат определенные личностные механизмы, своеобразная цепь жизненных ситуаций-событий, своего рода ситуационно-событийный механизм, формирующий опыт нравственного, личностно-рефлексивного отношения к собственному образованию.

В. В. Юдин

Технология субъектно-ориентированного типа педагогического процесса

Итак, мы зафиксировали появление массового феномена – непрерывное образование человека в течение всей жизни и старание образовательных структур выстроить оптимальную **систему** учебных заведений, позволяющих человеку обновлять свою подготовку в соответствии с запросами производства, общества и будущего развития. Рассматривая непрерывное образование как **процесс**, мы задаёмся вопросом: является ли он естественным, единым и в силу этого непрерывным образованием человека в течение жизни, или это дискретный процесс обучения, непрерывный только в рамках обособленных ступеней образования?

В разделе 1.1. монографии было отмечено, что профессиональное соответствие сегодня можно обеспечить только

делая ставку на самостоятельную поднастройку работником своих компетенций, его личную ответственность за свою подготовленность.

Отношение к человеку как центральному звену образования, к его инициативе как движущей силе современного профессионального образования предполагает, что он сам уже обладает достаточным уровнем образованности, под которым понимается уровень деятельностного потенциала, то есть уровень деятельности, который он может реализовать или к которому стремится. Требуется способность понять себя, свои интересы и смыслы, стать субъектом своего образования, обрисовать образ себя через год, 5 лет, найти профессиональную деятельность, позволяющую самореализоваться, иметь волю к реальным шагам к этой профессии. Социальные требования к выпускнику, такие как «инициативность, способность находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни, готовность самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации»¹, узаконены образовательными стандартами нового поколения. Ставка делается на личность, не только умеющую учиться, но и знающую, зачем она учится, способную определить свой набор курсов, понимающую себя, своё предназначение в жизни.

В концепции типов педагогического процесса эти качества, точнее уровень деятельности, для которого они характерны, квалифицированы как результат субъектно-ориентированного типа педагогического процесса (СОПП), а деятельность учащегося, выводящая на освоение этого необходимого опыта, фиксируется общепедагогической технологией данного типа². Отметим для корректности, что задача стоит не в формировании субъекта, которым человек является изначально, а в освоении субъектного уровня опыта обучающегося, ядром которого является

¹Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа. Указ Президента Российской Федерации / Пр-271. Утверждено: 4 февраля 2010 г.

²Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса. – М.: Университетская книга, 2008.

деятельность полного цикла (В. В. Давыдов¹), включающего и самостоятельную постановку цели своей деятельности.

Таким образом, образование в течение всей жизни становится единым и непрерывным процессом образования, реализующимся по общепедагогической технологии субъектно-ориентированного типа.

Понятно, что социум должен создать возможности реализации запросов к образованию и профессиональной подготовке человека, причём делается это не только ресурсами основного и дополнительного образования, а главным образом инициативами неформального образования, что подтверждает центральное положение субъектно-ориентированного образования для современного человека.

Использование для понимания и выстраивания непрерывного образования имеющейся передовой теоретической базы педагогики, в частности категории «тип педагогического процесса» (М. Н. Скаткин), их технологического описания (В. В. Юдин), открывает большие возможности и даёт практически готовые решения для организации непрерывного образования населения. В качестве методологических оснований непрерывного образования выступают деятельностный подход, подходы личностно-ориентированного образования, технологический подход, в частности, теория общепедагогических технологий применительно к субъектно-ориентированному типу педагогического процесса.

Теоретические положения, на которые необходимо опираться для реализации технологического подхода, приведены и раскрыты ниже:

1. Технологический подход и технологии в строгом понимании.
2. Типы педагогического процесса.
3. Личность как образовательный результат. Образованность субъектного уровня.
4. Общепедагогические технологии.
5. Общепедагогическая технология субъектно-ориентированного типа.

¹Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.

6. Пример реализации субъектно-ориентированного педагогического процесса.

7. Задачи ступеней образования для обеспечения действенности системы непрерывного образования.

Технологический подход и технологии в строгом понимании.

Переход от призывов поставить личность в центр образования к технологически выверенным рекомендациям актуален. В дискурсе, который ведётся на научных площадках, описание технологий непрерывного образования высказано как заказ современной педагогической науке. Но прежде всего надо уточнить само понятие технологического подхода.

Технологию в педагогике характеризуют: а) чёткая постановка цели (образовательного результата); б) фиксированная последовательность действий. Это – внешние проявления технологии, безусловно полезные для упорядочивания действий, но не позволяющие гарантировать достижение цели, что является обязательными требованиями к технологии в строгом её понимании.

Гарантия достижения результата в педагогике опирается не на положительную статистику, а на теоретические закономерности «технологизируемого» процесса, определяющие действенность рекомендаций (В. В. Сериков, В. А. Сластёнин). Такое строгое понимание технологии разделяют не все исследователи. Мы видим разграничение нашего и общепринятого понимания технологий по следующим моментам:

1. Обязательным свойством технологии является гарантия результата, что обеспечивается законосообразностью проекта учебного процесса.

2. Технология должна описывать деятельность ученика, поскольку в соответствии с известной закономерностью педагогики только она (а не деятельность педагога) обеспечивает, формирует образовательный результат.

3. Согласно другой закономерности педагогики, процесс и результат образования естественно целостен, и проектировать достижение отдельной его составляющей – заведомо нарушать естество, хотя такие локальные технологии и полезны для передачи методического опыта. Под образовательным результатом

следует понимать компетентность или опыт определённого уровня сформированности.

4. Разделение технологий мы проводим по степени самостоятельности познавательной деятельности ученика, а значит методы обучения, предполагающие разную активность учения, принципиально относятся к разным технологиям.

Сказанное обосновывает понимание педагогической технологии как последовательности шагов (этапов деятельности) субъектов педагогического процесса, выполнение которых гарантированно формирует требуемый образовательный результат и является основой для проектирования педагогического процесса и его реализации. Структура педагогического процесса с минимальным количеством компонентов приведена на рис. 1.

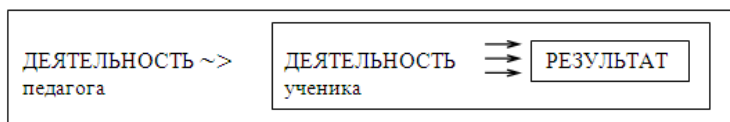


Рис. 1. «Формула» педагогической технологии, представляющая модель педагогического процесса.

Типы педагогического процесса

Понятие типа учебного процесса впервые было введено М. Н. Скаткиным в 1970-е годы¹, когда в педагогической практике намечился глобальный переход к принципиально новой организации учебного процесса – продуктивному типу обучения с ведущим его методом – проблемным.

Можно говорить о принципиальной возможности семи типов педагогического процесса, с учетом суггестивного и духовного типов. Охарактеризуем четыре типа учебного процесса, чаще всего встречающиеся в современном образовании.

Репродуктивное обучение, нацеленное на максимально быстрое освоение индивидом имеющегося опыта, не требует пояснений, это – наши традиции. Учебные программы, учебники, привычный стиль взаимодействия с учеником, устоявшиеся формы обучения и, в первую очередь, сам урок, организация

¹Скаткин М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы. – М.: Знание, 1971.

кабинетов и всего учебного здания – все это сегодня максимально приспособлено к требованиям данного типа учебного процесса.

Исторически акценты смещались от *формально-репродуктивного* обучения к *сущностно-репродуктивному* типу, качественно отличными и явно разводимыми теоретически (соответствующие им уровни знаний и умений фиксирует В. П. Беспалько, а уровни активности познавательной деятельности – Т. И. Шамова).

Продуктивный тип – это требование времени, логичный шаг развития педагогической практики. Характерными его особенностями являются самостоятельная поисковая деятельность учащегося и творческое мышление как ключевой элемент результата образования. Понятно, почему все современные рекомендации по совершенствованию процесса обучения сходятся на развивающем обучении и использовании активных методов обучения. Образованный человек сегодня должен уметь создавать свой собственный опыт.

Активность познавательной деятельности ученика, соответствующая данному типу, названа Т. И. Шамовой творческой. Для обозначения такой практики обучения используется термин «развивающее обучение», мы предлагаем название «продуктивный» как более конкретное, уточняющее образовательный подход, нацеленный на развитие мышления (творческого, теоретического) и позволяющий выходить на новый продукт.

Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса призван ответить на современный социальный заказ к образованию - личность, способная выстраивать свою деятельность в соответствии с поставленными целями, преобразовывать себя и окружающую действительность, руководствуясь внутренними ценностями и нравственными идеалами – личность субъектного уровня. Образование такого человека должно осуществляться в новой школе, обеспечивающей максимум возможностей для каждого ребёнка, формирующей у него способности учиться новому, способствующей становлению его как субъекта деятельности. Этот запрос современного общества предьявлен в Федеральных государственных образовательных стандартах, внедрение которых осуществляется в школах России.

Выбор типа педагогического процесса определяется требованиями цивилизации. Каждому этапу её развития соответствовали свои ключевые технологии, факторы и продукты производства, что обуславливало и изменение роли человека в ходе развития цивилизации. А изменение роли человека вызывало новые требования к системе образования и ее ориентирам (табл. 1.), потому что одной из важнейших задач образования является социализация личности.

Таблица 1

Смена образовательных ориентиров в контексте развития цивилизации¹

Показатели	Технологические уклады		
	Аграрный	Индустриальный	Постиндустриальный
основной продукт производства	пища	товары	услуги
фактор производства	земля	капитал	знания и умения
ключевые технологии	ручные и орудийные	машинные	организационные, информационные
роль человека	источник физической силы, мастеровой	оператор машин и механизмов	творец
основной требуемый результат образования	элементарные знания и навыки	научные и инженерные знания	методология познания и деятельности

Из данной таблицы видно, что, по мнению авторов, на постиндустриальной стадии развития человечества основным результатом образования, необходимым обществу, является овладение каждым выпускником методологией познавательной деятельности, т. е. умение удовлетворять свои информационные потребности самостоятельно. Запросы общества могут трактоваться по-разному, как и сам постиндустриальный этап («информационное общество», «общество знаний»), но авторы едины в трактовке ориентиров образования, отвечающего современным запросам. Так, А. М. Новиков характеризует образование для постиндустриального общества следующим образом: «ценности – учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры», «нормы – обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение», «педагог создает условия для самостоятельного учения», «смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся»².

¹Шукшунов В.Е. Взгляд в XXI век / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыхшев, Л.И. Романкова // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 55–68.

²Новиков А.М. Развитие отечественного образования. Полемиические размышления. – М.:Эгвес, 2005. – С. 222.

Нетрудно заметить, что и здесь речь идёт о качественно более высоком уровне личности и её надпредметных компетенциях, опыте – образовательном результате субъектно-ориентированного педагогического процесса.

Примечательно, что современный педагогический процесс характеризуется словосочетанием «личностно-ориентированное образование» (В. В. Сериков (1994 г.), И. С. Якиманская (1996 г.), Е. В. Бондаревская (1997 г.))¹. Можно оспаривать корректность названия, поскольку личность формируется всегда, но нельзя не согласиться с тем, что акценты содержания сдвигаются с усвоения программных знаний (традиционных ЗУНов) на отношение к ним, выходящее за узко интеллектуальные рамки в более широкую личностно-смысловую область. Термин «субъектно-ориентированное образование» более точен, так как отражает главную особенность нового уровня образования – способность принимать решения, ставить цель, исходя из своих смыслов. Напомним, «субъект – распорядитель своей воли» (В. И. Слободчиков) и здесь речь идёт о случаях, когда объект принятия решения охватывается смыслами масштабной личности.

Таблица 2

Опорные элементы типов педагогических процессов

Тип ПП	Обобщенная характеристика выпускника	Ключевой элемент опыта	Напряженность интеллектуальных сил ученика	Отношение ученика к учению	Ключевые методы обучения
Формально-репродуктивный (ФР)	формальный исполнитель	знания (формальные)	понимание, воспроизводящая активность	послушное	объяснительно-иллюстративные
Сущностно-репродуктивный (СР)	грамотный исполнитель (специалист)	умения	обдумывание, интерпретирующая активность	критичное, заинтересованное	репродуктивные, решение задач
Продуктивный (П)	творец (профессионал)	мышление (творческое)	самостоятельный поиск, творческая активность	реализация познавательной потребности	проблемное обучение
Субъектно-ориентированный (С-О)	субъект собственной деятельности	Мотивы (потребность в самореализации)	самостоятельная формулировка целей, задач и их решение	учение становится образованием и жизнедеятельностью	проекты, имеющие личностный смысл

¹Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 17. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 128 с. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост.гос. пед. ун-та, 1997. – С. 13.

Личность как образовательный результат. Образованность субъектного уровня.

Результатом образования является опыт или освоенная деятельность, включающая в себя содержательный (знаниевый), операционный (умения, навыки, мышление) и личностный (отношения) компоненты¹. В таблице приведена характеристика элементов опыта личности интересующего нас уровня сформированности в свете 4-х известных его элементов (И. Я. Лернер, В. В. Юдин), являющихся и компонентами содержания образования, отражающего социальный опыт (В. В. Краевский).

Таблица 3

Элементы содержания образования в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса

1. Знания о мире, способах деятельности	Опыт деятельности		4. Опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности (мотивы)
	2. Материализованный	3. Интеллектуальный	
личностные	деятельность по собственной программе с авторским почерком работы	когнитальное (смысловое) мышление, рефлексия	мотив, вытекающие из актуальных потребностей личности, ее личностных смыслов

Уровень деятельности характеризуется её надпредметными характеристиками: уровнем мыслительного компонента, уровнем типичных мотивов или отношения к делу. Мотивы личности являются реакцией на внешние обстоятельства глубинных её ценностей. Напомним, что полагание своих целей является следствием процесса смыслообразования (П. Г. Щедровицкий). Типичные мотивы, ценности, идеалы, смыслы человека надпредметны и являются сущностной характеристикой личности, которая, следовательно, и является интегральным продуктом педагогического процесса определённого типа.

¹Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – С. 130–131.

Таблица 4

**Характеристика личности как результата определённого
типа ПП**

Тип ПП	Освоенная деятельность	Личность	Мотив
Формально репродуктивный	По образцу	Исполнитель	Выполнение задания
Сущностно-репродуктивный	Обдуманное использование известного алгоритма	Грамотный специалист	Интерес
Продуктивный	По собственной программе	Творец	Развитие своих способностей
Субъектный	«Полноценная», программа выстроена под собственные цели	Субъект	Самореализация

Личность, обладающая субъектным уровнем опыта, востребована сегодня и является продуктом педагогического процесса субъектно-ориентированного типа.

Общепедагогические технологии

Общепедагогическая технология – технологическое представление определённого типа педагогического процесса (догматического, формально-репродуктивного, сущностно-репродуктивного, продуктивного, субъектно-ориентированного).

В отличие от просто технологии **общепедагогическая технология** (ОПТх) не только обозначает ключевые компоненты процесса, но и фиксирует их характеристики, соответствующие данному типу педагогического процесса. Практика показала, что из большого числа компонентов ОПТх шести опорных достаточно, чтобы «схватить» тип педагогического процесса. Эти элементы сокращенного технологического описания педагогического опыта являются необходимыми и достаточными элементами ОПТх для получения результата. Такой экспресс-анализ учебного мероприятия, построенный на оценке опорных элементов, позволяет быстро идентифицировать реализуемый тип педагогического процесса¹.

Кроме обязательной триады педагогического процесса «результат – деятельность ученика – деятельность педагога», в

¹Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса. – М.: Университетская книга, 2008. – 300с.

опорные элементы входят еще три компонента, отвечающие требованиям технологического описания процесса:

Образовательный результат, фиксируемый ключевым элементом опыта (в зависимости от типа ПП это либо знания, либо умения, либо мышление творческое, либо личностные смыслы). Ключевой элемент содержания образования, заданный уровнем образования, является первым элементом ОПТх и определяет все остальные.

Деятельность учащегося характеризуется активностью, у которой различают две значимые стороны: «напряженность интеллектуальных сил» и «отношение к деятельности»¹. Введенные Т. И. Шамова уровни активности (воспроизводящая, интерпретирующая, творческая) полностью соответствуют фиксированным типам педагогического процесса. Вариации сторон активности деятельности указаны в табл. 2.

Деятельность педагога, сущность которой состоит в сопровождении деятельности ученика («создание условий, способствующих развертыванию самостоятельной деятельности ребёнка» - В. А. Сластёнин). **Деятельность педагога** описывается методами и формами педагогической деятельности (способами организации совместной деятельности учащегося и педагога), которые наиболее подходят, чтобы инициировать, поддержать необходимого уровня деятельность обучающегося. Полное соответствие этим уровням имеют методы обучения, классифицированные по «степени самостоятельности ученика» И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина².

Характер **представления содержания** учебного материала, соответствующий логике познавательной деятельности ученика в определенном типе педагогического процесса (уровне технологии). Для каждого уровня образования существует свои соответствующие средства представления содержания образования. Для репродуктивного уровня это будет описание учебного материала; для сущностно-репродуктивного – способы деятельности с установлением причинно-следственных связей. Для продуктивного уровня добавляются ситуации выбора, задачная

¹Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.

²Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.

(проблемная) подача учебного материала. Интерпретация содержания образования субъектного уровня может включать в себя все выше изложенные элементы, но ведущим является использование учебного содержания для осознания учащимися своих интересов, жизненных задач и формулирования ими самими задач учебных.

Контролирующие процедуры (мониторинг выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достижения образовательных результатов). В контролируемые процедуры входят шаги деятельности ученика и, конечно же, результат. Для того, чтобы определить характер контрольных заданий, нужно четко знать, что же является результатом образования, учитывая уровни усвоения. Если достигаемым результатом ознакомительного уровня будут знания-знакомства, то и контрольные задания должны быть ориентированы на восприятие, частичное воспроизведение, контроль движений (при формировании навыков).

Считается, что образовательная технология будет неполной, если не включает указания на **условия применения** (В. В. Гузеев¹). В этом смысле для ОПТх важен исходный уровень опыта учащихся и масштаб применения. Типичной ошибкой в реализации СОПП, как показала практика, было отнесение его к уроку, в то время как определяющим здесь является цикл полноценной деятельности человека, который трудно полноценно вписать в одно занятие. Повторимся, любое мероприятие должно пройти в своей подготовке этапы мотивации, установки, реализации и только потом презентации или собственно мероприятия, а также оцениванием и рефлексии. Цикл растягивается на полгода, иногда год, но, только пройдя все этапы, рождается полноценный опыт человека.

Конкретизируем элементы общепедагогических технологий для субъектно-ориентированного типа:

- ключевой элемент образовательного результата – потребности обучающегося в самореализации;
- ключевая особенность деятельности обучающегося – самостоятельная постановка целей деятельности;

¹Гузеев В.В. От методик – к образовательной технологии / В.В. Гузеев //Народное образование. – 1998. – С. 84-107.

- методы обучения, характеризующие деятельность педагога, – совместные проекты, имеющие личностный смысл, метод портфолио;

- особенности интерпретации учебного материала – обращение к чувству учащегося, предоставление возможности поиска интересующего содержания в ответ на жизненные потребности учащегося;

- контролирующие процедуры направлены на проверку полноценности деятельности учащегося (наличия всех этапов);

- минимальный цикл педагогического процесса – решение жизненной задачи.

Опыт реализации субъектно-ориентированного педагогического процесса.

Апробация теории общепедагогических технологий, в частности для субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, проводилась в системе общего и профессионального образования Ярославской области¹, подтверждение действенности подхода – в ходе масштабного регионального инновационного проекта в 2014-2016 годах². Практика показала, что основной формой реализации СОПП являются разнообразные проекты³, в идеале – общешкольные социально направленные⁴.

¹Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / 13.00.01. – М., 2009. Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru>

²РИП 2014 года «Развитие образцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в основной школе в рамках реализации ФГОС» (Приказ Департамента образования ЯО о присвоения статуса РИП на 2014 г. от 18.02.2014), обобщающий опыт 8 образовательных учреждений трёх муниципальных районов, реализованный под эгидой кафедры ЕМД ГАУ ДПО Институт развития образования Ярославской области.

³Теория также рекомендует для осуществления СОПП работу с портфолио.

⁴Руководство по созданию субъектно-ориентированной педагогической системы образовательной организации: методические рекомендации / Авторский колл. О.Ю. Семёнова, С.М. Головлёва, А.В. Пешкова, В.В. Юдин, под научн. ред. В.В. Юдина. – Ярославль: ИРО ЯО, 2017. – 80 с.

При разнообразии проектов и многочисленности его этапов педагог не должен упустить главного: в СОПП обучающийся выполняет **все этапы** деятельности самостоятельно; педагог создаёт для этого условия, принципиально отсутствие руководства на этапах осознания своих мотивов и формулировки цели. Практика показала целесообразность отслеживания следующих укрупнённых периодов и учёт соответствующих критериев выполнения проекта (см. табл. 5).

Таблица 5

Критерии выполнения этапов проектной деятельности ученика

Период	Критерии прохождения этапа учеником
Мотивационный	Хочет сделать что-то своё, в первом приближении называет цели своего проекта
Установочный	Цели присвоены. Оформлена и заявлена тема проекта. Есть наметки общего плана реализации проекта и уточнены требуемые ресурсы
Проектный	Собственно проект – продумывание этапов и содержания деятельности автором. Творческий поиск решения, разработка Программы действий, ясны общая организация выполнения, группы людей, которые будут привлекаться, время и место выполнения
Реализация с коррекцией предыдущих этапов	Работы выполнены руками детей, это – их продукт. Ответственность педагога – за предоставление ученику поддержки его деятельности и обеспечение осознанности выполнения всех её этапов
Презентационный	Общее оформление и представление результатов, продуманное авторами, получение отношения социума
Рефлексивный	Самостоятельное подведение итогов, анализ отношения социума, рефлексия личной удовлетворённости, появление планов на будущее

Задачи ступеней образования для обеспечения действенности системы непрерывного образования.

Типология педагогических процессов позволяет ответить на вопрос о том, как нужно вести образовательный процесс для достижения того или иного образовательного результата, квалифицированного как результат определённого типа педагогического процесса. Какую же типовую характеристику выпускника и соответствующую типовую характеристику педагогического процесса взять за ориентир системы образования – вопрос социально-исторический. Решается он на основе комплексного рассмотрения общественных отношений, уровня базового производства, национальных традиций и менталитета.

Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса занимает краеугольную позицию в реализации непрерывного образования, поскольку формирует человека, способного строить

планы своего образования, и сам является воплощением технологии образования в течение всей жизни. В этой связи ступени системы образования должны ориентироваться на него: в учреждении общего образования человек должен быть научен полноценной учебной деятельности; в базовых ступенях профессионального образования и в дополнительном образовании субъектность должна быть поддержана, на неё надо опираться. Образовательный эффект сфер повышения квалификации, дополнительного образования взрослых определяется запросами обучающихся, их готовностью «держаться» своей цели, добиваться ответа на свой запрос. Тогда человек не потеряется в мозаике неформальных образовательных средств, в частности, интернета, справится с новыми запросами производства, удержит своё направление самообразования и сможет актуализировать свою профессиональную подготовленность.

Таблица 6

Задачи разных ступеней образования с позиций формирования опыта полноценной деятельности субъектного уровня

Ступень образования		Образовательная Задача ступени
ДШО		Развитие активности, самостоятельности, интересов
ОО	Начальное образование	Развитие интереса, познавательной активности, положительного настроения к самостоятельной деятельности
	Основная ступень	Освоение полноценной учебной деятельности, развитие творчества
	Старшая школа	Формирование опыта проектной деятельности. Создание условий для сознательного выбора профессиональной сферы
СПО		Профессиональное образование и профессиональная подготовка с формированием способности к самообразованию
ДО		Освоение интересующих видов деятельности, удовлетворение познавательных интересов
ВО		Профессиональное образование и профессиональная подготовка с акцентом на миссию человека в профессии
Поствузовская		Профессиональная подготовка по запросам работников как реализация собственных образовательных программ
Неформальное образование		Разнообразные формы активности в разнообразных сферах для развития собственных качеств работника – клиента структур неформального образования

Примечание. ДШО – дошкольное образование; ОО – общее образование; СПО – среднее специальное образование; ДО – дополнительное образование; ВО – высшее образование.

К сожалению, сфера образования не готова к полной реализации СОПП, педагоги формируют личность по своему образу и подобию, не стараясь включить своего подопечного в полноценную деятельность. Но другого пути нет, поскольку природа человека призывает именно к этому, тенденции производства, нашего основного заказчика ведут к тому же.

Кроме того, уже созрели внешние угрозы: реалии новейшего времени полны примерами использования людей для удовлетворения корыстных потребностей групп «избранных». Это проявляется как в глобальном масштабе (продукция фармацевтической промышленности, привязывающая к аптеке, пищевые добавки, делающие человека постоянным клиентом фастфуда, наконец, геномодифицированные продукты, угрожающие человеку как виду), так и в быту, например во взаимоотношениях с ЖКХ.

Манипулирование человеком в советское время не было большим злом в силу всеобщей поляризованности на доброе дело, несмотря на то, что самостоятельные оценки и мысль не приветствовались. Попавший в дурную компанию подросток корректировался школой и милицией, оступившийся в семейной жизни поддерживался профсоюзом, газеты и телевидение призывали к одному, чётко показывая, как жить и каким быть. Сейчас при снятии нравственных шаблонов, в диверсифицированной и агрессивной среде надо жить своим умом, а жизненные выборы делать самостоятельно. Формирование такого личного опыта жизнедеятельности и происходит в СОПП. Школа – пространство жизни подростков, а не только обучения, формирования метапредметных результатов и заданных нравственных норм.

Глава 2

Современный опыт реализации непрерывного образования

Т. Н. Гущина

Неформальное образование как ресурс непрерывного образования

Вместо предисловия, или об актуальности проблемы

В современных условиях развития общества и государства каждый человек должен быть готов к быстрым переменам в социокультурной ситуации территории своего проживания, страны в целом. Одним из эффективных средств формирования у людей готовности к проявлениям динамики социокультурной ситуации и своих возможностей становится неформальное образование, которое обеспечивает личностный рост человека, внедрение в ежедневную деятельность и досуг собственных образовательных маршрутов и проектов. Неформальное образование, которое человек осваивает в течение жизни, формирует его адаптивные способности, содействует его успешной социализации.

В настоящее время основной задачей модернизации образования выступает решение проблем замкнутости образовательного пространства, развития открытости образовательной среды и ее восприимчивости к запросам общества и рынка труда. Всё это позитивно влияет на качество образования. В этой связи неформальное образование как наиболее гибкое в организационном плане, вариативное по технологиям и образовательной тематике способно удовлетворить разнообразные образовательные потребности разных групп населения и стать значимым механизмом социализации индивида, помогая ему осваивать в социуме новые социальные роли, способствуя самообразованию и саморазвитию. Благодаря развитой сети неформального образования обеспечивается свобода познавательной активности человека, расширение спектра его увлечений и обогащение духовного мира. Кроме того через неформальное образование приобретаются знания и умения, необходимые в сфере труда, но не относящиеся непосредственно к технологическому содержанию профессиональной деятельности.

Неформальное образование сегодня становится весомым механизмом мультикультурной и политической социализации личности. Оно является основой эффективной организации международного общения и создания предпосылок для формирования эффективного межкультурного диалога в регионе и стране в целом.

В предложенной ЮНЕСКО (1997) терминологии определяется, что педагогический процесс может быть организован в виде некой образовательной триады – «формальное образование» («formal education») – «неформальное образование» («non-formal education») и «внеинституционное образование» («informal education»)¹, компоненты которой отличаются друг от друга воздействием на человека и степенью организованности обучения. На эту классификацию ссылается в данной монографии и В.А.Мазиллов (см. с 51).

Появление термина «неформальное образование» в 70-х годах XX века связано с активной дискуссией о всемирном кризисе образования и признания мировым сообществом крайней необходимости радикальных изменений в этой сфере. Через два десятилетия данное понятие стало использоваться в научной среде более устойчиво.

Методологические основания рассмотрения феномена «неформальное образование» в системе непрерывного образования.

При определении подходов к неформальному образованию важно принять во внимание психологические различия между указанными категориями (В. А. Мазиллов).

1. Личности обучающегося при неформальном образовании отводится более активная роль, чем при обычном формальном. Если при традиционном обучении обучающийся чаще всего принимает цели, то здесь он активно участвует в их формировании (или вообще их предлагает). Таким образом, предполагается иная, более активная роль процессов целеполагания и целеобразования.

2. В случае неформального образования значительно большая роль, чем при традиционном, принадлежит мотивации обучающегося. Именно его мотивационная сфера является определяю-

¹Международная стандартная классификация образования / Документ Международной конференции ЮНЕСКО по образованию, ноябрь 1997. – Женева, 1997. – 42. – С. 2; 17.

щей при выборе тематики, формата и содержания неформального образования. По всей вероятности, в данном случае выше роль собственно познавательной мотивации и мотивации достижений.

3. В психологическом отношении чрезвычайно важно, что совместным итогом функционирования неформального, информального и формального образования является формирование внутреннего мира человека. Поэтому анализ и диагностика последнего являются необходимыми как при выявлении вклада той или иной формы образования, так и для понимания интимных психологических механизмов познания и усвоения информации.

4. Неформальное образование можно рассматривать в контексте взаимодействия «внутреннего мира человека» как предмета современной психологии с внешним миром. В этом смысле выбор личностью обучающегося того или иного варианта неформального образования можно рассматривать как запрос от «внутреннего мира» на его развитие, конкретизацию, дифференциацию, обогащение.

5. Неформальное образование (по сравнению с формальным) находится в особом положении: по своему происхождению неформальное образование ближе к свободному, творческому познанию.

6. Важной особенностью неформального образования выступает также то, что организация и планирование образовательного процесса обеспечиваются самими обучающимися.

7. При неформальном образовании личностный смысл и уровень ответственности за выполняемую деятельность оказываются существенно выше.

8. В основе неформального образования лежит идея Карла Роджерса: идея гуманистического подхода к учению, основанному на добровольном обучении, опирающемся на нужды и опыт обучающихся, уважительное отношение к ним как к отдельным уникальным индивидуальностям, разделение ответственности за обучение среди всех членов группы, принимающих участие в обучении, критическую рефлексию знаний, веры, ценностей и поведения общества, самоуправляемое обучение и циклическое взаимодействие обучения и деятельности.

Большая часть идей, на которые опирается неформальное образование, появилась давно. Большинство из них в том или ином виде были частью гуманистического подхода в педагогике, практи-

ческой реализацией которого неформальное образование и позиционируется, многие пришли из современных образовательных концепций, будучи неотъемлемой частью современной педагогики.

Выбор подходов, то есть оснований для рассмотрения проблемы неформального образования, произошёл на основе изучения его особенностей.

Ключевыми подходами к рассмотрению проблемы неформального образования мы определяем гуманистический, системный, субъектно-деятельностный, контекстный и функциональный.

В основе *гуманистического подхода* к неформальному образованию лежит гуманистическая идея о личностном равенстве людей и их равных правах. Эта идея проявляется в том, что всем участникам неформального образования дается право на активную позицию по отношению к собственному образованию, в основе которой лежит выбор деятельности и форм взаимодействия. Личностное равенство и субъектность всех участников процесса – основа для образовательного взаимодействия. Гуманистический подход указывает на возможность оказывать помощь субъекту в достижении индивидуально-личностных целей непрерывного образования с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающегося.

Системный подход позволяет посмотреть на неформальное образование в системе образования в целом.

Экзистенциальный подход отстаивает субъектную направленность человека. Человек творит самого себя в процессе свободной деятельности, в том числе и в процессе неформального образования в системе непрерывного образования. Основной идеей, лежащей в основе *экзистенциального* подхода, является выделение в качестве идеальной цели – «формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором»¹.

Контекстный подход к неформальному образованию предполагает, что знание не может быть абстрактным. Оно может существовать только в контексте отдельного человека, бу-

¹ Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М. И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

дучи соотнесенным с его прочим опытом, целями и жизненными установками, то есть личность есть значимая составляющая образовательного контекста. Введение знания в личностный контекст достигается за счет выработки собственного отношения к нему. Контекст как сумма всех образовательных факторов, действующих на участника, определяет в конечном итоге результаты образования. Особенность неформального образования заключается в том, что контекст в нем создается динамически по ходу образовательного процесса, по мере того, как участники исследуют содержание и совершают различный выбор целей и форм своей деятельности.

Опора на деятельность – еще одно свойство неформального образования. *Субъектно-деятельностный подход* – раскрывает деятельность на основе общепсихологической теории деятельности как процесс, несущий в себе те внутренние движущие противоречия, трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности, её развития. В этой связи изучение особенностей неформального образования как деятельности выступает условием определения путей становления личности. Активная позиция участника по отношению к процессу – это свойство его субъектности. Реализуется она через самостоятельную деятельность участника. Фактически, не находясь под давлением со стороны ведущего, участник неформального образования может получить какие-либо компетенции, только действуя сам.

Рефлексивно-деятельностный подход – направление в теоретическом и экспериментальном изучении личности в единстве процессов рефлексии и деятельности. Рефлексивно-деятельностный подход основан на принципе единства сознания и деятельности, на деятельностном подходе и традиционном понимании рефлексии в психологии и педагогике как самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Подход предполагает взаимодействие, функциональное единство целостных процессов рефлексии и деятельности в неформальном образовании.

Функциональный подход рассматривает деятельность как процесс реализации системы функций, в том числе – функции

педагогического сопровождения. В рамках данного подхода неформальное образование рассматривается с позиции его отношений с другими формами образования, лежащими вне его объектами, то есть со средой.

Обозначенные подходы определяют основные теоретические принципы, на которых основывается неформальное образование: субъектность всех участников; межличностное взаимодействие как основа образовательной деятельности; преимущественно групповая работа; понимание педагога как ведущего, обучающегося как участника групповой работы; опора на личный интерес обучающегося; опора на деятельность, законченность форм, приоритет рефлексивных средств.

Теоретические представления о понятийном пространстве неформального образования в научных исследованиях.

Изучение содержания понятия «неформальное образование» позволило выделить авторов, исследующих различные аспекты неформального образования, отдельные подходы, позиции к рассмотрению феномена неформального образования. Исследование показало, что вопросы неформального образования изучали Н. Н. Букина, С. Г. Вершловский, Марвин Грендстафф, Йона Гудман, М. А. Донцова, Т. В. Дубровина, А. Жадько, Н. Зицер, Д. Зицер, Д. Кариевич, Т. В. Мухлаева, А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, А. Р. Масалимова, Н. Ю. Морозова, Д. Палант, Ю. Павлова, Ж. Б. Суртаева, Н. Слободяник, А. Шнайдер и другие

Важную роль в распространении понятия «неформальное образование» в России сыграли Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, модель «Российское образование – 2020», подтверждающие, что неформальное образование является одним из институционализированных видов непрерывного образования и рассматривается как фактор конкурентоспособности и успеха страны.

Использование термина «неформальное образование» наиболее интенсивно происходит в период критического осмысления школьного обучения в семидесятые – восьмидесятые годы XX столетия.

Содержание понятия неформального образования

Неформальное образование рассматривается в контексте изучения сути непрерывного образования, что подтверждается резолюцией тридцать шестой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, прошедшей 5 сентября 2011 года в Париже. На конференции были пересмотрены международные стандарты в отношении классификации образования. В резолюции данной конференции отмечается, что неформальное образование становится образованием, которое институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг¹.

В научной литературе осуществляются шаги по определению содержания понятия «неформальное образование». Рассмотрим позиции ряда авторов, изучающих вопросы неформального образования в разных аспектах. Часто термин «неформальное образование» встречается при рассмотрении вопросов образования взрослых.

Рассматривая вопросы образования взрослых, С. Г. Вершловский выделяет три подструктуры: формальную, неформальную и информальную.

С. Г. Вершловский² отмечает, что под «*формальной*» подструктурой понимаются все виды традиционного государственного и негосударственного образования. *Информальное* образование связано с освоением знаний в процессе повседневной жизнедеятельности человека. *Неформальное* образование – это различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучающихся. С. Г. Вершловский³ подчеркивает особенности пространственной характеристики непрерывного образования (информатизация образования, интернет, онлайн общение, онлайн руководство и т. д.), с позиций которого рассматривает неформальное образование, разнообразие средств и источников, во взаимодействие с которыми вступает человек в процессе образования.

¹Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.

²Вершловский С. Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Г. Вершловский // Новые знания. – 2004. – №3. – С. 1–7.

³Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – СПб.: АППО, 2008. – С. 58–61.

Пространственные возможности неформального образования делают его открытым (open education), что подчеркивает вариативность, мобильность, инновационность, открытость, академическую свободу, близость к потребностям людей данной формы организации образования.

В тезаурусе основных понятий и терминов по образованию взрослых даётся следующее определение: «Неформальное образование – составная часть образовательного комплекса; программы и курсы, по завершении которых не возникает каких-либо правовых последствий, в частности, права заниматься оплачиваемой деятельностью или поступать в образовательные учреждения более высокого уровня. Основной признак неформального образования – отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности». Здесь делается акцент на неформальное образование как составную часть образовательного комплекса¹.

По мнению Е. И. Огарева², неформальное образование может быть определено как составная часть системы образования, характеризующаяся наличием образовательных мероприятий (курсы, семинары) и отсутствием каких-либо правовых последствий по их завершению. Получение данного вида образования не является основанием для занятий оплачиваемыми видами профессиональной деятельности или поступления в образовательные организации более высокого уровня образования. В качестве основного признака неформального образования выступает отсутствие единых, в разной мере стандартизированных требований к результатам образования. Автор утверждает, что данная сфера образовательной практики ориентирована на получение знаний и умений в области индивидуальных предпочтений, в сфере увлечений и досуга и связана с желанием расширить кругозор, приобрести знания и умения, необходимые в быту, для налаживания межличностных отношений, для активизации и повышения эффективности различных видов социально значимой деятельности.

¹Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых /Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158.

²Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (Тезаурус) / Е. И. Огарев. – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 148 с.

Неформальное образование с позиции личностно-деятельностного подхода рассматривает Н. Н. Букина¹, подчеркивая его место, роль в системе непрерывного образования. Она утверждает, что становление неформального образования взрослых выступает как социокультурный феномен, отражающий растущую потребность населения в получении и предоставлении разнообразных услуг образовательного характера. Подструктура неформального образования функционирует «сама по себе» – на уровне конкретных субъектно-субъектных отношений вне общественно-государственного регулирования и контроля.

Т. В. Мухлаева определяет неформальное образование как любую организованную учебную деятельность за пределами установленной формальной системы образования. Это может быть отдельная деятельность или значительная часть более широкой деятельности, призванная удовлетворять образовательные потребности субъектов обучения, что и является целью данной формы образования². Это понятие выражает точку зрения большинства российских исследователей и отражает основные особенности неформального образования.

Системно российский подход представлен в учебном пособии по образованию в области прав человека «КОМПАС», где дается толкование двух понятий образования за пределами формальной системы образования. Это понятия «неформального образования» и «внеформального образования». Понятие *неформального* образования здесь поясняется как «непрерывный процесс, в ходе которого каждый человек вырабатывает определенные отношения и ценности, приобретает навыки и знания под воздействием обучения, ресурсов своего окружения и своего повседневного опыта (семья, соседи, рынок, библиотека, СМИ, работа, игры и т. д.)», а «*внеформальное* образование – это любая планируемая программа личного и социального образования

¹Букина Н. Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России / Н. Н. Букина // Человек и образование. – 2008. – №3. – С. 3–9.

²Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158.

молодых людей, призванная улучшить некоторый набор навыков и умений за рамками формального учебного плана»¹.

Развитие теоретических представлений о феномене «неформальное образование» в научно-педагогической литературе происходит в разнообразном рассмотрении даже самого содержания термина, в этом следует ожидать развитие теории неформального образования.

На изменение представлений о содержании понятия «неформальное образование» оказывает влияние социокультурная среда, личностные, целевые установки. Кроме того, рассмотрение содержания понятия «неформальное образование» позволяет сделать заключение о том, что в процессе развития научного педагогического знания термин «неформальное образование» претерпевает определенные изменения.

Проблема исследования возможностей неформального образования широко представлена в педагогической науке. Предметом внимания ученых стали вопросы теории неформального образования, раскрывающие основные характеристики, принципы построения системы неформального образования. Активно анализировался в педагогической литературе принцип непрерывности неформального образования.

Теоретические аспекты рассмотрения неформального образования в представлениях зарубежных авторов.

В последние десятилетия в связи с громадными преобразованиями в мире, в том числе и в России, почти во всех странах возникла проблема обучения лиц «третьего возраста», «образование в течение жизни», и подготовка педагогов для работы с таким контингентом.

Главными постулатами непрерывного образования, обозначенными Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию для XXI века, стали научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе; научиться жить.

В соответствии с резолюцией тридцать шестой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО 2011 года в Париже рассмотрены международные стандарты классификации образова-

¹КОМПАС: пособие по образованию в области прав человека с участием молодёжи (На рус. языке) // Council of Europe. – Council of Europe Publishing, Будапешт, 2002. – 478 с.

ния. При этом неформальное образование становится как образование, которое институционализировано, целенаправлено и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг. основополагающей характеристикой неформального образования обозначено его назначение в качестве дополнения или как альтернатива формальному образованию при обучении взрослых в течение всей жизни.

Отмечается, что неформальное образование доступно людям всех возрастов, не является обязательным, имеет непрерывную направленную структуру; оно может быть низким по интенсивности, коротким по продолжительности и, как правило, организуется в форме краткосрочных курсов, мастер-классов или семинаров. Неформальное образование чаще всего ведет к получению квалификаций, востребованных самим субъектом образования, которые могут не признаваться квалификациями формального образования или их эквивалентам соответствующими национальными или субнациональными органами образования, в случае этого образования квалификации совсем не присваиваются. Официально признанные квалификации могут быть получены в результате исключительного участия в специальных программах неформального образования.

Зарубежные учёные (Дж. Морган, П. Кубс и М. Ахмед, П. Фордхам, М. К. Смит, А. Роджерс, А. Уан, Ф. Ходкинсон, Дж. Малкольм, М. Ерот, Д. Ливингстон, Дж. Опенюри, Р. Мазур), в основном, рассматривают неформальное образование профессиональных групп как способ повышения квалификации, более лёгкой адаптации к условиям трансформирующегося общества, быстрой смене запросов на рынке.

Одними из первых дали определение неформального образования П. Кумбс (P. Coombs) и М. Ахмед (M. Ahmed), которые под термином «неформальное образование» понимают любую организованную и систематически существующую за пределами формальной системы образования деятельность, направленную на решение образовательных задач в среде специальных подгрупп населения, взрослых, детей и молодежи¹. Вероятно, употребление этого термина в таком контексте определено факто-

¹Coombs P. and Ahmed M. *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins Press., 1974.

ром недоступности официального образования для большей части населения в развивающихся странах. Развитие неформального образования предполагалось в качестве гуманитарного посыла, позволяющего создать более дешёвый и доступный путь к необходимым знаниям у остальной части населения.

Европейская ассоциация образования взрослых (1999) предложила понимать под неформальным образованием «специально организованную деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развития умений и способов их выражения»¹. Данное определение делает акцент на внутреннем развитии личности и социально-психологических особенностях существования человека, поддержке которых может способствовать неформальное образование.

Т. Джеффс (Т. Jeffs) и М. Смит (М. Smith) проводят различие между формальным и неформальным образованием на основе конструирования образовательной программы (1999). В данном контексте формальное образование авторы рассматривают как организуемое «сверху вниз», так как абсолютное большинство программ обучения, подготовки или переподготовки, обеспечиваемые государством, попадают в эту категорию. Неформальное образование организуется в интересах обучающихся, и они, как правило, сами имеют возможность планирования собственного процесса обучения. Соответственно, в значительной мере неформальное образование строится «снизу вверх» на основе согласованных образовательных программ².

М. Смит, опираясь на работы П. Кумбса и М. Ахмеда, показывает, что различия данных форм образования имеют в основном институализированный характер, то есть «формальное образование

¹ A Memorandum on Lifelong Learning // European Council Presidency Conclusions, 23-24 March 2000. - Lisbon, 2000. - 87 pp.

²Ройтблат О. В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра. Монография // Вестник ТОГИРРО. – 2014. – № 2 (29). – Тюмень: ТОГИРРО, 2014.

– учебные учреждения, *неформальное* образование – общественные группы и организации, *информальное* образование – окружение индивида»¹. Учёный отмечает, что три формы образования также различаются согласно институциональной аккредитации, которая стала «основой для финансирования учебных программ в секторе образования»². Как отмечает М. Смит, появление таких типов образования, как *неформальное* и *информальное*, связано «с неспособностью формального образования (в частности школьного) идти в ногу с социально-экономическими изменениями из-за их консервативности и отсутствия политических и экономических возможностей реформации образовательной системы»³.

Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (2000) определяет неформальное образование как процесс, обычно не сопровождающийся выдачей документа, подтверждающего получение образования; как процесс, который реализуется и в образовательных организациях, и в общественных организациях, клубах, кружках, а также во время индивидуальных занятий с тренером.

Согласно Международной стандартной классификации образования (2004), *неформальное* образование определено как организованный и обладающий преемственностью образовательный процесс, осуществляемый как в рамках, так и за пределами официальных образовательных организаций с возможностью привлечения всех возрастов. Программы неформального образования могут не быть включенными в систему последовательно-поступательного образования и могут иметь различную продолжительность»⁴. Предложенное определение акцентирует внимание на организационных моментах неформального образования: место, продолжительность и категорию обучающихся.

¹Smith M. K. Informal, non-formal and formal education: a brief overview of different approaches// The encyclopedia of informal education. . 2002. URL:http://www.infed.org/foundations/informal_nonformal.htm.

²Smith M. K. What is non-formal education?// The encyclopedia of informal education. . 2001. URL:<https://ewgblog.wordpress.com/2013/05/08/what-is-non-formal-education>

³Там же

⁴Международная стандартная классификация образования / Документ Международной конференции ЮНЕСКО по образованию, ноябрь 1997. – Женева, 1997. – С. 2; 17.

Возможности интеграции неформального образования с другими формами образования.

Опираясь на предложенные определения неформального образования, отметим, что данная форма образования обладает признаками организованности, систематичности, дополнительности получаемых знаний по отношению к уже имеющимся. Организация неформального образования осуществляется, как правило, за пределами официальных образовательных организаций и не сопровождается стандартизированной процедурой подтверждения документами государственного образца. По своему предметному содержанию неформальное образование может быть нацеленным на разные возрастные группы, иметь разные образовательные цели – профессиональные, личностные, социальные, а также разную временную продолжительность своего существования.

В документе Европейской экономической комиссии Организации Объединённых Наций «Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития» приводятся следующие определения трёх форм образования: «*Формальное* обучение – обеспечивают учреждения образования или центры профессиональной подготовки, носит структурированный характер, с точки зрения целей, времени обучения, выдаётся сертификат по окончании. *Неформальное* обучение – обучение, которое не предусмотрено в учреждениях образования, как правило, не выдаётся сертификат по окончании, также носит структурированный характер с точки зрения целей и времени обучения. *Информальное* обучение – обучение в результате повседневной деятельности, связанной с работой, семьёй и отдыхом, не структурировано, является не намеренным».

В ряде работ отмечаются различия форм образования, основывающиеся на том, кто из участников образовательного процесса является инициатором получения знаний, и, исходя из этого, меняется содержание передаваемых знаний. В то же время эти формы переплетаются и взаимодополняют друг друга, например, в рамках формального образования возможна передача дополнительных знаний, которые также могут способствовать повышению культуры обучающихся, а неформальное образование может преподаваться в рамках государственных стандартов и с выдачей диплома или сертификата.

Неформальное образование ("non-formal education") в отличие от формального может осуществляться за пределами официальных образовательных организаций, часто данную функцию выполняют другие организации и учреждения (культуры, социальной помощи и поддержки, центры занятости и другие.). В качестве преподавателей не всегда выступают профессиональные педагоги. Помимо этого данное образование менее структурировано и необязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании.

Что касается структуры процесса, в которую деятельность может быть облечена, то главное требование к ней со стороны неформального образования – это ее законченность, целостность, технологичность.

Технологии неформального образования.

Одно из важных направлений модернизации – постоянное обновление технологий образования. В современных условиях это возможно только при активизации взаимодействия участников образовательного пространства, в том числе – на уровне изучения эффективных технологий неформального образования.

Технологичен и сам цикл неформального образования.

Фазы неформального образования

1. Переживание (опыт).
2. Отчёт (описание произошедшего и обмен реакциями).
3. Рефлексия (обсуждение моделей и динамики, анализ опыта).
4. Обобщение (как произошедшее, выявленные модели соотносятся с реальными практиками).
5. Применение (что дальше? Использование / изменение поведения).
6. Обсуждение (что произошло? Как себя чувствовали? Что узнали о себе? Что узнали о вопросе, которому было посвящено обучение (упражнение)? Как можно использовать полученный опыт в дальнейшем?)

Чем более широк спектр возможностей самой образовательной системы, чем вариативнее содержание и разнообразнее технологии образования, тем оптимальнее условия для повышения его качества и проявления внутренних побуждений обучающегося к дальнейшему саморазвитию за рамками стандартизи-

рованной образовательной среды, в том числе в условиях неформального образования.

Технология социально-педагогического сопровождения

Технология социально-педагогического сопровождения удерживает ребёнка в образовательном пространстве как формального, так и неформального образования, потому что педагог, а в неформальном образовании – ведущий, готовый понимать проблему человека, совместно с ребёнком находить достойный выход из сложившейся проблемной ситуации. Таким образом, педагог защищает ребёнка от обстоятельств, которым тот в данный период без сопровождения противостоять не может.

Технология социально-педагогического сопровождения¹ обусловлена общей логикой организации совместной деятельности субъектов сопровождения: *осознание проблемы – поиск вариантов её решения – выбор варианта – реализация / проба – рефлексия / анализ – преобразование – коррекция.*

В общей структуре технологии в соответствии с её логикой выделяем десять этапов: *этап осознания целей и необходимости педагогического сопровождения обучающихся, диагностический, конвенциональный, проблематизации, мотивационный, поисково-вариативный, проективный, практической деятельности, аналитико-рефлексивный, коррекционный*

Предлагаемая логика указывает желаемый ход сопровождения, поскольку технология вариативна. Вполне реально, что на практике этапы будут меняться местами; возможно неоднократное возвращение к одному этапу.

Данная технология прошла успешную апробацию как в формальном образовании – в объединении «Молодой Ярославль» в Ярославском городском Дворце пионеров, так и в неформальном образовании – детской городской общественной организации «Молодой Ярославль». Это свидетельствует о возможности и необходимости обмена технологиями из разных

¹Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М. И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

форм образования из-за схожих признаков неформальных образовательных сред в дополнительном (формальном образовании) и неформальном образовании.

Технологии неформального образования в дополнительном образовании.

В условиях перехода к политике непрерывного образования дополнительное образование детей становится технологией, «стягивающей» как формальное, так и неформальное образование в континуум непрерывного образования. Принято считать, что общее образование развивается как формальное (ему предъявляется стандарт), а дополнительное – как неформальное (за рамками стандарта). Вместе с тем, сегодня и общее, и дополнительное образование приобретают формальные и неформальные черты.

В условиях модернизации российского образования дополнительное образование детей расширяет возможности всей системы непрерывного образования, играет существенную роль в его развитии, а именно в обеспечении преемственности образовательных программ, усилении личностной, творческой, практической и социальной составляющих содержания образования.

Персонифицированное по своей природе дополнительное образование детей объективно наделено потенциалом создания условий для удовлетворения и развития потребности человека в образовании неформальном, адекватном его творческой индивидуальности.

Вместе с тем дополнительное образование относится к формальному образованию, так как является видом образования, которое осуществляется по дополнительным общеобразовательным программам. В отличие от неформального образования, в котором отсутствует обязательное программное обеспечение, дополнительное образование детей организуется профессиональными педагогическими работниками в образовательных организациях муниципального, регионального или федерального уровней: организациях дополнительного образования, дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях и других образовательных организациях.

Дополнительное образование детей – предложение неформальной образовательной среды, посредством которой в ней

самой каждый субъект самостоятельно, свободно формирует свой способ жизнедеятельности и индивидуальную программу своего развития в этой образовательной среде. Поэтому у формального дополнительного образования и неформального образования много общего: отсутствие стандартов; возможность выбора видов деятельности, режима занятий, форм общения, длительности участия в жизни детского объединения (группы); добровольность вхождения ребёнка в объединение (группу); субъектно-субъектное диалоговое взаимодействие внутри, как правило, разновозрастного коллектива.

То есть, из признаков формального образования к дополнительному относится то, что оно происходит в организованном контексте, имеет определенную продолжительность по времени и основывается на дополнительной общеобразовательной программе и организовано формальными, преимущественно зарегистрированными организациями

Вместе с тем дополнительное образование не завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата установленного образца, и что особенно важно, дополнительное образование – это предложение неформальной среды и неформального общения. Всё это сближает дополнительное образование с неформальным образованием.

В этой связи многие из апробированных в дополнительном образовании технологий можно рекомендовать к применению в неформальном образовании.

Проиллюстрируем это на примере разработанной Т. Н. Гущиной¹ *технологии сопровождения развития субъектности ребёнка в дополнительном образовании*.

Технологический процесс педагогического сопровождения в формате развития субъектности обучающихся цикличен, и его можно представить в виде десяти *этапов* (табл. 1).

¹Гущина Т. Н. Развитие субъектности старшеклассников: монография / Т. Н. Гущина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 160 с.

Таблица 1.

Этапы педагогического сопровождения

Этап	Содержание этапа
<i>Этап осознания целей развития субъектности и необходимости педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассников</i>	<i>Педагоги</i> создают организационно-педагогические и психолого-педагогические условия для осознания старшеклассниками целей развития субъектности, для осмысления ценностей педагогического сопровождения, возможностей и ограничений развития субъектности, для обеспечения самонаблюдения и объективной самооценки старшеклассников; создают комфортную обстановку для педагогического взаимодействия; организуют знакомство (продолжение знакомства) старшеклассников с теоретическими аспектами и закономерностями в данном формате. <i>Старшеклассники</i> активно включены в процессы осознания ценностей, целей, возможностей и ограничений развития собственной субъектности и процессов сопровождения, включены в процессы самонаблюдения и самооценки
<i>Диагностический</i>	<i>Педагоги</i> выявляют проблемы, изучают запросы, желания и интересы старшеклассников, свои возможности и особенности сопровождения; определяют различные уровни субъектности старшеклассников и педагогического сопровождения, возможности образовательной среды дополнительного образования детей. <i>Старшеклассники</i> активно включены в диагностику, осознают значимость выявленных проблемы и стремятся их разрешить
<i>Конвенциональный</i>	Субъекты педагогического взаимодействия договариваются об условиях сопровождения, его границах и формах
<i>Проблематизации</i>	Происходит обнаружение субъектами педагогического сопровождения и актуализация ими предмета педагогического сопровождения; выявление причин возникновения проблемы; обнаружение противоречия, формулировка проблемы. <i>Педагоги</i> проводят необходимые диагностические исследования
<i>Мотивационный</i>	<i>Педагоги</i> актуализируют предстоящую деятельность по решению проблем, вместе со старшеклассниками уточняют её цели и предполагаемый конечный результат; определяют участие каждого субъекта педагогического сопровождения по достижению желаемого результата в связи с индивидуальными интересами и притязаниями
<i>Поисково-вариативный</i>	<i>Педагоги</i> и <i>старшеклассники</i> осуществляют совместный поиск вариантов решения проблем и договариваются о степени участия в этом процессе. <i>Педагог</i> отбирает педагогические средства и способы решения поставленных задач
<i>Проективный</i>	<i>Старшеклассниками</i> совместно с <i>педагогами</i> осуществляется проектирование индивидуальных программы развития субъектности старшеклассников. <i>Старшеклассники</i> включаются в проектную деятельность по разрешению проблемы (трудности, задачи)
<i>Практической деятельности</i>	<i>Старшеклассники</i> реализуют индивидуальную программу развития субъектности. <i>Педагоги</i> совершают реальные или/и виртуальные действия по педагогическому сопровождению обучающихся; организуют педагогические условия для осознания старшеклассником собственной проблемной ситуации и содействия в её преодолении. Разрабатывается необходимое для решения проблем методическое обеспечение; совершенствуется материальная база учреждения
<i>Аналитико-рефлексивный</i>	<i>Педагог</i> организует процессы анализа и рефлексии. <i>Педагоги</i> и <i>старшеклассники</i> осуществляют совместный анализ и оценку достигнутого в решении проблем; прогнозируют возможности появления новых трудностей и путей их преодоления
<i>Коррекционный</i>	<i>Педагоги</i> подбирают и применяют методы и формы коррекционной деятельности. <i>Педагоги</i> и <i>старшеклассники</i> совместно уточняют, корректируют, изменяют, пересматривают индивидуально-, и системно-ориентированные программы развития субъектности старшеклассников

Безусловно, и в неформальном образовании его участникам также необходима поддержка в процессе разрешения проблем и трудностей социализации.

В целом плюсы интеграции технологий можно обозначить как минимум в трёх плоскостях: 1) интеграция уникального

опыта разных сфер образования, знаний и возможностей участников; 2) взаимная компенсация недостающих технологий и усиление преимуществ конкретного феномена образования; 3) сохранение стимулов к развитию каждого феномена образования при условии сбережения его уникальности.

Эффективное применение технологий дополнительного образования в неформальном образовании и наоборот возможно при условиях, которые закрепляются в науке и проверены результативной практикой:

1. Непротиворечивость методологических оснований технологий;

2. Субъектная позиция всех участников взаимодействия;

3. Наличие неформальной среды и неформального общения;

4. Профессионализм специалистов

Технологии неформального образования в деятельности общественных объединений

Реальная потребность детей в участии в деятельности общественных объединений, социальная и государственная ценность объединений как организованной позитивной социальной активности детей, специфические воспитательные возможности самодетельных детских сообществ особо актуализируют детское общественное объединение (организацию, движение, фонд и др.) как сферу неформального образования.

В этой связи необходимо актуализировать педагогический феномен *технологии взаимодействия детей и взрослых*, при котором ребенок постепенно становится субъектом собственного развития, то есть начинает осознанно и добровольно заниматься саморазвитием.

Каждый вступивший в детскую общественную организацию является субъектом собственного развития в специфических условиях, связанных с национальной, культурно-этнографической, социальной средой. Забота и внимание к проблемам позитивного социального становления формирующейся личности, неуклонного роста лидерского и творческого потенциала ребенка, возможность самостоятельного выбора той или иной формы объединения позволяют сохранять многообразие организационных форм детской инициативы в едином пространстве неформального образования.

Детская общественная организация Союз пионерских организаций-Федерация детских организаций (СПО-ФДО) успешно реализует свои проекты социального развития детей, развивает международное сотрудничество детских общественных объединений, активизируя взаимодействие с международными (европейскими и региональными) организациями и институтами, расширяя программы обменов, и ведёт поиск различных форм диалога в интересах детей. Подтверждением этому является фестиваль «Детство без границ», ежегодно проводимый СПО-ФДО в Москве.

Российское движение школьников – технология включения юных граждан в активную деятельность (опыт Костромского отделения Российского движения школьников)

Российское движение школьников предоставляет возможность многим детям проявить и реализовать себя, развить качества активного гражданина. Движение предоставляет каждому обучающемуся школьного возраста возможность приобретать навыки по всем направлениям деятельности Российского движения школьников и принимать участие в творческих конкурсах, тематических днях, фестивалях, встречах.

Важно вовлечь обучающихся в яркие события, демонстрирующие причастность к единой российской организации. При этом детям необходимо предоставить широкий выбор социально-значимых проектов и программ, набор социальных ролей, дающих возможность всем найти дело по душе. Так, акция «Зажги синим», конкурс фотографий «История семьи в истории страны», конкурс сочинений «Мой личный дневник», «Урок патриота», акция по изготовлению кормушек и скворечников для птиц «Сделано с заботой», акция по сбору и утилизации батареек «Ёжики должны жить», проект «Новый год идет в больницу», фото-флешмоб «Мои активные каникулы», праздник «Мамино счастье» и многие другие дела и проекты Российского движения школьников дали возможность детям проявить себя и раскрыть свой внутренний потенциал

Большую роль в воспитании лидеров играет профильный лагерь актива детских общественных организаций «Соколенок». Смена «Соколенок–2017» прошла под девизом «Время героев», и главный содержательный акцент в смене был сделан на ис-

пользование потенциала детского общественного движения в организации общественно-значимой деятельности в регионе.

Ключевое мероприятие смены – региональный форум «Движение активных», в котором приняло участие свыше двухсот пятидесяти человек: это активисты детских и молодежных общественных организаций, педагоги, вожатые, члены детского общественного совета при уполномоченном по правам ребенка при губернаторе Костромской области, представители общественности, организаций образования, культуры. На форуме работали дискуссионные площадки: «Преобразуем и изучаем свой край», «Здоровое поколение – сила нации!», «На старте активных действий», «Я – гражданин Великой страны!», «Молодежь и информационное пространство».

Смена «Соколенка» – это творчество, общение, встречи, яркие дела, события, занятия по интересам, творческие конкурсы, спортивные соревнования. Каждое дело – это маленькая ступенька к успеху, возможность на практике погрузиться в содержание своего направления, принимая участие в подготовке, проведении и обсуждении больших и малых дел смены. Школа лидерства «Соколёнка» – это практикумы, «соколятские» часы, самоаттестация, дискуссии, система самоуправления, деловые и ролевые игры и многое другое.

Большое место в системе «Соколёнка» отведено подготовке и реализации социальных проектов разной направленности: организация спортивных соревнований и конкурсов, запуск соколятского радио и новостей, организация мероприятий для младших ребят, обустройство территории, охрана природных объектов, организация различных услуг и создание доброго настроения.

Смена «Соколёнка» продолжается в совместных делах «соколят» в онлайн-общении, в работе штаба «Лидер», в активном участии в акциях и проектах Российского движения школьников.

Информационные технологии

Дискуссионным в настоящее время представляется вопрос об особой роли в дальнейшем развитии неформального образования электронных способов образования. В повседневную образовательную практику вошли энциклопедия Wikipedia, блоги, дискуссионные форумы, видеосервис на YouTube, Skype, Facebook,

Google и др. Масштабы общения в социальных сетях чрезвычайно велики.

Информационные технологии позволяют создавать новые методы неформального образования. Технологии WAP или GPRS привели к внедрению в образовательную практику mobile learning (обучение с помощью мобильных телефонов, iPad, портативных компьютеров). Однако вопрос о значимости их для образования разновозрастных сообществ не имеет однозначного ответа. К перспективным электронным способам неформального образования можно отнести блоги, онлайн библиотеки (wikis). Преимущество онлайн библиотеки заключается в том, что наполнять информацией ее могут, например, дети с родителями.

Среди трудностей внедрения электронных способов неформального образования можно назвать непонимание взрослыми возможности управления неформальными группами молодежи средствами образования, проблемы технической оснащенности электронных способов образования, технические и финансовые трудности создания высокотехнологичных продуктов elearning, недостаток профессиональных тьюторов, кураторов, модераторов, фасилитаторов и других специалистов в области разработки электронных ресурсов и управления дистанционным обучением.

Технология квест

Технология квест способствует формированию информационной культуры обучающихся как составляющей общей культуры. Образовательный веб-квест – (webguest) – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают субъекты неформального образования, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в образовательный процесс. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы находится на различных веб-сайтах.

Технология соуправления

Предназначение *технологии соуправления* – социализация через многообразие форм деятельности, развитие ответственно-

сти, воспитание коммуникативных навыков общения с партнерами. Технология предполагает расширение пространства педагогической деятельности путем формирования сообщества взрослых, обучающихся и их родителей; определение совместных областей управленческой деятельности; выявление форм и видов совместной деятельности, способствующей социализации личности.

Технология рефлексивной деятельности

В основе технологии рефлексивной деятельности – возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных видов организации деятельности; освоение умения организовать и оценить собственную деятельность.

Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на защите проектных работ. Применение рефлексии в конце занятия дает возможность оценить активность каждого на разных этапах неформального образования, используя, например, прием «лестницы успеха». Эффективность решения поставленной учебной задачи (проблемной ситуации) можно оформить в виде графического организатора.

Средства организации неформального образования в разновозрастных сообществах

Среди средств организации неформального образования в разновозрастных сообществах выделяют наставничество, коучинг (coaching), обучение в рабочих группах, обучение действием (action learning), сторителлинг (метафорическая игра); шедоунг (Job Shadowing), баддинг (Buddying), электронные способы (e-learning) и другие.

Самым распространённым средством неформального образования в российской практике неформального образования является *наставничество*. Наставничество в неформальном образовании предполагает существование ведущего, то есть наставника, и обучающегося, которые, взаимодействуя друг с другом, передают и приобретают знания и формируют опыт, отличный для каждого возрастного этапа развития личности.

Индивидуальный коучинг (coaching) вошел в педагогическую практику и получил признание в нашей стране к концу 90-х годов прошлого столетия. Он стал актуальным в связи с возрастающими потребностями обучающихся иметь тьютора, куратора, консуль-

танта, который мог бы совместно с обучающимся разработать индивидуальный образовательный план, направленный на реализацию потенциала человека, его личных возможностей.

Обучение в рабочих группах можно рассмотреть на примере командных игр (Team building). Они представляют собой задания, направленные на создание из группы команды – сообщества с едиными целями, ценностями. Такие игры развивают у участников чувство сплоченности, помогают осознать свою роль в команде, влияние собственного поведения на состояние всей группы, сообщества; формируют опыт непосредственного взаимодействия с другими людьми, доверие к участникам игры.

Сторителлинг представляет собой эффективный способ передачи определенной информации, нацеленной на развитие личности. К такой информации можно отнести мифы, легенды, сказки, увлекательные и поучительные истории из жизни героев, значимых для той или иной возрастной группы. Каждый человек в своей жизни оказывался в ситуации выбора, когда необходимо принять ответственное решение. В этой ситуации подчас короткая история, рассказанная кем-то или прочитанная, сказка, крылатая фраза, метафора могут помочь разрешению ситуации.

Поиск разрешения жизненной ситуации на основе анализа того или иного случая – рассказа из жизни значимых для участников разновозрастного сообщества героев – развивает критическое мышление, навыки анализа, актуализирует умение отличать факт от предположения.

Ролевые игры: разыгрывание группой участников разработанного заранее сценария, так или иначе связанного с образовательной областью, расширяет взгляды, меняет отношение к направлению или к теме, наглядно показывает последствия поведения в той или иной заданной ситуации; моделирует кризисные ситуации в безопасных условиях. Важно при этом, чтобы поведение участников не было ограничено жесткими правилами, но определялось пониманием своей роли.

Шедоунг (Job Shadowing – «следование как тень») стал использоваться как эффективный способ воспитания, развития, обучения молодежи. Суть его связана с тем, что обучающийся в течение определенного времени в ходе выполнения какой-либо работы находится рядом с опытным ведущим, следует повсюду

за ним как «тень». Представляется целесообразным использование его в неформальных образовательных практиках для разновозрастных семейных групп.

Обучение с помощью *баддинга* (Buddying) также редко используется. Смысл его связан со значением термина «buddy», который можно трактовать в переводе с английского как партнер, друг, помощник, протягивающий руку помощи. Баддинг предусматривает существование двух сторон: одна из сторон передает знания, другая – получает. Обе стороны находятся в ситуации равноценного партнерства, передачи различной информации, советов и рекомендаций друг другу на равных правах. Однако при этом одна из сторон может оказывать поддержку другой в освоении новых компетенций, достижении личных целей или целей сообщества, которому она принадлежит. Баддинг иногда рассматривают как помощь, руководство, опеку или защиту одного человека другим. Иногда – как неформальное наставничество или равноправный коучинг.

Игры и задания с соревновательными элементами организуются для привлечения внимания участников игры к тому или иному вопросу, теме. Часто они организуются для знакомства участников какого-либо события, программы, проекта, создания условий сотрудничества группы. Они считаются очень эффективными. Как правило, таким заданиям уделяют незначительное время, подстраивая их, оперативно корректируя в соответствии с потребностями группы.

Симуляции связаны с воспроизведением реальной жизненной ситуации. Они организуются для того, чтобы стимулировать участников к поиску оптимального решения в ограниченное время для выхода из кризисной, небезопасной или поучительной ситуации, схожей с реально происходящей в жизни. При этом участники вступают в действие, реагируя на происходящие события самостоятельно, без программирования ролей и алгоритма действий. Такие задания максимально приближены к реальности, поэтому требуют тщательной, кропотливой подготовки. Поскольку симуляции часто связаны с экстремальными ситуациями, после окончания они требуют выявления членов группы, нуждающихся в последующей поддержке и выведении из игровой ситуации.

Демонстрация используется для презентации техники и правил работы с ней. Важно обеспечить каждому присутствующему равные возможности знакомства с условиями и особенностями работы в заданных условиях.

Моделирование связывают с подражанием участников данной деятельности какой-либо модели или образцу, реально существующему в жизни. Моделирование включает наблюдение за тем или иным образцом, использование его на практике, обсуждение свойств моделируемого образца и решение поставленной задачи. Для разновозрастного сообщества моделирование можно использовать в освоении новой техники, метода или способа поведения в незнакомой ситуации, знакомства с новой культурой. При этом важным условием является доверие участников друг к другу.

Мозговой штурм используется для решения проблемной ситуации. Он предполагает групповой поиск идеи. Как правило, идеи фиксируются без оценки в течение ограниченного времени, а затем обсуждаются участниками группы. Мозговой штурм не только активизирует деятельность группы, но и создает в разновозрастном сообществе условия для развития творческого мышления, выработки нестандартного решения. Важно, что мозговой штурм требует значительной подготовки группы к сотрудничеству, умения ведущего управлять дискуссией. Важным условием также является доверие участников друг к другу.

Особенностью всех обозначенных средств (методов и технологий) является приоритет самостоятельной работы в монологе или диалоге, переходящих затем в полилог в процессе коммуникативной деятельности как основы неформального образования.

Вместо послесловия, или о потенциалах непрерывного образования

Неформальное образование имеет большой внутренний потенциал и ряд значимых преимуществ, способствующих развитию и повышению компетентности обучающихся.

Комитет по образованию организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2005 году обозначил следующие преимущества системы неформального образования:

1. Преимущества в сфере экономики. Открытое признание результатов неформального образования закладывает основу его успешности; формируемые им компетенции различного уровня позволяют мобильно реагировать на спрос и предложения на рынке труда, что увеличивает потенциал человеческих ресурсов.

2. Преимущества в сфере образования. Развитие неформального образования позволяет осуществить переход от устоявшейся концепции «конечного образования» к концепции «непрерывного образования в течение всей жизни»; формировать удобные, гибкие, персонализированные направления получения образования; наращивать потенциал преподавательского состава за счёт создания более благоприятных условий получения профильного образования.

3. Социальные преимущества. Развитие социальных институтов, обеспечивающих возможность перехода от обучения к трудовой деятельности и обратно; стимулирование и поощрение профессиональной мобильности на рынке труда социально незащищённых категорий граждан, повышение их уровня образованности и обеспечение социально-культурного равенства и социальной сплочённости общества.

4. Психологические преимущества. Предоставление возможности выбора способов и методов освоения содержания образования, возможности контролировать время и место получения собственного образования; стимулирование повышения образовательного уровня тех, для кого получение формального образования было затруднено.

Моделируя жизненные ситуации, опираясь на собственные достижения и ошибки, участники неформальных образовательных практик могут безболезненно формировать личностный опыт и проектировать стратегию и тактику дальнейшего собственного образования. Неформальное образование в современном образовательном пространстве открывает новые перспективы развития системы непрерывного образования Российской Федерации.

Современный опыт поддержки непрерывного образования взрослого населения

В современных условиях решающим фактором социального прогресса становится способность отдельной личности к гибкости, осознанному и целенаправленному саморазвитию с учетом как собственных интересов, так и потребностей общества и государства. Динамизм социокультурной среды настолько усложнил задачу своевременной адаптации к переменам, которые происходят во всех сферах общественной жизни, что развитие личностного потенциала, способности человека должным образом отвечать на вызов со стороны внешнего окружения стало центром стратегии формирования социального поведения.

Сегодня понятие «профессия на всю жизнь» перестало быть ценностью, определяющей потребность личности в профессиональном образовании. Массовое высшее образование перестало быть гарантом не только карьерного роста, но и трудоустройства в целом, большая часть выпускников вузов вовсе не планирует работать по полученной специальности. Современная социокультурная ситуация предъявляет новые требования к взрослому, трудоспособному человеку: быть готовым к профессиональной мобильности, уметь делать образовательный выбор и отвечать за его последствия, быть способным к совершенствованию и обновлению самого себя, учиться новому и уметь отказываться от старого, непрерывно прилагать усилия к эффективной интеграции в общество. Поэтому современное образование взрослых это не только сфера роста компетентности, но и пространство социализации, так как с помощью образования осуществляется пролонгированная поддержка социальной и профессиональной активности человека, его интеграция в новую среду, повышение потенциала самореализации личности¹.

¹ Коряковцева О.А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.Г. Доссе // Ярославский педагогический вестник (Импакт-фактор РИНЦ 0,154). – 2015. – № 5 – С. 100.

Результатом социализации взрослого человека следует считать осмысление текущей ситуации и прогнозирование её развития, определение приоритетной жизненной стратегии, актуализацию имеющихся ресурсов и привлечение новых, в том числе посредством освоения дополнительных профессиональных программ. Последнее обстоятельство особенно стимулируется возникновением новых информационных технологий обучения, поскольку гибкость, модульный характер дистанционного обучения, возможность строить личностно-ориентированную траекторию учебы позволяет взрослому человеку чувствовать себя полноценным и активным субъектом образовательного процесса и свободно получать знания и умения, необходимые ему в условиях постоянного обновления социальной и профессиональной сферы. Подобная ситуация создаёт возможности для развития таких профессионально-личностных качеств, которые помогают индивиду успешно трудиться, эффективно преодолевать стресс, обретать новые жизненные ориентиры, а при необходимости – самостоятельно изменять профессиональную деятельность.

На наш взгляд, теория образования взрослых в последние десятилетия совершила прорыв: проведены фундаментальные исследования, разработан научный и терминологический аппарат, определена позиция взрослого обучающегося; с разных позиций рассматриваются потребности в обучении различных категорий взрослого населения. Определяются цели обучения и разрабатываются механизмы их достижения. Современная андрагогика изучает обучение человека в контексте его жизненного пути как непрерывный процесс, осуществляемый в разных институтах формального, неформального и информального образования.

Современные междисциплинарные исследования образования взрослых позволяют выделить ряд оснований, содержащих контекст социализации:

1. Философско-методологический анализ андрагогики позволяет рассматривать взрослого обучающегося в качестве субъекта образовательной деятельности, таким образом, цели и смыслы образования человека, непрерывное образование предстают как средства социализации личности. Новое понимание взрослости как определение своего пути в жизни, способность к дифференциации потребностей приводит исследователей к актуализации принципа непрерывности образования в социальном

становлении и развитии личности (работы С. Г. Вершловского, В. В. Горшковой, Л. И. Ермаковой, С. И. Змеева, Н. П. Литвиновой, В. Г. Онушкина, В. И. Подобеда, Р. М. Шерайзиной и др.).

2. Социально-психологические и социально-педагогические исследования специфики образования взрослого человека позволяют выделить этапы его жизненного и профессионального становления. Концепция Б. Г. Ананьева «индивид – личность – субъект – индивидуальность», психофизические закономерности развития взрослых, исследования профессиональной социализации взрослых стимулируют научный поиск в сфере определения эффективных стратегий социализации взрослого человека (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова, А. А. Бодалев, Г. С. Сухобская, Д. И. Фельдштейн, С. В. Кульневич, О. Г. Старикова, В. А. Тестов и др.).

3. Образование взрослых сегодня характеризуется возникновением широких возможностей неформального и информального образования, в том числе с применением новых дистанционных технологий обучения, поскольку гибкость обучения, возможность строить личностно-ориентированную траекторию учебы позволяют взрослому человеку чувствовать себя полноценным и активным субъектом образовательного процесса и свободно получать знания и умения, необходимые ему в условиях постоянного обновления социальной и профессиональной сферы (М. В. Воропаев, А. С. Григорьев, С. А. Дочкин и др.).

Вместе с наличием серьезной теоретической основы, заложенной в исследованиях отечественных ученых и научных школ, современные практики образования взрослых характеризуются активным творческим освоением мирового и, в первую очередь, европейского опыта. В качестве целей международного взаимодействия сегодня называются создание единого образовательного пространства, внедрение стандартов качества образования для улучшения качества жизни.

Видный теоретик и практик современного образования Н. Колин¹ образование определяет рядом фундаментальных социализирующих механизмов, которые он образно называет «четырьмя колоннами образования» (The four pillarsof education):

¹Colin N. Learning: a means or an end? Prospects, vol. XXVII, no. 2, June 1997. – P. 187-200.

- учиться, чтобы знать;
- учиться, чтобы делать;
- учиться, чтобы жить вместе с другими;
- учиться, чтобы быть.

Традиционные системы образования сфокусированы на первой цели – учиться, чтобы знать, удовлетворительно справляются с целью учиться, чтобы делать. В современных отечественных и зарубежных практиках образования взрослых поощряются два последних постулата. Обучение, чтобы жить вместе, означает больше чем просто толерантность. Это желание жить вместе во взаимном уважении.

Н. Колин подчеркивает, что если мы хотим через систему образования научиться жить вместе, то необходимо исследовать те методы и подходы, которые определяют обучение истории, географии, языкам и философии, и критически рассмотреть способы непосредственного функционирования и взаимодействия образовательных учреждений с обществом. Причем способы функционирования каждой системы образования, ее взаимодействие с учащимися являются более значимыми инструментальными средствами обучения, чем содержание того или иного специализированного курса.

Направлению «учиться, чтобы жить вместе» способствуют такие сетевые образовательные структуры, как Азиатская и Тихоокеанская сеть международного образования и обучения ценностям (the Asian and Pacific Network for International Education and Values Education).

«Учиться, чтобы быть» – заглавие и главная тема Комиссии под председательством Edgar Faure, которая еще 25 лет назад подготовила для ЮНЕСКО соответствующий доклад. «Обучение, чтобы быть» означает поощрение наиболее полного развития творческого потенциала каждого.

Общепризнанная мировая тенденция непрерывности образования человека, в основе которой лежит идея концепции обучения в течение всей жизни (LifeLongLearning), нацелена на опережающее профессиональное и социальное саморазвитие. В 2017 году нами, совместно с коллегами из Рижского университета П. Страдина, было проведено исследование роли образования в жизнен-

ных стратегиях взрослого человека¹. Полученные в ходе данного исследования результаты показали, что большинство респондентов (89%) реконструируют свой жизненный путь по образовательным вехам: детский сад, школа, профессиональное образование.

В жизненных планах всех респондентов преобладают потребности профессионального роста. При этом отмечены как потребности в профессиональном самосовершенствовании (горизонтальная ротация), так и потребности в профессиональном продвижении (вертикальная ротация: карьерный рост, рост заработка). Подавляющее большинство россиян (74%) связывают реализацию данных планов с обучением по программам повышения квалификации, у граждан Латвии этот показатель чуть ниже, но тоже является преобладающим. Это означает, что стереотип, сформированный в сознании взрослых людей за последние 10-15 лет, достаточно прочно определяет понимание дополнительного профессионального образования как объективно необходимого. Следовательно, профессионально-трудовая деятельность составляет не только ценностно-мотивационное ядро образовательного интереса, но и во многом определяет ведущий тип мотивации взрослых к получению непрерывного образования. Вместе с тем, у латышей чаще выражены потребности в образовании как способе организации досуга: проведении времени с пользой, отдыхе от работы.

Таким образом, несмотря на то, что идеи непрерывного образования развиваются в мире достаточно интенсивно и как педагогическая концепция, и как область образовательных практик, чаще всего это связано с активизацией адаптационных механизмов социализации (конкурентоспособность, профессиональная ротация, защита от возрастной дискриминации). Решение же специфических для взрослого человека задач автономизации при одновременном развитии социальности требует несколько иного взгляда на непрерывное образование, прежде всего, как на про-

¹Tarkhanova I. Непрерывное образование в жизненных стратегиях взрослого человека (Continuing education in the life strategies adults) / I. Tarkhanova, I. Upeniece, V. Arnis // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III, May 26th-27th, 2017. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies, 2017. p. 592. - p. 556-564

странство «совместности» в обновлении жизненного опыта и как на способ нивелирования негативных альтернатив социализации.

Одной из тенденций развития образования для взрослых в Европе является тенденция реализации компенсирующей функции образования, отраженной в программах и проектах социального обучения взрослого населения.

Социальное обучение взрослых представляет собой специально организованный процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления личностью основных социальных функций, оно способствует восполнению ими дефицита социальной компетентности, возникшего в кризисной ситуации, и успешному ее преодолению¹.

Ведущую роль в пропаганде ценностей образования в течение всей жизни в Европе играет Европейская ассоциация образования взрослых (The European Association for the Education of Adults) – неправительственная организация, существующая с 1953 года. Первоначально она называлась Европейское бюро по образованию взрослых, а с 1999 года и по сегодняшний момент носит выше обозначенное имя. Ассоциация имеет в своем составе почти 130 организаций в более чем 40 странах мира. Членами ассоциации могут быть только национальные ассоциации образования взрослых. Миссией ЕАЕА является пропаганда политики обучения в течение всей жизни, социальная интеграция, обучение взрослых и расширение доступа к формальному и неформальному обучению для взрослых. В качестве основных направлений деятельности выделены развитие политики обучения в течение всей жизни на Европейском континенте, предоставление информации и услуг для своих членов, развитие проектов, публикации, а также международное сотрудничество с зарубежными организациями.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что в европейских странах распространённой является следующая позиция, образование взрослых должно быть направлено на достижение как целей профессионального развития, так и целей, связанных с расширением возможности социализации взрос-

¹ Шаповалов В.К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология / В.К. Шаповалов. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашкова и Ко», 2012. – С.18

лого человека, однако реализация этих подходов в каждой стране может существенно отличаться.

Так, обзор международных документов, проведенный В. А. Галичиным¹, показал, что различия в образовании взрослых среди стран – членов ЕС до сих пор велики. В то время как в скандинавских странах, Ирландии и Нидерландах, Германии система образования взрослых граждан сложена и хорошо финансируется, в других странах она практически отсутствует. Так, в Германии насчитывается свыше 2000 аккредитованных государством и поддерживаемых из бюджетных средств учреждений, занимающихся образованием взрослых. Примерно столько же организаций образования взрослых работает при предприятиях, промышленной, индустриальной, торговой и ремесленной палатах. Кроме того, действуют многочисленные частные коммерческие учреждения образования взрослых. А в Финляндии наиболее распространенной формой образования взрослых является либеральное образование (*liberaleducation*). В рамках этой формы взрослому населению предоставляется возможность повысить уровень образования и практических навыков, требующихся в обычной жизни, она является добровольной культурно-просветительной работой.

Социальная значимость образования взрослых в Европе возрастает в связи с усложнившейся демографической ситуацией: снижение уровня рождаемости среди коренного населения, увеличение возраста работоспособности, международная миграция. В современной Европе все актуальнее становятся проекты и программы, призванные решать задачу интеграции мигрантов в общество. На данный момент наиболее важным достижением в этой области является сам факт признания необходимости ассимиляции мигрантов через систему образования взрослых, а именно посредством обучения языку, истории и культуре страны пребывания. Помимо этого реализуются профессиональные обучающие программы для мигрантов, что даёт им возможность получить дополнительную квалификацию, повысив тем самым свои шансы на рынке труда.

¹Галичин В.А. Образование взрослых: международные тенденции и национальные особенности развития / В.А. Галичин // Вестник российского философского общества. – 2011. – №4. – С. 73 – 77.

Сегодня руководящие структуры Евросоюза (в лице Еврокомиссии или Совета Министров Северных Стран) определяют общий вектор образовательной политики взрослых и выделяют приоритеты, опираясь на экспертное мнение. При этом сами образовательные программы реализуются, как правило, неправительственными организациями, финансирование их ведется на конкурсной основе. Такая практика стимулирует качество обучения, делает его бесплатным для самих обучающихся, что также является мерой их социальной поддержки.

Обучающие программы для мигрантов до недавнего времени не являлись обязательными. Но сегодня ситуация меняется, Европейская комиссия организует обмен передовым опытом по интеграции мигрантов и средства соответствующих проектов на разных уровнях образования:

- Языковые курсы – изучение языка это первый шаг к тому, чтобы стать частью новой страны, культуры и сообщества, поэтому помощь мигрантам в освоении местного языка является жизненно важным для их вступления на рынок труда принимающей страны. Также во многих странах Европы создаются многоязычные памятки и разговорники, касающиеся правил медицинского обслуживания и социальной помощи.

- Профессиональное обучение и профессиональная переподготовка – имеют решающее значение для многих мигрантов, так как требования к профессиональным навыкам в принимающей стране могут существенно отличаться от тех, которые сложились в странах их происхождения.

- Проекты «Erasmus+», направленные на помощь беженцам в получении высшего образования, предполагают систему образовательных грантов для тех приезжих, кто проявляет склонность к интеллектуальной и научной деятельности.

Одним из последних достижений социального обучения мигрантов в Евросоюзе стала электронная платформа для обучения взрослых (EPALE). Она отличается богатством содержания, включает информацию о самых важных сторонах жизни мигрантов в Европе и дает возможность читать каждый из тематических разделов на любом из 24 языков, наиболее распространенным в мире.

На волне миграционного кризиса, охватившего Евросоюз вследствие наплыва беженцев с Ближнего Востока и Северной

Африки, всё больше европейских стран вводят программы «сексуального воспитания» мигрантов. Так, в Норвегии такую программу ввели в связи с «непропорционально высоким» числом изнасилований, в которых обвиняют приезжих из мусульманских стран. А Народная партия Дании при поддержке социал-демократов и социал-либералов предлагает преподавать половое воспитание в рамках обязательного для мигрантов курса датского языка. При этом без свидетельства об освоении программы полового воспитания невозможно получить вид на жительство.

В Австрии знакомство мигрантов с местными нравами и обычаями ведется в облегченной форме: с получения буклетов, в которых в максимально доступном виде дано описание подобающего и неприемлемого поведения.

Наиболее масштабная программа обучения мигрантов развернута в Германии. Берлин считает целесообразным обязать всех мигрантов посещать в полном объеме интеграционные и языковые курсы, в ходе которых приезжие должны освоить европейские ценности, местные законы, а также правила мирного сосуществования (в том числе с лицами противоположного пола). Успешная сдача экзамена по результатам обучения является одним из основных условий получения статуса беженца.

Ещё одним перспективным направлением образования населения в России и за рубежом нам представляются программы, связанные со здоровьесбережением и повышением культуры двигательной активности взрослого населения.

В 2014-2015 годах нами был проведен опрос 520 взрослых граждан Российской Федерации и 506 взрослых граждан Латвии с использованием Международного опросника по оценке физической активности (IPAQ). Результаты данного опроса подробно обсуждаются в опубликованной ранее статье «Вопросы здоровьесбережения в образовании взрослых»¹, здесь же остановимся на наиболее показательных результатах, актуализирующих развитие здоровьесберегающих образовательных программ для взрослого населения.

¹Tarkhanova I. Вопросы здоровьесбережения в образовании взрослых (Questions Health Saving in Adult Education) / I. Tarkhanova, O. Pavlova, V. Arnis // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III, May 27th-28th, 2016. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies, 2016. p. 592. - p. 573-581.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что физическая активность взрослого населения обеих стран может быть оценена как недостаточная. Так, порядка трети респондентов (34% опрошенных россиян и 31% латышей) набрали количество баллов, указывающие на наличие у них гиподинамии. Оптимальная физическая активность отмечена лишь у четверти респондентов. Подавляющее большинство опрошенных (78% граждан России и 71% граждан Латвии) не имеют интенсивной физической нагрузки за исключением случаев, связанных с их профессиональной деятельностью. Неинтенсивную физическую нагрузку имеют 60% россиян и 56% граждан Латвии, при этом её продолжительность в течение дня у латышей несколько выше (в среднем 58 минут в день по сравнению с 49 минутами у респондентов из России). Ежедневно ходят пешком фактически все опрошенные, но продолжительность этой ходьбы в среднем менее 40 минут. Следует отметить, что статистических значимых различий между выборками двух стран не выявлено.

Для уточнения полученных результатов нами дополнительно были выявлены мотивы занятия физической культурой среди представителей той же выборки. Изучение мотивации показало, что лишь 32% опрошенных в России и 36% респондентов из Латвии используют физическую активность для проведения досуга. Несмотря на такой, казалось бы немалый процент, большинство из них посвящают движению всего лишь 1-2 дня в неделю. При этом порядка 70% взрослых лиц обоего пола в обеих странах отмечают важность двигательной активности для укрепления здоровья, хорошего самочувствия, долголетия.

Проанализированные данные свидетельствуют, с одной стороны, о наличии интереса взрослого населения к физической активности, а с другой, об отсутствии продуктивного опыта её реализации. В связи с этим нами была разработана программа дополнительного образования для взрослого населения по вопросам здоровьесбережения и оптимизации физической нагрузки. Данная программа направлена на ценностно-смысловое личностное самосовершенствование взрослого человека (трансформация старых и порождение новых, более высоких профессионально-личностных смыслов, смысловых ориентаций), что обеспечивает потенциал постоянного развития и самообновления смысловой сферы личности на основе её способности к смысловотворчеству.

Анализ современных практик и востребованных направлений образования взрослых в России и за рубежом позволяет сделать важный научный вывод: сегодня складывается новая социальная реальность, определяющая и трансформацию цели образования взрослого человека. В обществе востребован новый тип личности: не всесторонне и гармонически развитый по некоему идеальному образцу индивид, а человек, идентичный самому себе, несущий образ себя во всем богатстве отношений с окружающим миром. Сами взрослые люди видят в образовании, прежде всего, способ улучшения своей жизни, средство адаптации и самореализации в динамично меняющемся мире. Все это влечет за собой пересмотр не только содержания и форм образования, но и отказ от многих устоявшихся ценностей в области образования взрослых. Условия сложившейся культурной ситуации требуют развивать и обогащать ценностные ориентации взрослых обучающихся и, прежде всего ценностные ориентации в собственно образовательной (и самообразовательной) деятельности.

Как отмечает Л. И. Ермакова, непрерывное образование как практика социальной уверенности связано с недостаточной удовлетворенностью человека своим базовым образованием, а также с приоритетом развивающих стратегий образования в жизненных ценностях взрослого человека¹. Согласимся с данным автором и в том, что культивируемый сегодня упор на развитие способностей личности не снимает противоречий индивидуализации и декомпозиции образования, при этом личность лишается онтологической уверенности, не может прогнозировать свою жизнь и карьеру. Культивирование в образовании взрослых модуса «самореализации для себя» не способствует обретению человеком социальности, деиндивидуализации его сознания и смысложизненных ориентаций.

Таким образом, несмотря на то, что идеи непрерывного образования развиваются в мире достаточно интенсивно и как педагогическая концепция, и как область образовательных практик, чаще всего это связано с активизацией адаптационных механизмов социализации (конкурентоспособность, профессиональная

¹Ермакова Л.И. Постклассическая философия и проблемы непрерывного образования / Л.И. Ермакова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 1. – С. 240-246.

ротация, защита от возрастной дискриминации). Решение же специфических для взрослого человека задач автономизации при одновременном развитии социальности требует несколько иного взгляда на непрерывное образование, прежде всего, как на пространство «совместности» в обновлении жизненного опыта и как на способ нивелирования негативных альтернатив социализации.

Анализ тенденций образовательной политики Российской Федерации и ряда других стран позволяет фиксировать поддержку развития и распространения различных форм непрерывного образования. При этом, как отмечает Р. М. Шерайзина, от непрерывного образования ожидается внесение вклада в развитие гражданского общества, содействие широкому и демократичному профессиональному и культурному общению людей, находящихся на разных ступенях социальной лестницы¹.

На наш взгляд, непрерывное образование действительно может играть существенную социальную роль, так как оно противостоит целому ряду десоциализирующих влияний, адекватно социальному заказу и условиям инновационного развития.

Функциональное содержание социализации взрослых средствами образования выражается в успешности освоения обучающимися не только содержания предлагаемых программ, но и всей сферы социального бытия посредством идентификации и последующего решения приоритетных жизненных задач. Рассмотрение социализации взрослого человека в контексте решения жизненных задач позволяет расширить сферу функций социализации, ограниченную воздействием актуальной жизненной ситуации, функциями прогнозирования не только кризисных, но и стабильных периодов социального развития. При этом функции социализации взрослого человека средствами образования подразделяются на функции решения актуальных жизненных задач и функции решения перспективных жизненных задач. Рассмотрим каждую из них отдельно.

Функции решения актуальных жизненных задач:

¹Шерайзина Р.М. Становление и инновационное развитие региональной системы образования взрослых как организационно-педагогическая проблема / Р.М. Шерайзина, М.В.Александрова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 69-73.

– адаптация к изменившимся условиям жизни и(или) ситуации профессиональной деятельности;

– автономизация посредством определения потребностей в саморазвитии и возможностей их удовлетворения.

Функции решения перспективных жизненных задач:

– идентификация эффективных кризисинтервентных моделей поведения;

– определение перспективных карьероформирующих стратегий;

– выработка субъектной позиции в решении жизненных задач¹.

На наш взгляд, в образовании взрослых всё более интенсивно будут развиваться и практики самообразования. Современная андрагогика считает самообразование высшим этапом обучения, достижение которого является подтверждением ценности образования для личности.

Интеграция практик обучения взрослых и их самообразования основана на расширении и совершенствовании под руководством педагогов умений, необходимых для самообразовательной деятельности, а также ассимиляции системы знаний и ценностей из постоянно расширяющихся источников. Самообразование взрослого человека строится на самостоятельном поиске собственных путей, направляемых индивидуальными потребностями, заинтересованностью и устремлениями личности².

Ч. Мазяж к важнейшим приемам самообразования относит:

- чтение и изучение литературы,

- слушание текстов и дискутирование,

- приобретение знаний из других источников,

- письменную разработку проблем,

- участие в культурной жизни³.

¹Бугайчук Т.В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования / Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2016 - № 1 – С.134

²Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – С. 172

³Мазяж Ч. Проблема вузовского учебника для студентов-заочников / Ч. Мазяж // Современная высшая школа. – 1975. – № 4 (12). – С. 67.

Умение самостоятельно учиться – это только одна сторона процесса самообразования. Наряду с этим, важным является желание работать над собой. В науке нет четкого ответа на вопрос, откуда проявляется это желание, сложность же его удержания проявляется в том, что человек должен одновременно быть и субъектом и объектом самообразовательной деятельности. Поэтому в процессе образования взрослых необходимо создать условия для формирования у обучающихся готовности к самообразованию. Акцент при этом, на наш взгляд, должно делать на создание условий для осознания слушателями цели самообразования, проектирование путей ее достижения, укрепление воли и развитие навыков самоконтроля, придание самообразованию социального смысла.

Таким образом, современное образование взрослых, выступая в роли средства обретения высокого социального статуса, социального фильтра, имеет вместе с тем цель саморазвития, самореализации, самоудовлетворения индивида. Только при условии, что образование воспринимается в единстве его целевой и опосредующей сторон, становится возможным гармонично вписать индивида в контекст конструктивного взаимодействия с другими людьми. Эта гуманистическая доминанта может быть наиболее приемлемой при построении современных образовательных практик для взрослых.

Позитивный потенциал процесса трансформации образовательных практик взрослого населения сопряжен, на наш взгляд, со следующими особенностями и возможностями:

1. Существующее видение и нормативно-правовое обеспечение развития системы образования взрослых позволяет придавать ей некоторые изначально определенные свойства и характеристики. К числу существенных характеристик образования взрослых можно отнести открытость, социальную ориентированность, непрерывность.

2. Модернизация системы образования взрослых идет на основе взаимных изменений всех её субъектов, что делает, с одной стороны, отношения субъектов более динамичными, а с другой стороны, позволяет скорректировать, сблизить их позиции, придать им определенность и очевидность. Обязательным при формировании инновационной системы образования взрослых является создание ценностно-смыслового единства субъектов через выработку педагогически ориентированных концепций.

3. Современное образование взрослых становится объемным, объединяя различные его виды: формальное, неформальное, информальное, разворачивая разнообразные связи и отношения между субъектами, позволяет каждому индивиду выстраивать своеобразные, индивидуально обоснованные траектории.

Подводя итог материалам данного раздела, отметим, что стержневыми идеями современных практик образования взрослых следует считать ценность опыта, ценность самообразования, ценность идеи непрерывного образования, ответственное отношение к себе и другим. Именно реализация этих идей при активной поддержке общества и государства, экономики поможет взрослому человеку XXI века развиваться, образовываться как личности. Имеющие место сегодня тенденции глобализации, технологизации, информатизации образования взрослых, существенное усиление его гуманитарных аспектов смещают акценты с знаниево-ориентированной центрации образовательного процесса на его личностно-социальную составляющую. При этом социально-педагогическая характеристика образования взрослых связана с культивацией условий для свободного и сознательного жизнепроявления взрослого человека в образовательном процессе.

А. В. Арфае, О. П. Табелова

Бизнес-образование и процессы формирования интеллектуального и человеческого капиталов предприятия

Бизнес-образование на сегодняшний день является одной из самых востребованных форм развития и повышения качественных характеристик руководителей и специалистов предприятий практически любой сферы производства и формы собственности. В настоящее время анализу значимости данной формы образования в системе формирования и развития человеческого капитала посвящено множество исследований. В то же время значению этой формы образования, ее влиянию на формирование и развитие интеллектуального капитала, а также проблемам и практическим вопросам анализа качественных характеристик персонала при формировании человеческих ресурсов предприятия, по нашему мнению, не уделяется должного внимания.

Основные современные исследования, направленные на развитие интеллектуального капитала предприятий, проводятся применительно к организациям, работающим в образовательной, научной и высокотехнологических сферах. На взгляд авторов, такой подход несколько ограничивает возможности анализа и практического применения его результатов при формировании интеллектуального капитала предприятий других отраслей с точки зрения его влияния на формирование совокупности нематериальных активов, выраженных в различных формах.

Современная наука предлагает множество подходов к исследованию понятия «интеллектуальный капитал». Однако если иметь в виду расширение и детализацию анализа качественных характеристик персонала и самого процесса развития нематериальных активов предприятия, наиболее целесообразно применение подхода, рассматривающего сущность интеллектуального капитала на основе анализа его структуры. Эта структура включает в себя взаимосвязь трех основных видов капиталов: человеческого, организационного и потребительского.

В рамках структурного подхода человеческий капитал рассматривается как совокупность знаний, практических навыков, опыта, творческого и интеллектуального потенциала, личных качеств, моральных ценностей, умений и навыков, лидерства, культуры труда, которые используются для получения дохода предприятием либо индивидом¹. Именно в человеческом капитале аккумулируются качественные характеристики работников, определяются возможности их развития применительно к бизнес-процессам управления предприятием. Представляется очевидным, что развитие человеческого капитала как структурного элемента интеллектуального капитала напрямую связано с качеством образовательной системы в целом и с программами бизнес-образования в частности.

При этом стоит учитывать, что руководители и в ряде случаев специалисты, формируя и развивая свой человеческий капитал на индивидуальном уровне, способствуют повышению уровня человеческого капитала в структуре интеллектуального

¹Минеева Н.Н., Неганова В.П. Характеристика видов человеческого капитала // Известия УрГЭУ. – 2009. - №4. – С. 29-35.

капитала предприятия. Например, программы уровня МВА/ЕМВА направлены на получение и усвоение теоретических знаний и формирование практических навыков и умений не только в сфере управления определенным бизнесом как таковым, но и в сфере управления человеческими ресурсами¹. Следовательно, в процессе реализации полученных знаний и навыков происходит непосредственное влияние руководителя, прошедшего обучение на программе, на развитие человеческого капитала работников других категорий, которые находятся у него в подчинении.

При этом сам процесс применения знаний и навыков, полученных в результате прохождения обучения на такой программе, может быть отнесен к формированию организационного капитала предприятия, а результаты данного процесса, по нашему мнению, имеют непосредственное влияние на повышение уровня человеческого капитала предприятия в целом.

Получение и усвоение знаний и формирование практических навыков и умений в сфере управления бизнесом в процессе обучения на программах уровня МВА/ЕМВА оказывают непосредственное влияние на формирование и развитие организационного капитала предприятия в структуре интеллектуального капитала.

Организационный капитал представляет собой совокупность организационных возможностей отдельного предприятия, включая технологии, бизнес-процессы, системы управления, организационную культуру, техническое и программное обеспечение, патенты, организационные формы и структуры, позволяющие ответить на требования рынка. Повышение уровня организационного капитала определяется тем, насколько эффективно человеческий капитал используется в организационных системах, в частности, с целью преобразования и транслирования информации².

Отметим, что в данном структурном элементе интеллектуального капитала, с одной стороны, происходит реализация специализированных знаний и навыков, полученных в результате прохождения обучения на программах бизнес-образования, обеспечи-

¹Владыкина Л.Б. Человеческий капитал предприятия // Экономика и управление. Экономические науки – 2009. – №12 (61). – С. 210-213.

²Критский М.М. Человеческий капитал. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.

вающих применение эффективных инструментов управления, повышение качества бизнес-процессов, а с другой стороны, улучшается использование уже накопленного человеческого капитала.

Можно сделать вывод, что роль программ бизнес-образования в формировании и развитии организационного капитала очевидна. Доля человеческого капитала, сформированная в результате приобретения знаний и навыков, полученных в рамках программ бизнес-образования, представляет собой базу для формирования организационного капитала. Применяя специализированные знания и практические навыки, обеспечивающие оптимизацию процессов управления, бизнес-процессов и хозяйственной деятельности, повышение эффективности деятельности предприятия, руководители и специалисты участвуют не только в формировании и развитии организационного капитала в структуре интеллектуального, но и самого интеллектуального капитала предприятия в целом.

Таким образом, теоретические знания, практические навыки и умения, которые получает руководитель или специалист в процессе обучения на программах бизнес-образования, направлены как на повышение эффективности отдельных бизнес-процессов, так и на совершенствование хозяйственной деятельности предприятия в целом, включая его позиционирование на рынке товаров/услуг.

Важно помнить, что при анализе эффективности хозяйственной деятельности необходимо исследовать такой аспект, как формирование и развитие потребительского капитала или капитала отношений в системе интеллектуального капитала предприятия. Упомянутый выше структурный элемент интеллектуального капитала находит свое выражение в системе устойчивых связей и отношений с клиентами, которая обеспечивает последним возможность продуктивного удовлетворения их потребностей¹.

Представляется, что потребительский капитал можно рассматривать как определенный результат использования сформированного интеллектуального капитала. В процессе накопления и использования человеческого капитала в рамках создания и развития организационного капитала происходит формирование

¹Критский М.М. Человеческий капитал. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.

потребительского капитала предприятия. В то же время удовлетворение потребностей клиентов, формирование имиджа и бренда, устойчивых связей и отношений с потребителями невозможно без формирования и развития рассмотренных выше элементов интеллектуального капитала предприятия.

Стоит отметить, что связи потребительского капитала с бизнес-образованием опосредованы, т. е. реализуются не напрямую. Так, в процессе обучения на программах бизнес-образования руководитель или специалист, находясь в среде потенциальных клиентов, партнеров либо конкурентов, в известном смысле развивает капитал отношений, что особенно характерно для малого и среднего бизнеса. Таким образом, в самих программах бизнес-образования заложены предпосылки для формирования и развития данной составляющей интеллектуального капитала.

Важным аспектом, которому, на наш взгляд, необходимо уделить особое внимание, является взаимосвязь бизнес-образования и капитала отношений в контексте социальной ответственности бизнеса. Это связано с тем, что затраты на обучение и развитие человеческих ресурсов предприятия являются неотъемлемым элементом социальной деятельности и ответственности предприятий.

Очевидно, что программы бизнес-образования являются наиболее дорогостоящими образовательными программами. В этом смысле обеспечение руководителям и специалистам предприятий возможности повысить свой профессиональный уровень в рамках, например, программ уровня MBA/EMBA свидетельствует не только об определенном уровне финансовой стабильности предприятия, но и о стремлении к улучшению обеспеченности предприятия высококвалифицированными трудовыми ресурсами, способными повысить эффективность его деятельности¹. Данный аспект оказывает, на наш взгляд, непосредственное влияние на формирование и развитие потребительского капитала в структуре интеллектуального капитала предприятия.

¹Владыкина Л.Б. Человеческий капитал предприятия // Экономика и управление. Экономические науки – 2009. – №12 (61). – С. 210-213.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что программы бизнес-образования оказывают значительное влияние на формирование и развитие каждого структурного элемента интеллектуального капитала предприятия и, следовательно, на его развитие в целом. Обеспечение качественного уровня бизнес-образования руководителей и специалистов предприятий является необходимым условием повышения эффективности хозяйственной деятельности и конкретных бизнес-процессов предприятий различных организационных форм и отраслевой принадлежности.

Рассмотрим более детально вопросы взаимосвязи дополнительного и бизнес-образования и развития человеческого капитала предприятия.

Образование является неотъемлемым элементом развития человеческого капитала любого общества. В рамках социально-трудовых отношений первичными элементами образования являются системы среднего, среднего профессионального и высшего образования. Результаты обучения в этих образовательных системах направлены на обеспечение соответствия кандидатов конкретным должностям, в том числе и в области экономики и управления. В процессе осуществления трудовой деятельности возникает вопрос о развитии и обучении персонала и, следовательно, о роли бизнес-образования в формировании человеческого капитала предприятия.

Родоначальниками концепции человеческого капитала в ее современном виде по праву считаются Теодор У. Шульц¹ и Г. Беккер², которые в 50х-60х года прошлого века представили результаты своих исследований научному сообществу. Предложенный ими подход обосновывал роль образования как важнейшего фактора развития общества и экономики, а также иллюстрировал преимущества людей со специальным образованием перед людьми с общим средним образованием.

Развивая концепцию человеческого капитала, Г. Беккер обосновал эффективность вложений в человеческий капитал и сформулировал экономический подход к человеческому поведению. В рамках данной концепции в экономическом смысле индивид, человек сравнивается с вещественным капиталом, кото-

¹Критский М.М. Человеческий капитал. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.

²Там же.

рый используется в производстве. При этом образование рассматривается как форма инвестиций в человеческий капитал.

Г. Беккер трактует человеческий капитал как совокупность врожденных способностей и приобретенных знаний, навыков и мотиваций, эффективное использование которых способствует увеличению дохода и иных благ¹. Данная трактовка широко используется в современной науке и является основой научных исследований в данной области.

Следует отметить, что в современной науке не существует единого подхода к определению понятия «человеческий капитал». Так, Д. Берг определяет человеческий капитал как запас профессионального опыта, накопленного работником, который представляет ценность для потенциального дохода в будущем². У. Боуэн рассматривает данное понятие как совокупность приобретенных знаний, навыков, мотивации и энергии, которыми наделен человек и которые могут использоваться для производства товаров и услуг³. Эдвин Дж. Долан трактует рассматриваемое понятие как капитал в виде умственных способностей, полученный через формальное обучение или образование либо через практический опыт⁴.

В российской науке также существует множество трактовок данного понятия. Интересна, на наш взгляд, трактовка А. И. Добрынина, С. А. Дятлова, Е. Д. Цыреновой, которые под человеческим капиталом понимают сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействуют росту производительности и эффективности производства и тем самым влияют на рост зарплаток (доходов) данного человека⁵.

Многие исследователи сходятся в понимании «человеческого капитала» как определенного запаса знаний, навыков, других личностных особенностей, которыми располагает отдельно

¹Критский М.М. Человеческий капитал. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.

²Там же.

³Владыкина Л.Б. Человеческий капитал предприятия // Экономика и управление. Экономические науки. – 2009. – №12 (61). – С. 210-213.

⁴Минеева Н.Н., Неганова В.П. Характеристика видов человеческого капитала // Известия УрГЭУ. – 2009. – №4 – С.29-35.

⁵Критский М.М. Человеческий капитал. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.

взятый индивид (Т. Ю. Базаров, Е. С. Строев, А. Д. Некипелов). В то же время ряд ученых полагает, что человеческий капитал представляет собой способность человека приносить доход в той или иной форме (Ю. Г. Одегов, С. М. Пястолов, Б. М. Генкин)¹.

Существуют трактовки, в которых исследователи в состав и структуру человеческого капитала включают знания и производственный опыт. В других подходах к структурным элементам человеческого капитала относят и такие качества, как здоровье и мотивация человека. Однако очевидно и то, что при любой трактовке именно в сфере социально-экономических отношений происходит процесс формирования и развития человеческого капитала работника, предприятия и общества.

В основе современной теории человеческого капитала лежит экономический подход к человеческому поведению. Этот подход реализуется на основе следующих принципиальных положений²:

- способности, знания, профессиональные навыки, мотивация становятся капиталом в момент купли-продажи рабочей силы, найма на работу или получения вознаграждения исполнителем работы;
- рост человеческого капитала при эффективном его использовании обеспечивает повышение производительности труда;
- целесообразное использование капитала создает возможности для роста доходов работников;
- рост доходов стимулирует работника делать вложения в здоровье, а также в образование для повышения уровня знаний и навыков с целью эффективного их применения.

В первом положении определена роль среднего, среднего профессионального и высшего образования в формировании человеческого капитала. Что касается положений, связанных с экономическим подходом к человеческому поведению, то они,

¹Критский М.М. Человеческий капитал. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991; Одегов Ю.Г. Оценка эффективности работы с персоналом: методологический подход: учебно-практическое пособие / Ю.Г. Одегов, К.Х. Абдурахманов, Л.Р.Котова. — М.: Изд-во «Альфа-Пресс», 2011. – 752 с.

²Минеева Н.Н., Неганова В.П. Характеристика видов человеческого капитала // Известия УрГЭУ. – 2009. – №4. – С. 29-35.

по нашему мнению, представляют собой развитие человеческого капитала предприятия, основанное на дополнительном (в широком смысле) и бизнес-образовании работников.

Под бизнес-образованием мы понимаем комплекс программ обучения специалистов и руководителей в области экономики и управления, включающий в себя программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, тренинги, а также программы уровня MBA/EMBA. При этом теория и практика развития трудовых ресурсов или персонала показывает: чем выше категория работников, которая может быть определена через уровень оплаты труда, тем большую стоимость имеет образовательная программа, направленная на развитие работника.

Необходимо отметить, что программы повышения квалификации, являющиеся обязательными для большинства должностей, направлены, прежде всего, на обновление существующих знаний, умений и навыков сотрудников, т. е. развитие усвоенных ранее знаний, а также получение актуальной информации по инновациям в профессиональной сфере.

Что касается обучения на программах переподготовки специалистов в системе дополнительного образования, то здесь, как нам представляется, может формироваться различный объем знаний и навыков, который оказывает существенное влияние на человеческий капитал предприятия. При этом возможны случаи, когда на программах переподготовки формируется минимально необходимый объем знаний и навыков, дающий возможность работать по данной специальности.

Дифференциация программ переподготовки, прежде всего, зависит от их нацеленности на определенную аудиторию, т. е. категорию персонала предприятия. Представляется, что в целом такие программы являются поддерживающим элементом развития человеческого капитала предприятия и направлены на обеспечение соответствия персонала предприятия современным требованиям к образовательному и квалификационному уровням.

В свою очередь, программы, ориентированные на руководителей, и, прежде всего, программы MBA и EMBA являются, по нашему мнению, одним из основных элементов развития человеческого капитала предприятия и формирования его на более высоком уровне. Сюда же следует отнести специфические программы, реализуемые исходя из текущих потребностей компании (тренинги,

повышение квалификации руководителей, программы консультационно-обучающего типа и др.) Такие программы направлены на получение необходимых теоретических знаний и практических навыков, необходимых для работы в сфере бизнеса.

Стоит отметить, что программы подобного рода в большей степени сфокусированы на формировании компетенций, навыков и умений в различных отраслях практической деятельности, они специализированы и включают в себя инновативный опыт ведущих компаний и предприятий в конкретных сферах бизнеса. Более того, это означает, что знания, навыки и умения, полученные руководителями различных уровней в процессе обучения, формируют не только более высокий уровень человеческого капитала данной категории работников, повышают эффективность управления различными процессами, но и опосредованно оказывают влияние на качественные характеристики работников других категорий, находящихся в подчинении руководителей.

Таким образом, бизнес-образование представляет собой один из основных элементов, оказывающих весьма серьезное влияние на формирование и развитие человеческого капитала предприятия.

Однако одна из проблем влияния результатов обучения на программах бизнес-образования на эффективность деятельности предприятия состоит в том, что на сегодняшний день в структуре анализа качества персонала предприятия отсутствуют показатели, позволяющие количественно оценить влияния упомянутых выше элементов образовательной системы на уровень развития персонала. Фактически в анализе качественных характеристик персонала учитываются только общепринятые образовательные уровни, характеризующие либо исходное состояние, либо изменения образовательного уровня, связанного с базовым профессиональным образованием работников. Кроме того, в структуре этого анализа, в настоящее время рассматриваются только изменения долевых соотношений численности работников в отношении среднего, среднего профессионального, высшего образования и иногда по группе «более одного высшего образования». Изменения же качественных характеристик, связанных с обучением в рамках программ того или иного вида бизнес-образования, в существующем анализе обеспеченности предприятия человеческими ресурсами не отслеживаются.

На наш взгляд, это упущение ведет к снижению эффективности затрат на обучение и развитие персонала предприятия, затрудняет анализ потребностей в обучении персонала, анализ качественных характеристик персонала и, следовательно, развитие человеческого капитала предприятия и системы управления персоналом.

В связи с этим нами предлагается расширить анализ качественных характеристик трудовых ресурсов предприятия и человеческого капитала путем введения в структуру анализа показателей, отражающих значение бизнес-образования. Аналогично уже используемым показателям, характеризующим образовательный уровень трудовых ресурсов, показатели, связанные с обучением на программах бизнес-образования, целесообразно также рассчитывать, как долю численности работников с определенным уровнем соответствующего дополнительного и бизнес-образования в общей численности работников.

Авторами исследования предлагается включить в анализ качественных характеристик персонала предприятия показатели доли в общей численности:

- численность персонала, повысившего квалификацию за определенный период;
- численность персонала, прошедшего обучение по программам MBA и EMBA;
- численность персонала, прошедшего программы профессиональной переподготовки;
- численность персонала, принимавшего участия в специализированных тренингах.

Этот показатель рассчитывается как соотношение численности персонала, прошедшего подготовку по каждой программе, к общей численности персонала предприятия. Таким образом, происходит расширение анализа качественных характеристик персонала предприятия, позволяющего сопоставлять различные формы развития персонала, анализировать динамику развития и обучения сотрудников, экономически обосновывать затраты, связанные с обучением и развитием путем сопоставления с показателями эффективности трудовой деятельности работников.

Расширение анализа количественных и качественных характеристик оценки развития персонала позволит, по нашему мнению, повысить уровень планирования и реализации про-

грамм обучения на предприятии, а в сопоставлении с показателями эффективности трудовой деятельности проводить более детальный анализ влияния программ обучения персонала на эффективность деятельности предприятия в целом.

В. П. Галенко, О. П. Табелова

Современные тренды бизнес-образования в системе образования через всю жизнь

В настоящее время система высшего экономико-управленческого образования является важным ресурсом подготовки управленцев. Однако, находясь в состоянии перманентного реформирования, она не всегда способна удовлетворить потребности в будущих квалифицированных управленцах. В этих условиях возрастает статус дополнительного бизнес-образования, в рамках которого предлагаются программы, позволяющие в относительно короткие сроки сформировать и развить компетенции специалистов и руководителей, востребованные на современном рынке труда. Важно подчеркнуть, что различные опросы показывают серьезный интерес работодателей к бизнес-образованию.

Так, по данным опроса Head Hunter¹, 64% работодателей отметили, что в их компании востребованы специалисты, имеющие бизнес-образование. При этом 32% руководителей отдают предпочтение выпускникам программ MBA западных бизнес-школ, 23% – российских бизнес-школ.

При этом для 43% руководителей совершенно не важно, где именно соискатель вакансии проходил обучение. Отметим, что три четверти респондентов считают, что обладатели бизнес-образования имеют преимущество при соискании позиций в топ-менеджменте, а около половины респондентов считает их востребованными на должности руководителей подразделений.

Работодатели демонстрируют готовность отправлять своих сотрудников на обучение. Почти треть опрошенных утверждает,

¹Как бизнес-образование влияет на зарплату? // hh.ru: Группа компаний HeadHunter, 2017. URL: <https://spb.hh.ru/article/14906>(дата обращения: 01.11.2017).

что их сотрудникам предоставляется возможность получения бизнес-образования, при этом 51% компаний из выборки возлагает на себя часть расходов на обучение, 30% компаний – все расходы.

В этом же исследовании отмечается: рост интереса со стороны потребителей образовательных услуг к бизнес-образованию обусловлен тем, что его наличие повышает заработную плату его обладателя в среднем на 35%.

Представляется, что переход к инновационной экономике в информационном обществе неизбежно потребует перехода к непрерывному образованию. Система непрерывного образования должна заместить традиционную для индустриального общества модель образования, основанную на интенсивном предоставлении образовательных услуг в первые 20-25 лет жизни с дальнейшим повышением квалификации. Не менее важным становится практическая направленность образования, связанная с формированием и развитием набора компетенций для обеспечения интересов бизнеса, что также потребует и изменения образовательных технологий.

Что же представляет собой система бизнес-образования современной России?

Ее развитие связано с растущим влиянием концепции непрерывного образования, состоящей в необходимости обучения населения на протяжении всей жизни, возрастает значение программ дополнительного образования и, в частности, бизнес-образования. Эта тенденция проявляется и в России. Российскому рынку бизнес-образования немногим более 20 лет, и в настоящее время он находится в стадии развития, что подтверждается достаточно быстрым ростом количества бизнес-школ. Сравнивая современные российский и западный рынки бизнес-образования, отметим, что в США число действующих бизнес-школ приближается к тысяче, в Великобритании каждый университет имеет свою бизнес-школу. В США ежегодный выпуск слушателей по программам MBA превышает 100 тыс. человек (в Великобритании – более 60 тыс., в Китае – около 20 тыс. человек).

На современном рынке бизнес-образования России насчитывается около ста бизнес-школ, причем половина из них находится в Москве. По данным Российской ассоциации бизнес-образования (РАБО), ежегодный выпуск слушателей программ

МВА составляет не более 10 000 человек, при этом в Петербурге ежегодно обучается на программах МВА около 1000 слушателей, а в Москве – 8000¹.

Что касается объема рынка бизнес-образования России, то по некоторым оценкам его годовая емкость составляет около 1,6 млрд. долларов.

Таким образом, можно констатировать, что российский рынок бизнес-образования развивается и уровень конкуренции на этом рынке высок и будет усиливаться ближайшие годы. Необходимо также отметить, что за последнее десятилетие российское бизнес-образование добилося весьма существенных результатов²:

- Оно признано профессиональным сообществом и отчасти государством.
- Российское бизнес-образование признано в мире: известность РАБО, международные аккредитации, двойные дипломы.
- Реализуются все существующие виды и уровни дополнительного образования: профессиональная переподготовка, программы МВА, EMBA, DBA, executive-retraining и др.
- Используются все формы реализации обучения (full-time, part-time, distance learning, blended) и все известные методы обучения (action learning, project-based consulting, gaming, coaching, simulation, case method и др.)
- Сформировались профессиональные объединения: РАБО, НАСДОБР, ассоциация менеджеров и др.
- Развивается издательская деятельность: более 20 специализированных издательств, около 300 новых учебников по менеджменту в год («Питер», «Альпина Паблишер», «Дело», «ИНФРА-М» и др.)
- Выпускаются профессиональные управленческие журналы: «Бизнес-образование» (журнал РАБО), русское издание «Harvard Business Review», «Проблемы теории и практики управления», «Российский журнал менеджмента», «Управление компанией» и др.

¹Мисикова З.В. Тенденции рынка и ценность услуги бизнес-образования // Проблемы современной экономики. – 2009. – № 2 (30).

²По материалам доклада С. П. Мясоедова на Годовом собрании РАБО (апрель 2017 г.)

Прежде чем обратиться к обсуждению места и роли бизнес-образования в непрерывном образовании, необходимо остановиться на некоторых базовых понятиях, описывающих его концепцию.

Можно сказать, что впервые идея непрерывного образования системно была сформулирована для общественности на конференции ЮНЕСКО в 1965г. известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. Именно эту конференцию можно считать «официальным стартом» исследования проблем непрерывного образования во всем мире. Более того, образовательные реформы большинства стран в своей основе опираются на идею непрерывного образования как на одну из наиболее прогрессивных идей прошлого столетия, продолжающую развиваться и в настоящее время.

Становление системного представления о непрерывном образовании объективно связано с высокими темпами научно-технического прогресса и с необходимостью обеспечения соответствия этим темпам социально-экономического развития общества. Стала очевидной необходимость ликвидации отставания образования от потребностей развивающегося общества, основой которого является научно-технический прогресс. Это отставание проявилось в том, что базовое/основное образование не могло компенсировать дефицит знаний, который негативно сказывался на качестве труда работников в новых реалиях научно-технического и общественного развития. Все это привело к созданию и развитию систем дополнительного образования, ориентированного на профессиональную переподготовку и повышение квалификации взрослых с целью обеспечения соответствия уровня знаний и навыков современному технологическому и социально-экономическому развитию общества.

С другой стороны, осознание необходимости постоянного обновления знаний стало проявляться и на личностном уровне не только и не столько потому, что появились проблемы недостаточной профессиональной компетентности, но и потому, что увеличился объем свободного времени, повысился уровень благосостояния, расширился спектр предлагаемых образовательных программ. Другими словами, на личностном уровне образование стало залогом не только профессионального успеха в конкурентном мире, но стало восприниматься как особая самостоя-

тельная ценность, способствующая, наряду с профессионализмом, успешной социализации индивида.

Непрерывное образование – сложное понятие, которое невозможно определить однозначно, поскольку понимание сущности непрерывности образования может быть весьма различным хотя бы потому, что оно, по нашему мнению, тождественно понятию «образование через всю жизнь».

Представляется, что наиболее верным и отвечающим сути самой идеи будет определение основных его признаков, а именно:

- Оно является социальной ценностью, поскольку направлено на поддержку реализации индивидуальных и общественных потребностей.

- Непрерывное образование обеспечивает человеку право и возможность реализации собственной образовательной траектории в течение всей жизни за счет пополнения знаний, приобретения новых компетенций и навыков.

- Непрерывное образование как социальная ценность требует обеспечения институциональной и содержательной поддержки постоянного развития профессионального и культурного потенциала, человеческого капитала каждого члена общества.

В процессе развития теории и практики непрерывного образования был выработан ряд основополагающих принципов, ставших базой для разработки национальных программ развития образования во многих странах. В этом смысле непрерывное образование является доминантой социальной политики, позволяющей создавать наиболее благоприятные условия для общего и профессионального развития индивидуума.

Что касается принципов непрерывного образования, то к ним большинство исследователей относят следующие:

- гуманизм – ориентированность образования на человека, реализацию его творческого потенциала через создание наиболее благоприятных условий для выбора того или иного вида обучения, возможностей повышения квалификации и самообразования;

- демократизм – доступность образования вне зависимости от возраста на базе многообразия форм и видов обучения, а также отсутствие дискриминации по расовому, половому и этническим признакам;

- мобильность – многообразие средств, методов и организационных форм непрерывного образования, возможность обучения в различных учебных заведениях для выстраивания индивидуальной образовательной траектории;

- опережение – быстрое развитие и гибкость учебных заведений системы непрерывного образования с целью разработки опережающих программ и методов обучения в ответ на потребности научно-технического и социального прогресса;

- открытость – расширение сферы деятельности учебных заведений за счет привлечения к преподаванию практиков и экспертов в соответствующих областях знания, возможность обучения аудитории, представляющей различные профессиональные и возрастные группы, отличающиеся уровнем образования и профессиональной подготовки, жизненными устремлениями;

- непрерывность – направленность образования в будущее, замена подхода, обеспечивающего «знания на всю жизнь» подходом «образование через всю жизнь»¹.

Тема этой статьи связана с современной системой профессионального образования, включающей в себя четыре уровня:

- начальное профессиональное образование,
- среднее профессиональное образование,
- высшее профессиональное образование,
- дополнительное профессиональное образование.

Оговоримся, что ряд исследователей не выделяют дополнительное профессиональное образование в качестве самостоятельного уровня, однако, по нашему мнению, концепция непрерывного образования как раз и позволяет это сделать.

Так в чем же проявляются особенности бизнес-образования как неотъемлемой части непрерывного профессионального образования, в какой степени вышеупомянутые принципы непрерывного образования находят свое выражение в этой сфере образовательной деятельности?

¹Серкова Д. Что такое непрерывное образование? Институт непрерывного образования // FB.ru: информ.-справочный портал, 2017. URL: <http://fb.ru/article/316277/chto-takoe-nepreryivnoe-obrazovanie-institut-nepreryivno-obrazovaniya> (дата обращения: 20.08.2017).

Прежде всего, следует подчеркнуть, что, по мнению авторов, бизнес-образование представляет собой подсистему именно дополнительного профессионального образования, где целевой группой обучающихся являются руководители различных уровней и специалисты, деятельность которых связана с вопросами экономики и управления компаниями и организациями. К этой же целевой группе относятся предприниматели и собственники бизнеса.

Существует мнение, что к целевой группе бизнес-образования относятся и студенты экономико-управленческих вузов. Однако авторы придерживаются мнения о том, что студенты вообще и студенты экономико-управленческих вузов в частности – это целевая группа общего профессионального образования, и до начала профессиональной деятельности они являются лишь потенциальными потребителями услуг бизнес-образования.

Важно иметь в виду, что различия в целевых группах представляют собой важнейший фактор обособления вида образовательной деятельности, выделения его в качестве подсистемы непрерывного профессионального образования. Более того, для повышения качества бизнес-образования необходимо как можно более точно определять целевую группу обучающихся для каждой из программ.

Это означает, что для точного определения целевой группы слушателей программы бизнес-образования, прежде всего, должны быть классифицированы. В таблице 1 приведена классификация программ и иных услуг бизнес-образования по ряду основных признаков¹.

Состав целевых групп в бизнес-образовании, по нашему мнению, представляет собой его ключевую особенность в сравнении с другими видами образовательной деятельности.

Специфика содержания программ бизнес-образования, на наш взгляд, позволяет подразделить их на три основные группы: дженералистские, функциональные и тренинговые (табл.1).

¹Галенко В.П., Табелова О.П. Конкурентоспособность и устойчивое развитие университетской бизнес-школы // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2016. – №5 (101). – С. 60-69.

Таблица 1

Классификация услуг бизнес-образования

Признак классификации	Содержание признака
Назначение	<ul style="list-style-type: none"> • профессиональная переподготовка • повышение квалификации • стажировки • консалтинг
Продолжительность	<ul style="list-style-type: none"> • долгосрочные • краткосрочные
Рыночное позиционирование	<ul style="list-style-type: none"> • открытые • корпоративные
Специфика содержания	<ul style="list-style-type: none"> • дженералистские • функциональные • тренинговые
Источники финансирования	<ul style="list-style-type: none"> • индивидуальное • корпоративное • государственное • смешанное

Целевые группы дженералистских программ, содержание которых ориентировано на развитие у слушателей компетенций и навыков управленческого характера, включая стратегическое видение развития компаний (организаций), представлены, как правило, высшим и средним менеджментом компаний. К числу таких дженералистских программ относятся, прежде всего, программы уровня EMBA и MBA, слушатели которых уже имеют достаточный опыт управленческой деятельности и намерены продолжать свою управленческую карьеру в будущем.

Целевые группы программ функционального типа, таких как, например, «Корпоративные финансы», «Маркетинг», «Управление персоналом» и другие, ориентированы не только на слушателей, желающих развить свои профессиональные компетенции, но и на тех из них, кто желает изменить профессию, полученную в рамках базового профессионального образования.

Несколько особняком стоят целевые группы тренинговых программ, которые могут состоять либо исключительно из руководителей, либо из специалистов, но также могут быть и смешанными, т.к. содержание тренингов зависит не только от жесткой ориентации непосредственно на целевую группу, но и от тех навыков, которые предполагается развивать в процессе групповой работы.

При разработке программ бизнес-образования особое внимание необходимо уделять соблюдению основополагающих принципов обучения взрослых, что особенно важно при органи-

зации учебного процесса для специалистов и руководителей. К числу важнейших из них следует отнести:

- максимальную адаптацию обучения к привычке взрослых действовать, использование метода «обучение действием», включая деловые и имитационные игры, «casestudy», тренинги и т.п.;
- обмен опытом и его систематизацию как неотъемлемую часть учебного процесса¹.

Важно, чтобы слушателям в аудитории была создана обстановка, стимулирующая свободный обмен мнениями, что является важной частью эффективной практики управления, обеспечивающей результативность ведения бизнеса. Это связано с тем, что на практике эффективность управления во многом зависит от комплексного преобразования управленческих процессов на основе формирования группы единомышленников: менеджеров и специалистов.

Другая отличительная черта бизнес-образования состоит в том, что преподаватели, работающие со взрослой профессиональной аудиторией, должны быть, если можно так выразиться, весьма и весьма практикоориентированы. Это достигается тем, что, как правило, значительная часть преподавателей бизнес-школ участвует в консалтинговой/ исследовательской работе. Эта работа, во-первых, существенно повышает квалификацию преподавателей, а, во-вторых, участие преподавателей и персонала бизнес-школы в консалтинге позволяет непосредственно, так сказать «в поле», выявлять потребности компаний и организаций в повышении уровня компетентности руководителей и специалистов. Впрочем, важным является и то обстоятельство, что консалтинг при правильном подходе может стать достаточно серьезной статьей доходов бизнес-школ².

¹Галенко В.П., Табелова О.П. Конкурентоспособность и устойчивое развитие университетской бизнес-школы // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2016. – №5 (101). – С.60-69.

²Мау В.А. Тенденции развития бизнес-образования. // Бизнес-образование. – 2008. – № 2 (25).

И раз уж мы коснулись этой темы, то следует отметить, что финансирование является еще одной существенной особенностью бизнес-образования.

Финансирование бизнес-образования, как было отмечено выше, осуществляется из четырех основных источников (таблица 1), однако соотношение между ними по объему получаемого дохода изменяется как в зависимости от состояния экономики компаний, так и от их приоритетов в области кадровой политики.

Так, например, программу EMBA в Высшей экономической школе Санкт-Петербургского государственного экономического университета (ВЭШ СПбГЭУ) в разные годы из личных средств оплачивали от 70% до 90% слушателей. Это связано не только с тем, что программа EMBA самая дорогая в продуктивном портфеле бизнес-школы, но и с тем, что значительная часть слушателей предпочитает скрывать от работодателей факт своего обучения на программе EMBA. Программы EMBA являются серьезным трамплином для карьерного роста, а это означает, что работодатель может резонно заподозрить своего сотрудника в желании покинуть компанию и не захочет оплачивать его обучение.

Та же тенденция прослеживается при оплате слушателями программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации: доля слушателей, оплачивающих обучение из собственных средств, составляет около 60%¹.

Такое положение, с одной стороны, показывает, что люди готовы оплачивать приобретение новых знаний и компетенций из собственных средств, а с другой – характеризует достаточно низкую социальную ответственность государства и бизнеса в деле развития человеческого капитала.

И, наконец, необходимо иметь в виду, что дополнительное профессиональное образование и, в частности, его разновидность бизнес-образование, как правило, является платной услугой (исключением могут быть образовательные программы, финансируемые полностью или частично из федерального бюджета по специ-

¹Галенко В.П., Табелова О.П. Конкурентоспособность и устойчивое развитие университетской бизнес-школы // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2016. – №5 (101). – С.60-69.

альным решениям соответствующих органов)¹. Поэтому естественно, что любое образовательное учреждение, работающее в этой сфере, должно быть самокупаемым, но в то же время обязано осознавать свою социальную ответственность и, следовательно, ориентироваться не только на финансовые результаты. Здесь следует отметить, что бизнес-образование в России пока еще является относительно «молодым» видом образовательной деятельности. Это иногда приводит к тому, что погоня за прибылью в некоторых учреждениях бизнес-образования отодвигает на второй план содержательную сторону обучения, качество образовательных программ.

Каковы же основные тренды в современном российском бизнес-образовании? К ним могут быть отнесены следующие²:

- Обострение конкуренции и повышение уровня требований к качеству программ.
- Сохранение стабильного спроса на программы MBA/EMBA при одновременном переосмыслении их предназначения: дженералистские или специализированные (функциональная, отраслевая, региональная).
- Изменение форматов обучения, рост доли программ вечернего обучения.
 - Программы, создаваемые под заказ конкретных клиентов.
 - Повышение требований к практикоориентированности и интерактивности.
 - Проектная ориентированность программ.
 - Рост спроса на короткие программы и снижение популярности тренингов.
 - Усложнение и совершенствование технологий обучения, рост востребованности онлайн-курсов.

¹ Особенности законодательного и нормативного правового обеспечения в сфере ЛПО/Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 мая 2014 г. № АК-1261/06 [Электронный ресурс]//Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Информационный портал/ URL: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-07052014-no-ak-126106(дата обращения: 20.08.2017).

² По материалам доклада С. П. Мясоедова на Годовом собрании РАБО (апрель 2017 г.)

- Активизация корпоративных университетов.
- Появление новых (не всегда достаточно квалифицированных) игроков на рынке бизнес-образования¹.

Резюмируя все вышеизложенное, на наш взгляд, можно сделать следующие основные выводы:

1. Бизнес-образование представляет собой неотъемлемую часть образования непрерывного и выполняет важную социальную функцию: способствует формированию и развитию человеческого капитала в специфической сфере бизнеса и управления им.

2. Бизнес-образование как вид/подсистема непрерывного образования полностью соответствует его основополагающим принципам и особенно таким, как «демократизм», «опережение», «мобильность» и «открытость».

3. Современные тренды развития бизнес-образования в России, по нашему мнению, убедительно доказывают, что эта форма непрерывного образования становится одним из наиболее важных факторов повышения эффективности работы компаний и организаций различных форм собственности и, следовательно, экономики страны в целом.

О.Г. Смолянинова

Возможности, ресурсы, практика и опыт сетевого взаимодействия в системе непрерывного педагогического образования

Возможности, ресурсы и практика сетевого взаимодействия.

Профессиональный стандарт педагога и парадигма непрерывного учительского роста предполагают в процессе обучения в педагогическом колледже, в университете развитие нового отношения к собственной профессиональной карьере, изменение тре-

¹Башурина С. Востребованность бизнес-образования на российском рынке труда: встречаются «по одежке», а провозжают по уму? // Деньги и карьера: интернет-журнал, 27.05.2017. URL: <http://moneyandwork.ru/?p=1532> (дата обращения: 20.09.2017).

бований к личностно-профессиональным качествам. В связи со значимыми изменениями к целям и содержанию профессиональной подготовки будущего педагога требуются новые подходы к организации сетевого взаимодействия в образовательном процессе.

Проблемам интеграции в системе сетевого взаимодействия и создания сетевых образовательных структур посвящены работы А.И. Адамского, В.Н. Алексеева, Д. Белл, Е.В. Василевской, Т.А. Зубаревой, М. Кастельс, Р.Г. Пожидаева, Л.В. Путинцева, М.В. Ромм и др.). Сетевые образовательные организации исследовались в работах Е.Н. Беловой, Н.Н. Давыдова, М.М. Чучкевич, О. Уильямсон.

Развитие сетевого взаимодействия системы школа – СПО – вуз для совершенствования педагогической подготовки является одной из целей реализации Федеральной целевой программы развития образования до 2020 г. В рамках данной программы в 2014-2015гг. в Сибирском федеральном университете велась работа по разработке модели сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и усиление практической направленности подготовки будущих учителей как основы для совершенствования федеральных образовательных стандартов высшего образования, разработки новых примерных основных образовательных программ и поиска новых способов оценки образовательных результатов в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога.

Формирование образовательной среды на основе учета сетевого взаимодействия способствует созданию индивидуальных образовательных траекторий студентов за счет интеграции образовательных программ концентрированных и распределенных практик, супервизии со стороны школьных учителей, организации образовательных событий, позволяющих обеспечить высокое качество подготовки будущих педагогов и выстроить их профессиональное развитие в течение всей жизни. В процессе профессионального развития будущего педагога предоставляются возможности практикования и рефлексии профессиональных проб для постижения сути педагогической профессии, развитие мотивации к самообучению.

Основные причины, послужившие поиску новых путей и решений в сфере профессиональной подготовки педагогов, связанные с сетевым взаимодействием образовательных организаций различного уровня, были следующие: низкое качество подготовки выпускников педагогических колледжей и педвузов; отсутствие связи теоретической подготовки студентов с реальной профессиональной деятельностью; нежелание выпускников педагогических направлений идти работать по профессии (в школу); невысокие показатели аккредитации педагогических вузов по сравнению с другими университетами. Основная задача, поставленная руководством в 2014 году была сформирована следующим образом: вузы должны предложить принципиально новые подходы к системе подготовки будущего учителя, связать теорию и практику. В качестве ориентиров для участников были обозначены основные ожидаемые результаты проекта, а именно: увеличение количества студентов, которые осознанно идут получать педагогическое образование, изменение содержания и технологий подготовки будущих учителей начальных классов, повышение качества профессиональной подготовки педагога.

В условиях реализации парадигмы «обучение в течение всей жизни» сетевое взаимодействие образовательных организаций в подготовке студентов направлено на повышение эффективности организации самостоятельной работы студентов во время подготовки и организации практик. Схема развития самостоятельности в системе сетевого взаимодействия университета с образовательными организациями (школа, педагогический колледж) в подготовке будущих педагогов в системе непрерывного образования представлена на рис. 1.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений рассматривается как педагогическое взаимодействие, которое выстраивается на основе единого образовательного пространства «вуз – педагогический колледж – школа», обеспечивающего востребованность и доступность освоения студентами компетенций, интегрированных в образовательную среду. Для обеспечения условий развития мотивации на овладение профессией учителя необходимы успешные профессиональные пробы, соответствующие требованиям профессионального стандарта педа-

гога, а так же повышение уровня готовности выпускника к самостоятельной эффективной работе в школе. Реализация взаимодействия университета с общеобразовательной организацией, построенного на принципах партнерства, предполагает новый подход сопровождения студентов на практических занятиях (практикумах) и практике, где каждый субъект образовательного процесса работает на «общий результат», а именно подготовку нового типа педагогов, способных и готовых к реализации требований ФГОС и профессионального стандарта педагога. Основными позициями для сетевого взаимодействия образовательных организаций являются событийность образовательного процесса, распределенные практики в течение всех лет обучения, автономия и ответственность студентов за собственные образовательные результаты. Практическая направленность подготовки будущих педагогов в системе непрерывного образования должна обеспечивать возможность формирования и развития профессиональных компетенций студентов на различных уровнях: репродуктивном, продуктивном и творческом; расширять и усиливать роль самостоятельной работы (рис. 1).

В договоре на практику определен уровень ответственности и вклад каждой организации. Сетевые партнеры университета в лице школы (базы практики) позволяют студентам провести ознакомительные профессиональные пробы, закрепить знания, сформированные в теоретическом обучении в университете, а также осознать через рефлексию личностные и профессиональные дефициты.

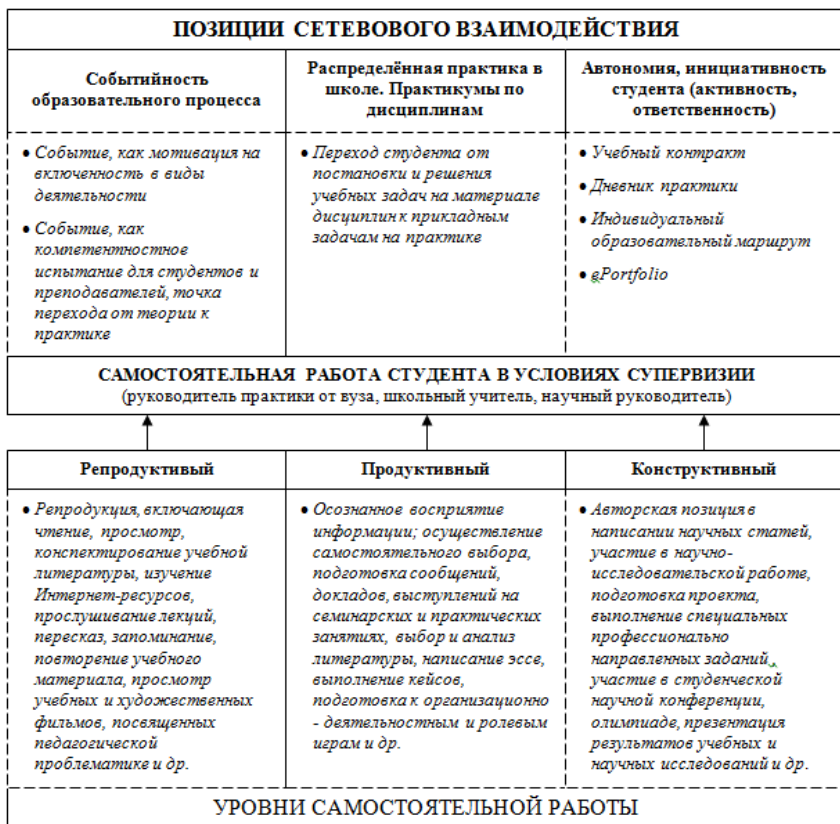


Рис. 1. Развитие самостоятельности студентов — будущих педагогов в системе сетевого взаимодействия образовательных организаций

Сетевые партнеры университета со стороны системы СПО обеспечивают методическое сопровождение и поддержку студентов в выполнении пробных практических действий на предметном материале в новых образовательных условиях, создавая студенту «педагогические прецеденты» для поиска средств и способов совершения осмысленного действия для выполнения предложенного задания, оформления собственного замысла, его реализации и рефлексии.

С учетом сказанного выше о целях и содержании практической подготовки будущего педагога начальной школы наиболее целесообразным предметом сетевого партнерства СПО – ВПО –

ШКОЛА является практика, с четким распределением ролей и с конкретизацией ответственности каждого сетевого партнера в формировании трудовых функций учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Как и в традиционной системе, от университета назначается руководитель практики, который интегрирует теоретический материал, создает условия для постановки задачи практики и их осмысления, помогает сформулировать вопросы для изучения в теоретических курсах, а также обсуждает со студентом варианты построения индивидуальной траектории.

Появляется новый субъект на практике студента от системы СПО. Это должен быть методист педагогического колледжа (участвующего в сетевом взаимодействии), который осуществляет консультирование студента о возможности перехода от учебных задач к прикладным, в совместной деятельности обобщает результаты практики, осуществляет методическую помощь студенту при планировании способов самостоятельного выполнения трудовых действий, а так же участвует в организации совместной работы студентов ВО/СПО на базе образовательной организации.

Сетевым партнером от школы выступает учитель–супервизор, который назначается из опытных педагогов образовательной организации. Супервизор осуществляет знакомство студентов с образовательной организацией, демонстрирует образец профессиональных действий, контролирует выполнение учебно-профессионального действия студентом с последующим обсуждением его результативности, проводит оценивание активности, инициативности студента в процессе прохождения практики, определяет уровень готовности студента к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта и выявляет препятствия для реализации и понимания студентом модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях.

В целом это работа команды специалистов: руководителя практики от вуза, методиста СПО, учителя школы – для достижения образовательных результатов студентом и формирования профессиональных компетенций, которые могут быть достигнуты в результате усилий и объединения ресурсов сетевых партнеров.



Рис. 2. Организация работы в сетевом взаимодействии по реализации модуля ОПОП

В сетевом взаимодействии очень важно распределить роли и зоны ответственности, определить функционал действий отдельных представителей сетевого консорциума при организации не только практик студентов, но и освоения отдельных модулей образовательной программы, организации аттестационных процедур. Это было сделано за счет выбора единых организаций — баз практики студентов общих как для вуза, так и для педколледжей, участвующих в эксперименте. Соответственно, учителя — супервизоры, методисты педагогического колледжа и руководители практики от университета знакомились задолго до начала практики, вместе проектировали задание на практику, экспертировали сценарии уроков студентов, согласовывали совместные действия. Важен и опыт совместного «проживания» студентами образовательных событий в период и по итогам практики.

Логика организации практики в каждом модуле образовательной программы основана на рефлексивном цикле и включа-

ет следующие шаги: постановку собственных задач на практику и принятие внешних; выбор материала для рефлексии; описание действий ребенка; анализ собственных действий студентом; оценка эффективности; проектирование следующего шага.

Цель практики, организованной в сетевом партнерстве, – создание условий, в которых студент откроет в процессе педагогических проб проектную логику организации деятельности детей: замысел - реализация - образовательный результат (рис. 3).



Рис. 3. Организация практики в сетевом взаимодействии

Схема прохождения всех видов практики в образовательном модуле представлена на рисунке 3.

1. Включенное наблюдение занятия (событие, урок, проектная работа и т. д.).

2. Обязательные задания трех уровней (опознаем, анализируем-сравниваем, конструируем собственное задание). В ходе практики должны быть освоены следующие позиции:

- «пользователь» (программ, заданий и оценочных процедур);
- «разработчик» (заданий, дидактических материалов, проектов, конспектов, сценариев, оценочных материалов). Обязательным заданием практики является проведение наблюдений

и рефлексивный анализ профессиональных проб по каждому из видов практики модуля.



Уровни выполнения заданий на практике

«Пользователь»	«Разработчик»
Программ, заданий и оценочных процедур	Заданий, дидактических материалов, проектов, конспектов, сценариев, оценочных материалов

Рис. 4. Схема прохождения всех видов практики в модуле

Основной замысел модульной образовательной программы подготовки бакалавров педагогического профиля связан с усилением практической направленности подготовки и переходом на деятельностные технологии обучения и аутентичные методы оценивания образовательных результатов посредством технологии электронного портфолио.

Организация образовательного процесса (рис. 5) осуществлялась с учетом того, что целями и задачами освоения является достижение образовательных результатов, представленных в содержании компетенциями ФГОС, необходимыми логическими связями с Профессиональным стандартом педагога и взаимодействием с работодателями (директорами школ и ОУ) с целью определения содержания вариативной части ОПОП и организации практического обучения. Спецификой новой модели сетевого взаимодействия программы подготовки педагога являются модульный принцип ее организации и ориентация на образовательные результаты студента, которые связаны с професси-

ональным стандартом педагога как рамкой самоопределения и выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов студентами, реализацией осваиваемого материала теоретических дисциплин в неотрывном взаимодействии с практикой.

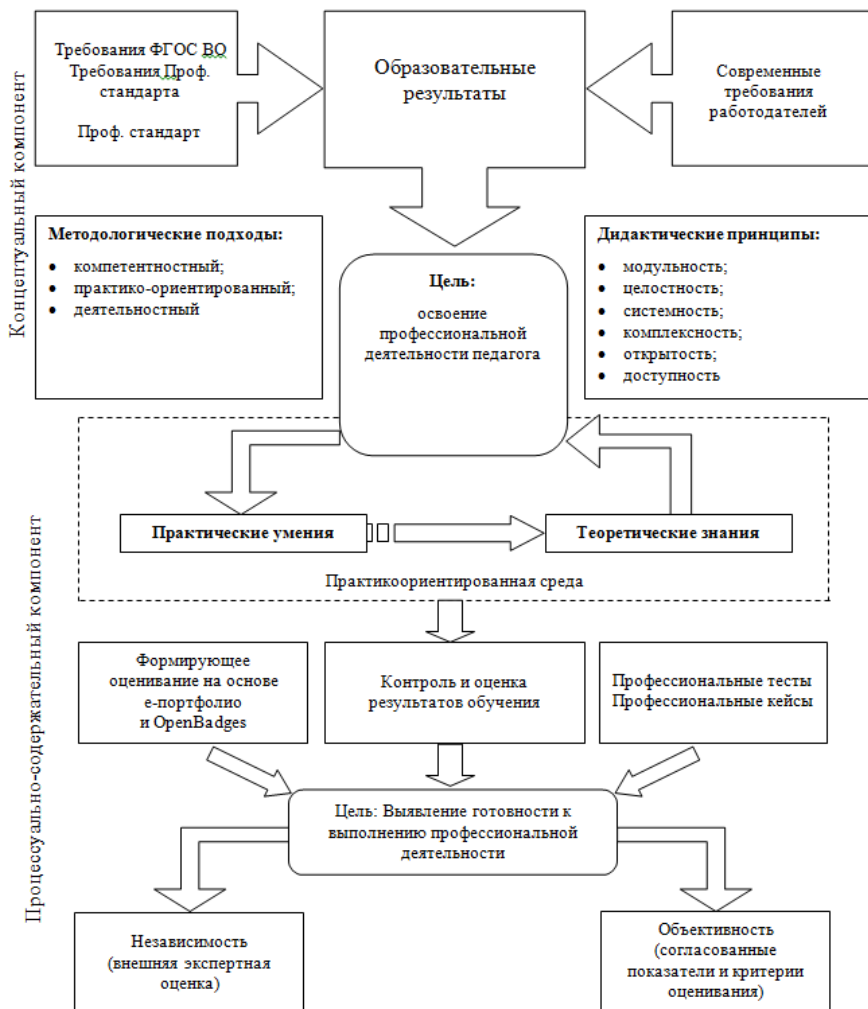


Рис. 5. Организация образовательного процесса

Использование модульного подхода позволяет сделать программу профессиональной подготовки открытой и гибкой, с возможностью использования ее отдельных элементов в системе непрерывного образования, методологические основы которого описаны в трудах Б.С. Гершунского, А.В. Даринского, Т.Г. Мухиной, В.Г. Онушкина, И.М. Реморенко и др.

Е.Ю. Мартьянов определяет образовательный модуль как комплексную практико-теоретическую единицу, направленную на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих Профессиональному стандарту педагога. А.Г. Каспаржак отмечает, что «учебное содержание модуля включает в себя содержание теоретических дисциплин, которое в совокупности обеспечивают возможность сформировать у слушателя необходимые знания и умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функций) будущего педагога». Образовательные результаты предполагают готовность и способность студента к демонстрации в практическом действии, необходимом в будущем для исполнения определенной профессиональной функции педагога, видимых и измеряемых продуктов деятельности. В процессе обучения, при завершении модулей и на выходе из ОПОП образовательные результаты формируются и проверяются. Они могут иметь различный уровень у разных студентов. Мы выделяем три уровня сформированности образовательных результатов: репродуктивный, продуктивный и конструктивный.

Репродуктивный уровень означает, что студент понимает принцип осуществляемого педагогического действия на практике с точки зрения его отдельных компонентов, *продуктивный уровень*— студент понимает сам принцип организации педагогического действия на практике в целом, в системе всех его взаимосвязанных компонентов, *конструктивный уровень*— студент может преобразовать известный ему целостный принцип организации педагогического действия в новый (авторский), интегрировать его с другими подходами к организации педагогического действия (рис. 6).



Рис. 6. Уровни оценивания образовательных результатов

Опыт сетевого взаимодействия образовательных организаций по подготовке учителя начальных классов на базе ИППС СФУ

Сибирский федеральный университет с 2014 г. является участником проекта по разработке и апробации новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направления подготовки – Учитель начальных классов), предполагающих усиление практической направленности подготовки студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия высшего и среднего профессионального образования.

В ходе реализации двух летнего проекта¹ институтом педагогики, психологии и социологии СФУ была создана проектная команда, в которую вошли представители сетевых партнеров (вузов и педагогических колледжей) и пилотных школ. Сетевые партнеры участвовали в доработке, апробации и определении требований к выпускнику прикладного бакалавриата. Модель подготовки учителя 21 века, разработанная командой ИППС СФУ, основана на следующих принципах:

- модульность, позволившая выйти на построение индивидуальных образовательных маршрутов и включить субъектную позицию (теперь студент может составлять различную мозаику

¹ГК № 05.04.312.0031 от 18.06.2014 г. МОН РФ «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в по укрупненной группе «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия ВО/СПО»

из модулей, спецификой модулей являлось освоение теории в практическом действии с переносом части заданий из дисциплин в программу практик);

- включение студента в качестве субъекта обучения происходит за счет повышения ответственности студентов за образовательные результаты, зафиксированные в учебных контрактах, дневниках практик, индивидуальных ePortfolio;
- деятельностный подход, изменение образовательных технологий как на материале дисциплин, так и на материале практик;
- событийность, связана с организацией неформального образовательного пространства активного действия студентов – будущих педагогов;
- новое содержания и формы организации практики предусматривают переход студента от постановки и решения учебных задач на материале дисциплин к прикладным задачам на практике;
- независимая система оценки, профессиональные кейсы и тесты, событийные компетентностно-ориентированные формы, электронный портфолио.

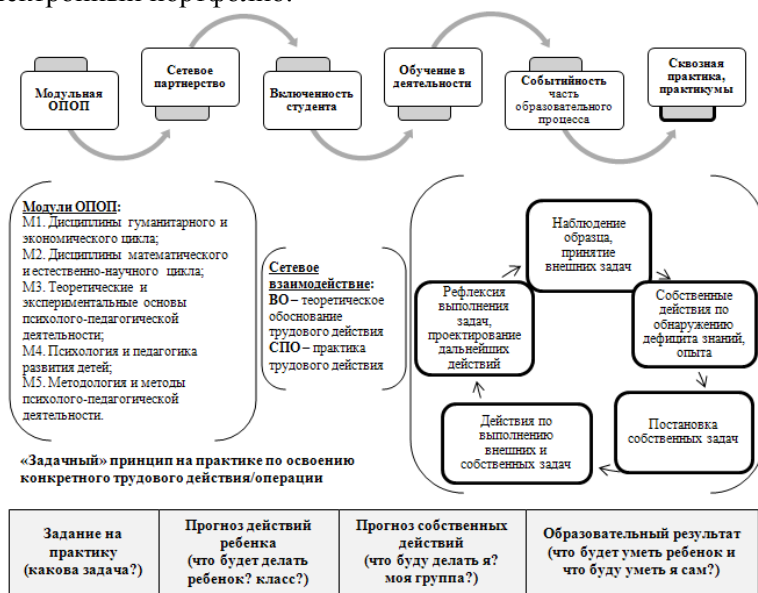


Рис. 7. Модель образовательной программы подготовки педагогов, разработанная в ИППС СФУ

Ключевым разделом ОПОП является интегрированная, распределенная программа практики и выполнение диплома, ориентированного на запросы конкретной школы, образовательной программы конкретного класса. Вариативная часть программы составляет около 70 %. Аprobация ОПОП происходит с элементами дистанционного обучения.

В ходе проекта была проведена апробация 2-х видов реализации сетевых ОПОП: моносетевая с вузами – участниками пилотной площадки СФУ и полисетевое взаимодействие с педагогическими колледжами. Стоит отметить, что полисетевое взаимодействие следует реализовывать в том случае, если для обучения привлекается не один, а несколько видов ресурсов других организаций (например, одновременно материально-технические и кадровые).

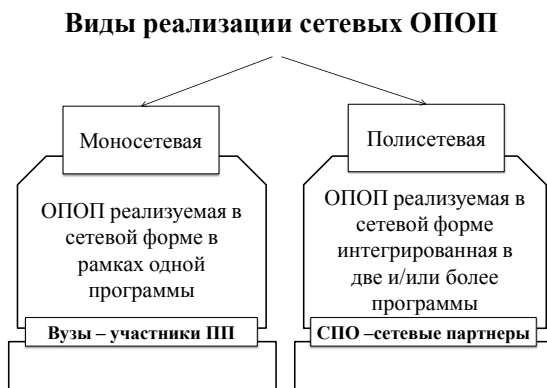


Рис. 8. Аprobация различных видов реализации сетевых ОПОП

В реализации содержания практики в сетевом взаимодействии участвовали образовательные организации различных ступеней профессиональной подготовки (СПО, ВО). Это обеспечило возможность выпускникам СПО в дальнейшем, при поступлении в университет, за счет перехода на индивидуальный учебный план освоить программу педагогического бакалавриата за меньший временной срок. Статус обучающихся, участвующих в эксперименте:

- обучающийся, зачисленный на обучение по основной профессиональной образовательной программе, реализуемой в сетевой форме;

- обучающийся зачисляется и изучает только часть образовательной программы, реализуемой в сетевой форме (в своей или в другой образовательной организации).

У педагогических работников, участвующих в сетевых формах реализации ОПОП, изменяется структура организации работы и контингент студентов. Возможны следующие формы реализации сетевой программы и проведения занятий (практик) посредством различных участников сети.

1. Традиционная — сетевая для вузов, штатные преподаватели вуза обучают и своих студентов и студентов вуза партнера.

2. Преподаватель опорного вуза передает методические материалы по курсу в другой вуз, оказывает поддержку и сопровождение тому преподавателю, который использует его материалы и учит по ним студентов своего вуза.

3. Вариант: преподаватель вуза и методист СПО совместно выходят на практику для сопровождения команды студентов. Тогда методист СПО должен быть принят по совместительству в вуз.

4. Учитель, участвующей в сетевом взаимодействии, прошел курсы супервизии и осуществляет работу со студентами во время практики на условиях почасовой оплаты.

На рис. 9 представлена схема апробации 5-ти модулей в различных образовательных учреждениях.

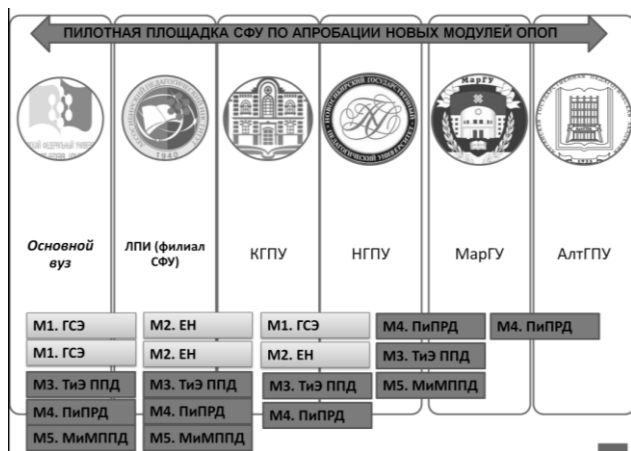


Рис. 9. Схема апробации 5-ти модулей ОПОП в сетевом взаимодействии в университетах, участвующих в эксперименте

Апробация механизма сетевого взаимодействия университет – педагогический колледж была реализована за счет выстраивания единой логики формирования трудовых действий. При этом академичность высшего образования объединялась с сильной практической составляющей педагогического колледжа. Совместно с представителями педагогических колледжей были проанализированы стандарт СПО, ВО и профессиональный стандарт педагога, конкретизированы трудовые действия, формирование которых сфокусировано в СПО, в вузе, во время практики в школе. Это позволило выстроить многоуровневую систему непрерывного образования учителя.

Согласованная модель подготовки учителя НО позволила формировать и оценивать сформированность трудовых действий студента на первой ступени (СПО), определять ситуацию и траекторию формирования и «динамики» трудовых действий на второй «ступени» (ВО). Это позволяет сокращать сроки обучения выпускника СПО при получении высшего профессионального образования. Сокращение сроков обучения возможно при системе перезачетов итоговых результатов по освоению дисциплин модуля, осваиваемых в рамках сетевого партнерства.

Оценивание образовательных результатов студентов на основе технологии электронного портфолио

Возможны процедуры измерения образовательных результатов на междисциплинарном и межмодульном уровне. Образовательные результаты могут формироваться в одном модуле, а применяться и использоваться в другом. Были определены две формы межмодульных и междисциплинарных квалификационных испытаний для студентов:

– демонстрация преподавателями, руководителями практик, сетевыми партнерами образцов педагогической деятельности в событийной форме (интенсив, тренинг, игра, квест) на 1–2 курсах с включением в них студента и предоставлением ему возможности опробовать образцы «здесь и сейчас», проявив свои компетенции в действии на одном из трех уровней (репродуктивный, продуктивный, конструктивный);

– профессиональный экзамен на 3–4 курсах как организация квалификационного испытания в форме выполнения студентами заданий, требующих разворачивания педагогического

действия студента на трех принятых нами уровнях (см. выше в тексте) на материале постановки и решения им самим современных психолого-педагогических задач (реализация современных программ ФГОС НОО, проектирование, организация и мониторинг учебной деятельности учащихся начальной школы).

Технологией накопления и фиксации образовательных результатов студентов была выбрана технология электронного портфолио. В свои индивидуальные портфолио они помещали материалы практик, отзывы методистов и учителей - супервизоров, накапливали учебные, методические, научные ресурсы, которые подвергались комплексной, многоканальной оценке со стороны сетевых партнеров, реализующих ОП.

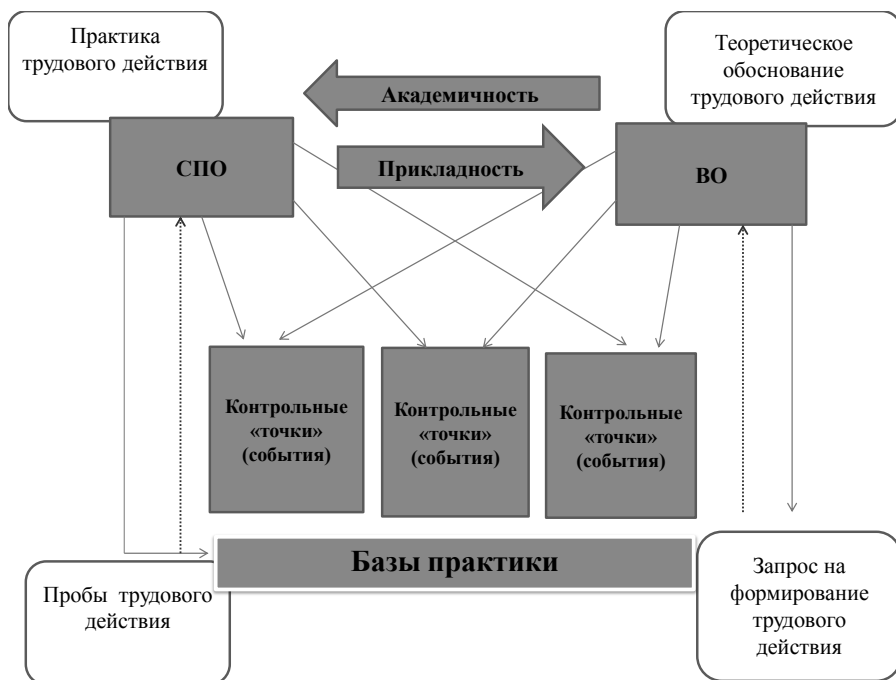


Рис. 10. Механизмы сетевого взаимодействия по апробации образовательной программы прикладного бакалавриата

Были выделены и описаны функции руководителя сетевой образовательной программой. Изменилась не только система подготовки учителя, система управления образовательной программой, но и система оценивания образовательных результатов студентов. Помимо традиционных процедур оценивания и мероприятий, нацеленных на проверку сформированных профессиональных компетенций, активно использовалось аутентичное оценивание образовательных достижений студентов на основе электронного портфолио. Все результаты практики (сценарии уроков, рефлексивные материалы, методические разработки к урокам, отзывы, листы самооценки, листы наблюдений и т.д.) помещались в электронное портфолио студента в системе электронного обучения СФУ и были доступны различным экспертам. С портфолио, кроме преподавателя от вуза, работали методисты педколледжа и супреvisor от школы. Поэтому оценивание приобрело открытый, формирующий характер, мотивирующий студента на развитие таких качеств, как ответственность, самостоятельность, креативность. В процессе обучения студента сформировалось содержательное профессиональное, рефлексивное методическое досье, представленное артефактами электронного портфолио. Такое портфолио в дальнейшем образовании и развитии может быть использовано при трудоустройстве или поступлении в магистратуру.

Уровни, ступени и принципы модели реализации сетевого взаимодействия в подготовке будущих педагогов

Главными действующими акторами при сетевом взаимодействии выступают образовательные организации. Поэтому можно выделить четыре уровня реализации сетевого взаимодействия между организациями:

- 1 уровень:* обмен ресурсами;
- 2 уровень:* обмен модулями, практика;
- 3 уровень:* выбор вариативных модулей;
- 4 уровень:* обязательное обучение в вузе-партнере семестр/триместр.

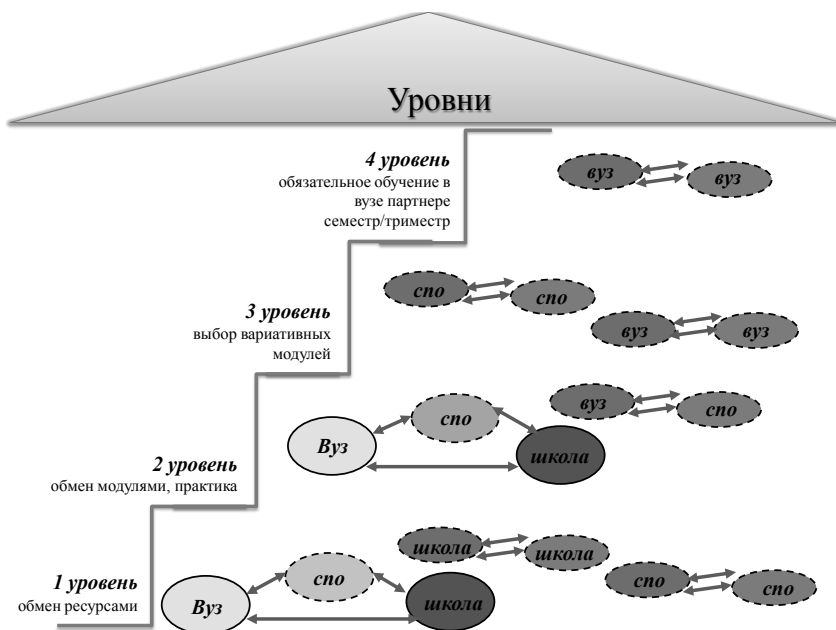


Рис. 11. Уровни сетевого взаимодействия

Ключевым результатом проекта является апробированный алгоритм – освоение студентами учебного модуля в деятельностной и компетентностной парадигмах, которые были обеспечены за счет сетевого взаимодействия партнерских образовательных организаций 3-х уровней (университет, педагогический колледж, школа). Содержание модуля разворачивалось через теоретическое обучение, образовательные события и распределенную практику студентов в школе. Во время первых педагогических проб на практике происходили проблематизация и рефлексия, осуществлялось знакомство с рядом профессиональных функций. После первых профессиональных проб во время практики в школе формировался список вопросов и педагогических проблем, которые обсуждались на теоретических занятиях. Во время оценочных мероприятий по модулю студенты должны были демонстрировать сформированность трудовых действий на соответствующем уровне.

Реализация непрерывности подготовки будущих учителей можно выразить через ступени, которые важны для успешности сетевого взаимодействия. Школа выступает в 2-х ролях. Первая связана с тем, что школа участвует в качестве поставщика абитуриентов. Выпускники школы поступают либо в педагогический колледж, либо в вуз. Школа выступает как заказчик и партнер в процессе подготовки будущих учителей. Может быть несколько сценариев: школа — база практик, школа — со-разработчик программы подготовки учителей под свои запросы, школа — участник оценивания компетентностей студентов и школа — заказчик на экспертизу профессиональных квалификаций работающих учителей.

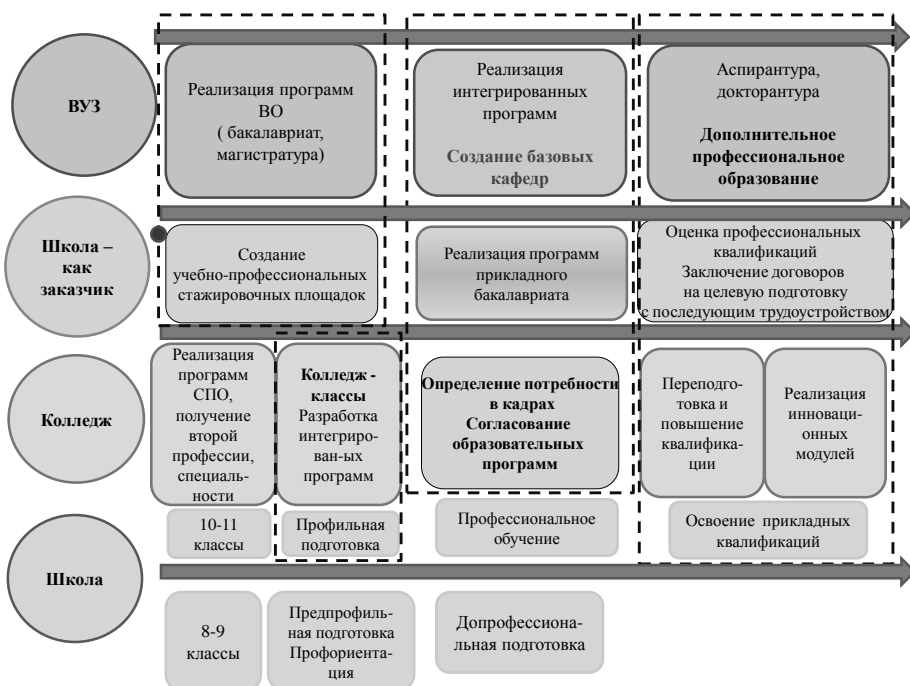


Рис. 12. Реализация непрерывной системы подготовки педагогических кадров

Заключение

Ценность сетевого взаимодействия образовательных организаций заключается в использовании новых идей и подходов по созданию и реализации новых образовательных программ подготовки будущих педагогов; изучении и передаче опыта друг другу для совершенствования форматов, способов и инструментов разворачивания программ/модулей; проведении совместных образовательных событий, совместном использовании ресурсов, организации взаимной экспертизы и консультационной поддержки.

По существу, в рамках проекта сформировалось инновационное профессиональное педагогическое сообщество, были разработаны и апробированы новые модули образовательных программ с ориентацией на образовательные результаты в соответствии с Профессиональным стандартом педагога. Все модули прошли общественно-профессиональную экспертизу, в рамках работы над проектом, были конкретизированы требования к условиям реализации образовательной программы, связанные со спецификой организации сети школа – СПО – вуз. Социологические опросы, проведенные по результатам эксперимента, свидетельствуют о повышении интереса студентов к будущей профессии учителя. *Сетевое партнерство* позволило развернуть совместную распределенную непрерывную практику студентов, а командная работа преподавателей вуза, учителей школ и методистов педагогических колледжей в едином образовательном пространстве обеспечила новое качество подготовки будущих педагогов.

Глава 3

Управленческое обеспечение непрерывного образования и перспективы его в современной России

Е. Н. Лекомцева, Л. Г. Титова

Федеральная и региональная нормативно-правовая база непрерывного образования

Идеи, цели, задачи направления непрерывного образования заложены в федеральных законодательных актах, которые свидетельствуют об изменениях в образовательной системе России, осуществляемых с учетом перспектив модернизации, глобализации и формирования устойчивой социальной системы. Нормативно-правовая база непрерывного образования РФ опирается на международные документы.

Основой непрерывного образования в международных документах является принцип прав человека и его реализация на практике. Во Всеобщей декларации прав человека (ООН, 1948), Декларации прав ребенка (1995), Конвенции ООН о правах ребенка (1989), Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990) и других документах подчеркивается связь между правами человека и его творческим развитием; указывается на необходимость создания системы образовательных учреждений, обеспечивающих возможности получения различных видов образования на разных уровнях. В Европейской социальной хартии особе внимание обращается на доступность образования, которое обеспечивается бесплатным начальным и средним образованием, бесплатными службами профессиональной ориентации, профессиональной подготовки и переподготовки, доступом к высшему и университетскому образованию «исключительно на основе личных способностей».

Термин «непрерывное образование» был впервые употреблен в материалах ЮНЕСКО (1968 г). Вначале оно было объявлено принципом образования (доклад Комиссии ЮНЕСКО «Учить-ся, чтобы жить» под руководством Э. Фора, 1972 г.), однако впоследствии становилось целью реформы образования в условиях

постиндустриальных обществ, которая строится на изменении отношения между образованием, воспитанием и обществом.

Рекомендации по реализации идеи непрерывного образования были представлены на Форуме ЮНЕСКО в докладе П. Ленгранда, там же подчеркивалась связь этой идеи с традициями гуманизма, необходимостью создания условий для развития способностей человека на протяжении всей жизни. Там же вводилось понятие «воспитывающего общества», задачей которого является развитие человека.

На V Международной конференции ЮНЕСКО в Гамбурге (Германия) (1997 г.) подчеркивалось, что учение всю жизнь – ключ к XXI веку, определялись направления непрерывного учения взрослых и сформулированы новые требования к их обучению: повышение уровня профессионализма обучающихся, взаимодействие учащихся и педагогов, применение новых технологий в процессе обучения.

В Меморандуме Непрерывного образования Европейского союза, принятом после Европейского саммита в Лиссабоне (2000г.), был объявлен переход Европы «в эпоху знаний» и определен процесс непрерывного образования - учения длиной в жизнь (lifelong learning) как «всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции». Главной целью непрерывного образования в странах ЕС стала «активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда». Непрерывное образование должно стать главной политической задачей гражданского общества, социального единства и занятости.

В ноябре 2001 г. Европейская Комиссия приняла ***Коммюнике по «реализации превращения Европы в пространство непрерывного образования»***. В документе подчеркивается, что непрерывное образование должно охватывать все виды формального и неформального образования - от дошкольного до пенсионного возраста. Происходит отказ от понимания образования как одного из этапов жизни человека, признается, что образование является постоянной формой жизнедеятельности личности.

Анализируя процесс законодательного обеспечения преемственного образования, следует отметить динамичность этого

процесса, изменения в законодательной системе по мере уточнения социальных потребностей.

Основы преемственности образования заложены в положениях Конституции РФ, в Трудовом Кодексе РФ (гл. 26, ст. 123) - о совмещении работы с обучением в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, предоставления гарантий и компенсаций, дополнительного отпуска с сохранением среднего заработка дня.

Статья 43 часть 2 Конституции РФ гарантирует «общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях».

Статья 43 часть 5 Конституции РФ указывает, что *«Российская Федерация ...поддерживает различные формы образования и самообразования»*. Эта государственная поддержка может осуществляться в различных формах, в том числе и в форме финансовой поддержки или финансового обеспечения.

В федеральных правовых актах открывались возможность и необходимость применения принципа преемственности в образовании путем законодательной поддержки развития *системы* образования, включающей общее образование (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее), профессиональное образование (среднее профессиональное, высшее - бакалавриат, высшее – специалитет, магистратура, высшее – подготовка кадров высшей квалификации), дополнительное образование (дополнительное образование детей и взрослых, дополнительное профессиональное образование), профессиональное обучение, индивидуальное обучение.

В новой редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ред. 01. 05. 2017) содержится постановка новых задач в обеспечении преемственности образования, подготовленная нормативно-правовыми актами 2000-х годов.

Закон закрепил в правовом поле большинство из тех норм, которые апробированы в рамках реализации Федеральной программы развития образования (на 2000-2005 гг.), Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы.

Анализ документов свидетельствует о той значительной работе, которая была проведена в области реализации идеи непрерывного образования за время реформ.

В нормативных актах 2000-х годов происходило обозначение последовательности решения поставленных задач через повышение качества образования, приведение образовательного процесса в соответствие с требованиями рынка и быстро меняющейся социальной среды, вызовами времени; формирование новых структур, обеспечивающих дополнительное образование учащихся всех возрастных категорий от дошкольников до взрослых, решение вопросов финансового обеспечения обучения на всех ступенях и этапах образования, создание общероссийской системы оценки качества образования, включения новых субъектов в процесс обеспечения преемственности образования (семьи, представителей инокультур, лиц с ограниченными возможностями), развития информационной системы. Положительным в этом процессе является стремление к созданию единого нормативно-правового пространства непрерывного образования в стране, чему, в частности, способствовало введение Федеральных государственных стандартов: дошкольного; начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования и высшего профессионального образования.

Реализация основных принципов непрерывного образования означает, что в процессе образования и воспитания молодежи должны создаваться предпосылки для формирования личности, способной действовать в новых условиях, активной и творческой. Именно поэтому в нормативных документах по непрерывному образованию так много места уделяется новым технологиям обучения, разрабатываются принципы координации, взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Вместе с тем, в реформе образования выявилось немало проблем, которые в значительной степени усложнили, а в ряде случаев и исказили главные идеи международного сообщества и вступили в противоречие с задачами в области образования, поставленными в Конституции РФ и законе «Об образовании» РФ, особенно в тех их частях, которые касаются доступности образования на всех уровнях. Главной причиной явилось отсутствие в законодательной системе и программных документах разрабо-

танного механизма реализации поставленных целей и задач в области непрерывного образования, государственных гарантий ее осуществления.

В то время, как в европейском сообществе начинается переход к всеобщему высшему образованию, в российских законодательных актах высшему образованию уделяется внимание только в плане подготовки специалистов высокой квалификации, повышения ответственности за качество подготовки.

Стратегия в развитии непрерывного образования определяется в рамках новой редакции Федерального закона об образовании и Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы, принятой постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.

Содержание Программы предусматривает соответствие задач образования необходимости преодоления кризиса в экономике, создания инновационной, социально ориентированной экономики, учета вариативных сценариев развития социально-экономической ситуации в стране, нового этапа технологического развития глобальной экономики. Новые реалии требуют обновления технологии образования, нового стандарта качества содержаний и технологий на всех уровнях. Однако в документе не заложены гарантии реализации этих задач. Например, неравномерно распределение ответственности между федеральным центром и регионами, так как на регионы падает основная тяжесть по обеспечению всех участков непрерывного образования материальными средствами. В законах не прописываются способы решения проблем совместного обучения при инклюзивном поликультурном обучении (организация учебного процесса, работанность специализированных методических пособий, подготовка специального контингента учителей, индивидуальные формы обучения, нормы и размеры оплаты труда учителей, которые обеспечивают индивидуальную работу и несут дополнительную нагрузку). Законодательная норма не устанавливает способ и размер оплаты труда учителя, который, обеспечивая индивидуальное обучение, несет дополнительную нагрузку.

Целям обеспечения производства рабочей силой соответствуют Методические рекомендации по формированию многофункциональных центров прикладных квалификаций, направленные письмом Минобрнауки России от 17 июня 2013 г. № АК-

921/06; Методические рекомендации по формированию многофункциональных центров прикладных квалификаций, направленные письмом Минобрнауки России от 6 марта 2013 г. № 06-115.

Создание центров было приведено в соответствие с законом «Об образовании» РФ (2012). Целью их создания была реализация идеи преемственности теоретической и практической подготовки через ориентацию на требования работодателя, рынок труда, развитие технологических навыков профессии.

Проблемы обучения в центрах связаны с тем, что на практике – это ускоренная переподготовка с приобретением минимума профессиональных навыков. Задачи преемственности образования в них стоит наиболее остро, если их цель – подготовка полноценного специалиста в своей отрасли, который способен транслировать в своей деятельности весь арсенал знаний и умений. Встает вопрос о социальном, а не только рыночном заказе: повышение квалификации для специалиста – наращивание знания и приведение его в соответствие с новыми требованиями развития современного общества в отраслях экономики, образования, военного дела и т. д., в то время как для рынка достаточно умение выполнять ограниченный круг операций. В «Прогнозе социально-экономического развития Российской Федерации на 2016 год и на плановый период 2017 и 2018 годов» (разработан Минэкономразвития России) предусматривается разработка и реализация Концепции непрерывного образования взрослых до 2025 года. До указанного периода процесс образования этой возрастной группы осуществлялся через систему профессиональной подготовки и переподготовки, в ходе обмена опытом между компаниями. Это было зафиксировано в соответствующих документах. Дальнейшие изменения шли в направлении создания новых структур и видоизменения старых.

Система непрерывного образования предусмотрена при подготовке специалистов разного профиля, что отмечено в следующих законодательных актах: Постановление Правительства РФ от 15. 04. 2014 № 295 (ред. от 31. 03. 2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы Паспорт Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы».

Если преемственность в системе общего образования – эффективная подготовка к школе в дошкольном образовании, для школьника – к освоению программы высшего образования, для студента – перехода от теории к практике, то для работника – это использование знаний, полученных, в системе общего образования, для комплексной подготовки, которая создает возможность быстрого переобучения, приобретения новых знаний при необходимости смены видов деятельности, что и лежит в основе трудовой мобильности. Задачей образовательного процесса для обеспечения трудовой мобильности работника – формирование умения самостоятельного приобретения нового знания, навыка переобучаться при смене рода деятельности. Следовательно, в учебный процесс на всех ступенях необходимо обучать умению учиться. Для этого в законодательную систему о трудовой мобильности должно быть заложено: для работодателя – создавать условия, для работника получать новое образование, повышать квалификацию для перевода на новое место работы (идея «сопровождающего обучения»); для образовательных учреждений – включать в систему дополнительного образования, подготовки и переподготовки работников и психологические тренинги – психологическую подготовку работника к смене места работы, с которой нередко связана и смена территориальной дислокации работника.

Основы непрерывного образования для трудовой мобильности *педагогических работников* (академическая мобильность) заложены в Болонской декларации (2003), которая предусматривает непрерывное педагогическое образование, включающее допрофессиональный, профессиональный и постпрофессиональный этапы. Понятие академической мобильности обосновывается в законе «Об образовании Российской Федерации» в редакции 2012 года, где регламентируется обмен с иностранными вузами, студентами между образовательными организациями и внутри образовательных организаций. Другой аспект академической мобильности – смена специальности при переходе из вуза в вуз, поступления в магистратуру.

Трудовая мобильность *рабочих и служащих* – трудовая динамика, смена положения и роли работника, соответствующая потребностям рынка, изменению социально-экономической ситуации в стране. Трудовая мобильность решает задачу трудо-

устройства работника, уволенного с работы по сокращению штатов в ходе изменения структуры производства, применения новых технологий. Задачи трудовой мобильности – обеспечение карьерного и квалификационного роста, трудоустройства при сокращении кадров. Трудовая мобильность - межтерриториальные и межотраслевые перемещения, внутриотраслевые смены деятельности работников. Это повышение уровня квалификации, способность переходить к новому роду деятельности.

Создание системы непрерывного образования позволяет решать вопросы территориальной, межотраслевой и отраслевой мобильности через дополнительное образование, подготовку и переподготовку кадров.

По закону «Об образовании в Российской Федерации» трудовой мобильности способствует вариативность программ профессиональной подготовки рабочих, по которым можно повысить квалификацию по имеющимся профессиям, пройти переподготовку и получить смежные профессии.

Организации, которые проводят обучение, могут утверждать программы на основе действующих профессиональных стандартов или квалификационных требований, учитывая, что профессиональное обучение предполагает большую вариативность, прикладную направленность и приобретение компетенций, необходимых для выполнения функций или работы на конкретном оборудовании.

Закон об образовании дает возможность претендентам на удаленную работу осуществлять переподготовку через ИТ-технологии, дистанционную подготовку, подготовку в образовательной и информационной среде.

Основа непрерывного образования для каждого работника – обязательность среднеспециального профессионального образования.

Возможности получения непрерывного образования взрослыми для решения проблем мобильности нормативно закрепляются в Приказе Министерства труда и социальной защиты населения РФ от 4 июня 2015 года № 343н «Об утверждении типовой региональной программы повышения мобильности трудовых ресурсов», вступившего в силу 1. 01. 2015. В разделе VI, п. 23 сказано: настоящий раздел предусматривает установление

условий для использования объема средств субсидий из федерального бюджета субъекта РФ по софинансированию мероприятий по созданию рабочих мест.

Постановлением Правительства РФ от 29. 02 16 № 155 по бюджетам субъектов РФ были выделены субсидии по софинансированию расходных обязательств субъектов РФ для дополнительных мероприятий по созданию рабочих мест, среди них, в частности:

опережающее профессиональное обучение и стажировка (в том числе в другой местности) работников организаций, находящихся под риском увольнения, а также принятых на постоянную работу работников, уволенных из иных организаций в связи с ликвидацией либо сокращением численности или штата работников, и безработных граждан.

На 1 декабря 2016 года в реализации дополнительных мероприятий принимало участие 126214 человек, в том числе опережающее профессиональное обучение и стажировку проходят 25336 человек.

Таким образом, в законодательной базе Российской Федерации, в программах и директивах Министерства образования и науки РФ признается необходимость развития в стране системы непрерывного образования, что в целом соответствует идее создания такой системы образования, которая могла бы соответствовать потребностям внутреннего развития, а также сделала Россию конкурентноспособной на мировой арене. Создается открытая система непрерывного образования, что выражается в национальной терпимости, поликультурности образовательного процесса, включения в него различных групп населения по полу, возрасту, социальной принадлежности, мест миграции, сферам деятельности, психофизиологическим особенностям, зафиксированным в нормативно-правовых актах Российской Федерации. Значимость идеи непрерывного образования для российских граждан и общества в целом приводит к необходимости выделить те проблемы, которые необходимо решать в первую очередь и которые не нашли отражения в действующем законодательстве:

- не отражен социальный характер (неясно, как образование связано с другими социальными институтами, с другими видами деятельности) и субъектный характер (неясно, какие общности включены в процесс преемственного образования);

- не выявлены особенности коммерческого образования и того, каким образом оно вписывается в процессы преемственности: если его содержание, уровни, этапы, процессы фильтрации (отбора) соответствуют некоммерческому образованию, т. е. в законе обе формы получения образования уравниваются в своей содержательно и процессуальной части, то на практике получение второго высшего образования нередко не связано с полученным базовым образованием;

- серьезные противоречия имеются в госстандартах (например, окончание магистратуры допускается для лиц, не имеющих базового образования. В этом случае невозможно приращение знания или возвращение к старому знанию на новом уровне, в большинстве случаев полученное ранее знание может быть использовано лишь частично или может быть использовано лишь в самых общих методологических позициях);

- фильтры в образовании не решают полностью вопросы постепенного движения от одного уровня знания к другому, так как знаниям, полученным на одном уровне в одном учреждении (например, в школе) не доверяют на другом уровне, в другом учреждении (например, в вузе) (частично эту проблему помогло решить введение минимального балла при поступлении в вуз)

- возрастные особенности учащихся и поэтапный переход от одного возрастного уровня к другому предусматриваются только в законодательных актах по дошкольному и школьному образованию;

- в законодательных актах нет положения о необходимости создания сквозных программ обучения для учащихся разных возрастных категорий

- основная образовательная траектория всегда была сосредоточена в системе «школа-вуз», между ними в основном и развивается преемственный процесс. Учитывая, что образовательный процесс имеет широкое распространение в современном обществе, осуществляется и в других - коммерческих организациях, во внеобразовательных структурах, которые берут на себя функции профессиональной подготовки и переподготовки, необходимо законодательно отразить статус этих учреждений и организаций как образовательных структур, выявить,

как идет в них процесс движения от одного образовательного этапа к другому.

Непрерывное образование – одна из наиболее значимых идей современных обществ, путь их гуманитаризации, дальнейшего продвижения по пути развития человека и общества. Разработанность идеи в законодательных актах – дает начало дальнейшему ее воплощению в практику социально-экономического и социокультурного развития, что неизбежно связано с дальнейшим совершенствованием как законодательства, так и его практической реалии.

Н. А. Лобанов

Законодательное решение вопросов непрерывного образования в стране

Введение. Государственная политика России держится на «трёх китах»: национальная безопасность – защищённость государственной границы и обеспечение безопасности граждан внутри страны; здравоохранение населения, образование.

Из истории становление российского законодательства об образовании. Российское законодательство об образовании – сравнительно молодая отрасль права, однако это обстоятельство не может оправдывать имеющиеся недостатки. И здесь хотелось бы сказать несколько слов в защиту законодательства об образовании, так как далее больше внимания будет уделено его критике. Российское законодательство об образовании не имеет такой древней истории, как уголовное или гражданское законодательство. В 50-е гг. прошлого века, учась на юридическом факультете Ленинградского государственного университета имени А. А. Жданова и изучая уголовное право, гражданское право, финансовое право, колхозное право, административное право, другие правовые дисциплины, я не слышал о существовании отрасли образовательного права, и даже сам термин «образовательное право» не упоминался. Правда, порядка в сфере образования в то время было больше. Разумеется, деятельность всех уровней образования и в те годы регулировалась нормативными актами и специальными нормативными документами, которые

хотя и не назывались законами, но имели силу закона¹, а за их нарушения наступала ответственность, в том числе и уголовная.

У российских законодателей, когда они приступали работе над первым российским законом об образовании, а было это в 1992 г., не было достаточного опыта законотворчества в этой области правопреждения, что не могло не отразиться на последующей правоприменительной деятельности, которая не охватывала многие стороны образовательной деятельности. Закон был принят 10 июня 1992 г. И это был первый закон, заложивший основы правового регулирования отношений в сфере образования².

Однако, если исходить не из де-юре, а из де-факто, то первый опыт законотворчества в области образования был предпринят годом раньше, когда приказом Государственного комитета СССР по народному образованию был сформирован временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) для разработки проекта Закона СССР о профессионально-техническом образовании³ (ниже приводится извлечение из Приказа Государственный Комитет СССР по народному образованию). В состав ВНИКа вошли представители Государственных комитетов по народному образованию союзных республик и нескольких вузов РСФСР. Базовой организацией разработки проекта Закона СССР «О профессионально-техническом образовании» был определён Научно-исследовательский институт профессионально-технического образования Академии педагогических наук СССР, расположенный в Ленинграде, а непосредственным разработчиком – Лаборатория социальных проблем профтехобразования. Руководителем ВНИКа тем же приказом Государственного комитета СССР по народному образованию был назначен автор этой статьи.

23 июня 1991 г. в «Учительской газете» был опубликован проект Закона СССР «О профессионально-техническом образова-

¹Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док-тов. 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырёв и др. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.; Народное образование в СССР: сб. норм. актов. – М.: Юрид. лит., 1887.– 336 с.

²Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июня 1992 г., № 3266-1.

³Архив автора.

нии»¹. А поскольку газета была всесоюзной, то с проектом этого закона педагогическая общественность могла ознакомиться, как теперь говорят, в режиме онлайн. Одновременно проект этого закона был опубликован тиражом в пять тысяч экземпляров в специальном выпуске Информационного бюллетеня «Методист» Всесоюзного научно-методического центра Государственного комитета СССР по народному образованию². После публикации проекта закона на страницах «Учительской газеты», в газетах союзных республик началось его обсуждение³. И мы уже стали анализировать поступившие от педагогической общественности, учебных заведений первые предложения и дополнения к проекту этого закона, когда 26 декабря 1991 г. Совет Республик Верховного Совета СССР принял декларацию о прекращении существования СССР в связи с образованием Содружества Независимых Государств. И проект Закона СССР «О профессионально-техническом образовании» был отправлен в архив. Тем не менее этот первый опыт законотворчества в образовании достоин упоминания.

О приоритете развития права относительно общественных отношений в сфере образования. Право есть не что иное, как регулирование общественных отношений, представленных в форме системы правил, закреплённых в законе или ином официальном акте, а потому обязательных для всех субъектов права, обладающих достаточной способностью осуществлять свои субъективные права и юридические обязанности⁴. Отметим две особенности права как социального института. Во-первых, оно регулирует общественные отношения, и, следовательно, относится к группе постоянно изменяющихся и развивающихся общественных отношений. Во-вторых, эти общественные отношения, в той мере, в какой это признано государ-

¹Учительская газета (Спец. выпуск). – 1991. – 23 июня.

²Информационный бюллетень «Методист» Всесоюзного научно-методического центра Государственного комитета СССР по народному образованию (Спец. вып.). – М.: 1991, июнь (без даты).

³Газета «Учитель Узбекистана». – 1991. – 16-22 окт.

⁴Понятие «право» относится к одному из сложнейших понятий в системе научного знания. Достаточно напомнить, что общепринятого понятия «права» не существует, и, предлагая своё понимание права, автор не претендует на его исключительность.

ством целесообразным и необходимым, закреплены в соответствующих законодательных актах, которые, в установленном порядке, подвержены пересмотру на предмет их соответствия требованиям общественных отношений, и, следовательно, право изменяется вслед за изменениями общественных отношений. Таким образом, и образовательное право как один из институтов права, чтобы эффективно и своевременно регулировать общественные отношения в сфере образования, должно постоянно развиваться, что, в свою очередь, должно найти отражение отражено в законодательстве.

Изложенное выше, вполне естественно, подводит наши размышления к альтернативному выбору между приоритетом развития общественных отношений относительно права или приоритета развития права относительно общественных отношений. Если обострить постановку вопроса, то альтернатива заключается в следующем: должны ли общественные отношения в своём развитии опережать право, т. е. право *argiori* обречено на отставание; или право может (должно) в своем развитии опережать общественные отношения? Вопрос может показаться умозрительным, чисто теоретическим, однако от выбора решения зависит эффективность образования миллионов и миллионов людей, характер их взаимоотношений с государством и обществом. Если обратиться к прошлому образовательной политики, то российское законодательство в сфере образования с момента его становления в современной законодательной форме безнадежно отставало от процесса формирования гражданского общества и динамично развивающихся общественных отношений. К сожалению, это положение сохраняется и по сей день. Не в этом ли одна из давних и «тяжёлых» проблем российского образования?

Постоянное отставание правового регулирования правоотношений, складывающихся между субъектами права в сфере образования (мы не касаемся других отраслей права), неизбежно создаёт барьеры на пути развития образования, сдерживает распространение инноваций в этой сфере, предложенных и апробированных теоретиками и педагогами-новаторами. Вывод, который, естественно, напрашивается из вышеизложенного: при разработке законодательства об образовании в Российской Федерации в законе следует отражать не только сложившиеся общественные отношения, разумеется, поддающиеся правовой фор-

мализации, но и открыть возможность для новых форм правоотношений в образовании, для новых и апробированных методов обучения, для огромного теоретического и практического образовательного потенциала России. Законодательство об образовании должно постоянно опережать правоотношения, сложившиеся в этой сфере общественных отношений. И это должно стать принципом правовой образовательной политики¹.

К дискуссии об образовании как самостоятельной отрасли права. Ещё задолго до того, как непрерывное образование привлекло внимание педагогов-исследователей, организаторов образования и педагогической общественности в целом, в правоведаческой среде то разгоралась, то затихала дискуссия о правомерности выделения образовательного права в самостоятельную отрасль права. И в настоящее время научное противостояние сохраняется, хотя понимание новой сущности образовательного права обретает всё более и более сторонников. Та часть правоведов, которая придерживается концепции «несамостоятельности» образовательного права и рассматривает образовательное право как конгломерат правовых норм, относящихся в основном к административному праву, гражданскому праву, трудовому праву, а также регулируемая и иными отраслями права, тяготеет к нормотворческой теории советского периода, не видит и не признаёт за образовательным правом, сложившимся в первой четверти XXI века, самостоятельного субъекта и объекта правового регулирования. Вместе с тем, вполне очевидно, что в постсоветском обществе в сфере образования возникли новые формы правоотношений (в частности, возникли негосударственные образовательные учреждения, а государственные образовательные учреждения получили право осуществлять образовательную деятельность на коммерческих условиях), изменившие правовой ландшафт сферы образования.

Среди тех, кто одним из первых признал образовательное законодательство в качестве самостоятельной отрасли права,

¹Подобный опыт демонстрирует Министерство здравоохранения РФ. См: Федеральный закон от 29 июля 2017 г. №242-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам применения информационных технологий в сфере охраны здоровья» («Закон о телемедицине»).

был В. И. Шкатулла¹. Это, несомненно, был прорыв правовой науки в сферу образования. «К сожалению, – пишет В.М. Сырых, – в его работе этот тезис не получил надлежащего обоснования. Да и сам автор рассматривал образовательное законодательство лишь в качестве комплексной отрасли, «включающей нормы различных отраслей: педагогического, трудового, административного, гражданского, финансового и др.»².

Вместе с тем, нельзя не отметить, что В. И. Шкатулла был и одним из первых, кто обратил внимание на необходимость правового решения вопросов непрерывного образования, хотя и отнёс непрерывное образование к числу «других функций образования», что было вполне естественно для того времени: «Кроме главной функции образовательное законодательство выполняет и ряд других функций. Среди них — обеспечение для каждого гражданина получения такого уровня образования, который будет удовлетворять потребности государства и его институтов в квалифицированных специалистах, способных не только справиться с поставленными задачами, но и постоянно совершенствовать свою сферу деятельности. Отсюда вытекает другая функция, связанная с **обеспечением непрерывного образования для всех граждан государства** (выделено – Н. Л.)»³. Ему же принадлежит и первый в России систематизированный курс «Образовательное право»⁴.

К сожалению, нельзя утверждать, что проблема разработки теоретических и методических оснований создания законодательства о непрерывном образовании в фокусе научных интересов правоведов сферы образования, а тем более – педагогов. Тем не менее, проблема эта обсуждается в научном сообществе. Наиболее полно и аргументированно концепция самостоятельности отрасли обра-

¹Шкатулла В. И. Образовательное право: учеб. для вузов / В.И. Шкатулла. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 2001. – 681 с.

²Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права. – М.: Готика, 2002. – С. 5-6.

³Шкатулла В. И. Образовательное законодательство: состояние и перспективы // Высшее образование в России. – 1995. – №4. – С. 6.

⁴Шкатулла В. И. Образовательное право: учеб. для вузов / В.И. Шкатулла. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 2001. – 681 с.

зовательного права представлена в монографии «Введение в теорию образовательного права» правоведа В. М. Сырых. Во «Введении» к этой работе он поднимает один из основополагающих вопросов многолетней дискуссии: «...в каком же качестве следует трактовать образовательное право – как отрасль права или как отрасль законодательства? Вопрос имеет не только чисто познавательный интерес. От позитивного решения этого вопроса зависит разработка ряда принципиально важных практических проблем, в том числе определение законотворческой стратегии на ближайшие годы, путей систематизации законодательного массива, поиск и установление пределов применения норм гражданского права и других отраслей для регулирования образовательных отношений, успешная подготовка проекта Кодекса РФ об образовании. Теоретическая неразработанность названных вопросов приводит нередко к неверным практическим решениям. Например, представление об образовательном праве как конгломерате разноотраслевых норм оправдывает экспансию норм гражданского права на чуждые им образовательные отношения...»¹.

Непрерывное образование как одно из условий формирования и развития гражданского общества. На протяжении всей новейшей истории в России шёл непрерывный процесс создания институтов гражданского общества, и к настоящему времени все основные институты гражданского общества созданы. Но наполнить их содержанием, заставить «работать», чтобы они стали функциональной частью государственной жизнедеятельности, могут только люди, обладающие высоким уровнем гражданского самосознания и проявляющие социальную активность. Не выходя за пределы темы настоящей статьи, рассмотрим место и роль законодательства об образовании в воспитании и социализации учащихся, формировании у них чувства гражданственности и патриотизма.

В научной литературе нет недостатка в определениях понятия «гражданское общество»². Большинство из них тяготеют к одному

¹Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права. – М.: Готика, 2002. – С. 6.

²Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: Вече, 2000, АСТ, 2003. – С. 103–104. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С.

из двух полюсов этого термина, на одном из которых позиционирует человек-гражданин, индивид-гражданин, а на другом – общество как социальное объединение людей-граждан. Разумеется, есть много промежуточных смысловых конструкций понятия «гражданское общество», в частности, гражданское общество рассматривается как «промежуточная сфера между семьёй и государством»¹. Не вступая в дискуссию с авторами этих и других многочисленных определений, но и не игнорируя их научные взгляды, мы попытаемся предложить свою конструкцию этого понятия. Под гражданским обществом мы понимаем: во-первых, необходимое и достаточное число негосударственных институтов, которые не зависимы от государства, но находятся с ним в постоянном взаимодействии и реально участвуют в управлении государством; во-вторых, общество свободных граждан – каждый в отдельности или в составе созданных ими общественных организаций, или движений – имеет возможность беспрепятственно проявлять общественную инициативу, участвовать через общественные формы деятельности в управлении государством на всех его уровнях управления, а также осуществлять общественный контроль за деятельностью государственных органов; в-третьих, наличие нормативно-правовой базы, охраняющей гражданские права и свободы населения страны.

В основе нашего подхода и к определению понятия, и характеристик гражданского общества лежат три методологических основания: (1) институционально-объектное основание – наличие институтов гражданского общества; (2) институционально-субъектное основание – граждане, социальная инициатива которых может при их желании проявляться через институты гражданского общества; (3) институционально-правовое – законодательство, которое охраняет и гражданские права граждан, и их социальную деятельность в системе институтов гражданского общества.

Человек: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2000. – С. 151. Современный словарь по общественным наукам / под общ. ред. О. Г. Данильяна, Н. И. Панова. – М.: Эксмо, 2005. С. 85; Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь / пер. с англ.; под ред. С. А. Ерофеева. М.: Экономика, 2000. – С. 54–55; и др.

¹Большой толковый социологический словарь (Collins): в 2-х т. (А-О): пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1999. – Т. 1. – С. 144–145.

Однако реальный процесс формирования гражданского общества во многом определяется уровнем гражданско-правового образования населения, которое не может быть ограничено только рамками общеобразовательной школы, среднего и высшего профессионального образования. Гражданское общество относится к постоянно развивающемуся общественному феномену, что, в свою очередь, выдвигает перед непрерывным образованием ряд сложных задач, которые не могли быть в полной мере быть решены в рамках традиционного образования. В числе первоочередных задач, стоящих перед непрерывным образованием, – обучение и просвещение всех социальных слоёв общества и всех возрастных групп населения социально-правовым основам гражданского общества.

О необходимости создания федерального закона «О непрерывном образовании в Российской Федерации». Если обратиться к действующему Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»¹, то его отставание уже в момент принятия было очевидным, а в настоящее время становится недопустимым в части игнорирования сложившейся и российской, и мировой практики, накопленного колоссального научного, методического и организационного педагогического опыта непрерывного образования, в том числе – непрерывного профессионального образования. Достаточно обратиться к тексту первой главы закона, в которой приведены основные понятия. Понятие «образование», являющееся ключевым в данном законе, отражает парадигму традиционного образования как некоего совокупного и законченного результата образовательной деятельности². И только в понятие «обучение» законодатель вводит термин «образование в течение всей жизни»: «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию спо-

¹Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года. Документы РФ <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html>

²Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года, п. 1-й ст. 2-й.

собностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения **образования в течение всей жизни** (выделено нами – Н. Л.)»¹. Следует указать, что понятие «образование в течение всей жизни» является метафорой, а не нормативным понятием. Обращает на себя внимание, что законодатель отнёс «образование в течение всей жизни» к разряду субъективных социальных явлений и одновременно социальных процессов. В реальной жизни социальное явление «образование в течение всей жизни» давно перестало быть личным делом работника, а перешло в разряд нормативных требований при назначении на ту или иную должность, при должностном продвижении по служебной лестнице. Для работников огромной сферы производственной деятельности и государственной службы постоянное повышение профессионального знания и умения, дополнительное профессиональное образование стали обязательным условием продолжения их служебной деятельности. И эту функцию обучения уже в значительной мере взяли на себя государство и многие финансовые и промышленные корпорации. Таким образом, пора отойти от субъективного взгляда на этот процесс, а эти отношения необходимо закрепить в законе.

Столь же субъективный подход заложен в п. 8-м ст. 3-й ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», включённый в главу 1-ю «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» и декларирующий право граждан на образование в течение всей жизни: «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;»². В основе и концепции, и самого социального процесса образования в течение всей жизни нормативно должны быть заложены, в первую очередь, экономические и социальные интересы государства; при этом субъективные ин-

¹Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года, п. 3-й ст. 2-й.

²Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года, п. 8-й ст. 3-й.

тересы и потребности личности работника, безусловно, должны найти отражение в законе. Непрерывное профессиональное образование давно перестало быть только личным делом граждан России, а стало неотъемлемой частью государственной политики, требующей своего правового закрепления на федеральном уровне. В той же редакции, которую мы привели выше, этот важнейший принцип государственной политики в области образования не обеспечен мерами государственных гарантий.

В настоящей статье мы в основном апеллируем к понятию «непрерывное профессиональное образование», но действующий ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не знает такого понятия (N.B.), а использует понятия «образование в течение всей жизни» и «непрерывное образование» как идентичные¹. Отсутствие в законе механизма практического осуществления непрерывного профессионального образования хотя и не исключает возможности правового регулирования этих отношений, но и не обеспечивает гарантии их осуществления, тогда как необходимость в этом достаточно очевидна, а массовая практика непрерывного профессионального образования выступает неопровержимым аргументом в законодательном закреплении и регулировании этих отношений.

Закключение. Образование во всём мире вступило в новую эру – эру образования на протяжении всей жизни, эру непрерывного образования. И российское образование в числе этих стран. Этот признанный социально-педагогический факт отражает экономическую и социальную действительность; одновременно это и один из важнейших факторов инновационного роста экономики и национальной безопасности страны, необходимое условие социального и экономического благополучия россиян. А это значит, что новый тип образовательной политики в области образования необходимо закрепить в федеральном законодательстве.

¹Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции с изменениями на 01.05.2017 года, п. 2-й ст. 10-й: «Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)».

**Особенности реализации образовательных программ
в рамках государственной поддержки развития
деловой среды территории**

В непрерывном образовании речь идёт не о знаниях, умениях, навыках, а о личностном росте и связанной с этим организации жизни; поэтому нужно согласиться с президентом Института непрерывного образования ЮНЕСКО – (UIL, ФРГ, Гамбург) господином Атту Ив, считающим «единицей непрерывного образования территорию»¹. Такое широкое понимание средств обеспечения успешного непрерывного образования населения закреплено международными приоритетами, определёнными Всемирным комитетом по непрерывному образованию. Среди них наиболее значимы для России:

- От обучающихся городов к обучающемуся обществу: современные инновационные подходы.
- Обучающиеся территории: инновационный европейский проект, результаты эксперимента.
- Долголетие, здоровье и благосостояние в фокусе непрерывного образования: выбираем стиль жизни.
- Новые задачи и новая ответственность высшей школы в фокусе концепции образования на протяжении всей жизни.
- Непрерывное образование для устойчивого развития: в центре внимания развитие целостной личности.
- Развитие знания и интеллекта в стратегии непрерывного образования: проблема их соотношения на протяжении жизни человека.
- Место и роль поликультурного аспекта социальной ответственности бизнеса в непрерывном образовании: в теории и практике.
- «Принципы хорошего управления» в непрерывном образовании

¹Атту Ив. Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития 3-5 июня 2016г.: материалы 14-й Международной конференции. – Пушкин: СПб.

Резюмируя сказанное, выделим ключевые моменты развития региональной системы непрерывного образования:

- развитие системы непрерывного образования призвано обеспечить потребности стабильного и устойчивого развития региона;

- необходимо ясное понимание того, как следует учить для формирования у личности целенаправленного подхода к процессу постоянного обучения;

- в формирующейся в регионе модели непрерывного образования важное место отводится подготовке педагогических кадров (обучение обучающего); повышается значение педагогических образовательных учреждений;

- растет потребность в расширении сети образовательных учреждений, системы дополнительного образования для целевых групп - мигрантов, военных, чиновников - в целях устойчивого развития региона;

- все большее значение приобретает сотрудничество институтов и субъектов, так или иначе связанных с образовательным процессом, которое основывается на понимании необходимости развития системы непрерывного образования в регионе, стремлении повышать уровень своей квалификации (обучение управленцев);

- неременным условием эффективного развития системы непрерывного образования в регионе является дальнейшее совершенствование законодательной базы, деятельность в рамках закона Российской Федерации «Об образовании».

Успех в развитии непрерывного образования возможен, если оно опирается на интеллектуальную среду, развитый культурный потенциал города и области.

Ведущая роль в развитии системы непрерывного образования принадлежит государству через законы, образовательные стандарты, создание материально-технической и финансовой базы. В связи с этим взаимодействие государственных и негосударственных образовательных учреждений, органов власти и муниципалитетов является залогом реального и быстрого продвижения по пути предоставления каждому жителю региона возможности получать образование в течение всей его жизни.

Основные направления государственной поддержки развития территории выбираются и фиксируются при разработке органами власти регионов документов стратегического планирования. Выбираемые приоритеты в развитии, учитывая специфику территории, связаны с желанием органов власти не только повысить уровень вовлеченности в хозяйственный оборот имеющихся у нее ресурсов (природных, материально-технических, трудовых и др.), но и необходимостью повысить конкурентоспособность этой территории, встроенной в систему межрегиональных связей. Именно улучшение конкурентоспособности территории (рис. 1), определяемой через привлекательность ее для населения, для инвесторов и для ведения бизнеса¹, способно привлечь дополнительные ресурсы в регион, повысить уровень их использования и налоговый потенциал территории.

Конкурентоспособность территории:



Рис. 1. Основные факторы и показатели конкурентоспособности территории

Уровень привлекательности территории для бизнеса чаще всего оценивается органами власти не только привлеченными в регион инвестициями, но и через количество хозяйствующих субъектов, действующих на территории (в частности, через ко-

¹Лапушинская Г.К. Особенности осуществления муниципального стратегического планирования// Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Экономика и управление». Вып. 20. – 2013. – С. 56-64.

личество созданных/действующих субъектов малого и среднего бизнеса), а также через количество созданных рабочих мест.

Поступательное движение малого бизнеса на территории способно выступить важнейшим фактором успешного решения следующих проблем:

- расширение ассортимента и повышение качества продукции из-за стремления к лучшему удовлетворению потребностей населения территории в товарах (работах, услугах);
- приближение производства товаров и услуг к конкретным потребителям;
- содействие структурной перестройке экономики территории (малый бизнес придает экономике гибкость, мобильность, маневренность);
- привлечение личных средств населения для развития производства;
- создание дополнительных рабочих мест;
- более эффективное использование творческих способностей людей, раскрытие их талантов, освоение различных видов ремесел, народных промыслов;
- вовлечение в трудовую деятельность отдельных групп населения, для которых работа на крупном производстве имеет определенные ограничения (домохозяйки, пенсионеры, инвалиды, учащиеся);
- формирование социального слоя собственников, владельцев предприятий (фирм, компаний) и т. п.

Прямое воздействие органов власти на повышение деловой активности на территории связано с проведением политики государственной поддержки компаний через улучшение делового климата, т. е. «...институциональных, политических и регулятивных условий, в которых действует фирма»¹. Малый бизнес рассматривается как надежная налогооблагаемая база для бюджетов всех уровней и как источник создания рабочих мест, поэтому органы власти на всех уровнях стремятся стимулировать ускорение предпринима-

¹ Dollar D., Hallwart-Driemier M., Mengistae T. Investment Climate and Firms Performance in the Development Economies. – World Bank Economic Development and Cultural Change, 2003.-P. 1-31.

тельского процесса на своей территории и в четком соответствии со своими полномочиями берут на себя следующие функции:

- функции по финансовой поддержке только что вступивших или вступающих в сферу деловой активности предпринимателей;
- функции создания для предпринимателей требуемой предпринимательской инфраструктуры;
- образовательные, т. е. функции по профессиональной подготовке и воспитанию предпринимательских кадров.

Однако многие используемые формы поддержки (получение субсидии на приобретение оборудования, государственных гарантий при кредитовании и т. п.) опираются на заявительный характер их получения со стороны хозяйствующих субъектов. Использование таких форм поддержки требует активности:

- как *со стороны органов власти*: по выбору критериев отбора получателей государственной поддержки, которые способны привлечь к участию в конкурсе достаточное количество хозяйствующих субъектов и обеспечить последующее измерение экономического и социального эффектов от оказанной поддержки;
- так и *со стороны компаний*: готовность к участию в конкурсе на получение государственной поддержки, формирование требуемого комплекта документов, учет организационных особенностей получения государственной поддержки.

Очень часто при этом государственная поддержка малого и среднего бизнеса воспринимается компаниями как то, что не имеет непосредственно к ним никакого отношения. Так, исследование по оценке условий ведения предпринимательской деятельности в Тверской области, проведенное в 2017 году по заказу Уполномоченного по защите прав предпринимателей, выявило, что 11, 6% общего числа респондентов, являющиеся представителями малых и средних компаний, считают, что Правительство Тверской области оказывает помощь и содействие только крупному бизнесу. 1% считает, что поддерживается средний и малый бизнес, но так думают преимущественно представители крупных компаний. Таким образом, 12, 6% компаний, участвующих в опросе (всего 502 респондента), не соотносят поддержку Правительства области с собственным бизнесом, а думают, что она оказывается кому-то другому.

Наиболее известными (выделены не менее 10% респондентов) мерами региональной политики поддержки малого и среднего бизнеса респонденты посчитали:

- возмещение части затрат, связанных с приобретением оборудования либо модернизацией производства (выделено 22, 7% респондентов);

- возмещение расходов по кредитам (выделено 22, 1% респондентов);

- гранты начинающим предпринимателям (выделено 13, 7% респондентов);

- возмещение расходов по лизингу (выделено 11, 4% респондентов);

- проведение обучающих семинаров, тренингов и др. (выделено 11, 4% респондентов).

Известность образовательных мероприятий как форм государственной поддержки предпринимательства не случайна. Наибольший интерес для органов власти регионов и органов местного самоуправления в настоящее время представляют те мероприятия поддержки и программы, которые реализуются при государственном участии Российской Федерации. Такие программы позволяют, помимо запланированных в государственных (муниципальных) программах органов власти территории финансовых средств на реализацию государственной поддержки, привлечь в регион средства федерального бюджета, запуская дополнительный мультипликативный эффект прироста доходов в регионе.

К данному виду программ поддержки относятся, в первую очередь, те, которые направлены на повышение уровня самозанятости населения территории. Однако повысить самозанятость можно лишь обеспечив формирование у населения готовности к предпринимательству и созданию собственного дела.

Субсидирование реализации образовательных программ в регионах для различных возрастных групп населения, ориентированных на последующее создание и/или развитие собственного дела у участников, осуществляют в настоящее время различные исполнительные органы власти (например, программа «Ты - предприниматель» реализуется на территориях субъектов РФ при поддержке Федерального агентства по делам молодежи Министерства экономического развития РФ – рис. 2).



Рис. 2. Виды субсидируемых программ поддержки развития деловой среды территории, включающие обучение граждан

Показатели результата реализации образовательной части программ также существенно варьируются: от формирования

определенных знаний, умений и навыков по финансовой грамотности у граждан (вне зависимости от того, планируют ли они открытие собственного дела или нет) до «создания собственного дела» (показатель используется в программах «Ты - предприниматель» и при реализации государственной услуги «Содействие самозанятости безработных граждан») или «совершенствования бизнеса» (для Президентской программы подготовки управленческих кадров).

Программа содействия самозанятости безработным гражданам реализуется в регионах как предоставление государственной услуги и включается органами власти в соответствующие государственные программы. Результатом предоставления такой услуги является получение безработным гражданином рекомендаций о государственной регистрации в качестве юридического лица, индивидуального предпринимателя или крестьянского (фермерского) хозяйства. Предоставляется такая государственная услуга для безработного гражданина бесплатно, и нет запрета на неоднократное обращение за такой услугой.

При это временной период предоставления этой услуги прописывается в принимаемом органом власти, реализующим данную государственную программу, административном регламенте. Так, например, в административном регламенте предоставления государственной услуги по содействию самозанятости безработным гражданам в Тверской области «максимально допустимое время ее предоставления в суммарном исчислении без учета времени тестирования (анкетирования), обработки результатов тестирования (анкетирования), подготовки бизнес-плана, обращения в организации и учреждения, входящие в инфраструктуру поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства, получения знаний и навыков, необходимых для осуществления предпринимательской деятельности, оказания финансовой помощи - 10 часов»¹. Таким обра-

¹Административный регламент предоставления государственной услуги «Содействие самозанятости безработных граждан, включая оказание гражданам, признанным в установленном порядке безработными, и гражданам, признанным в установленном порядке безработными, прошедшим профессиональное обучение или получившим дополнительное профессиональное образование по направлению органов службы занятости, единовременной финансовой помощи при их государственной регистрации в качестве юридического лица, индивидуального предпринимателя либо крестьянского (фермерского) хозяй-

зом, в административном регламенте четко прописывается только процесс получения государственной услуги, но встроена в ее предоставление образовательная программа не детализирована. Можно предположить, что реализация образовательной программы в рамках предоставления государственной услуги содействия самозанятости безработных граждан так же, как и образовательная программа при реализации программы поддержки молодежного предпринимательства «Ты-предприниматель», должна ориентироваться на методические рекомендации Международной организации труда программы «Начни и совершенствуй свой бизнес»¹.

Но даже если образовательная программа ориентирована лишь на формирование определенного набора компетенций у граждан (программа по финансовой грамотности), то сформированные навыки позволят обучающемуся в дальнейшем повысить собственные профессиональные результаты вне зависимости от того, будет ли открываться им собственное дело. Однако наличие таких компетенций с большей вероятностью позволяет просчитать, например, риски, связанные с финансовыми процессами ведения бизнеса (через использование федерального портала по финансовой грамотности <http://вашифинансы.рф/>).

Однако проведенное по инициативе Банка России Аналитическим центром НАФИ совместно с Торгово-промышленной Палатой Российской Федерации, Опорой России и Российским микрофинансовым центром исследование финансовой грамотности малого и среднего предпринимательства² позволяет сделать выводы о том, что сформированные компетенции по финансовой грамотности не являются определяющими для откры-

ства, а также единовременной финансовой помощи на подготовку документов для соответствующей государственной регистрации». – Приложение к приказу Главного управления по труду и занятости населения Тверской области от 08.08.2014 № 8-нп// <http://www.tverczn.ru/zakonodatelstvo/77-administrativnyj-reglament-predostavleniya-gosudarstvennoj-uslugi-po-sodejstviyu-samozanyatosti-bezrabotnykh-grazhdan>

¹ Методические разработки по программе «НССБ». – М.: Мот, 2006. – 94 с.

² Женщины-предприниматели – менее финансово грамотные, чем мужчины// <https://nafi.ru/analytics/zhenshchiny-predprinimateli-meneefinansovo-gramotnye-chem-muzhchiny/> - (дата обращения 01.08.2017).

тия собственного бизнеса, так «каждый пятый предприниматель в России продемонстрировал низкий уровень финансовой грамотности. В числе финансово-безграмотных преобладают женщины-предпринимательницы, руководящие микропредприятиями»¹. Оценка финансовой грамотности проводилась «с трех позиций: финансовое поведение (умение использовать финансовые инструменты); установки в отношении финансов (рациональное отношение к финансам как средству развития бизнеса), финансовые знания (знание и понимание основных финансовых понятий и финансовых продуктов для бизнеса)»² и выявила, что наиболее высокие оценки у предпринимателей по финансовым установкам при наименьших по финансовым знаниям. Но реализовывать образовательные программы, нацеленные на повышение уровня финансовых знаний, возможно лишь при желании со стороны потребителей на их получение, т. е. осознание их необходимости для развития/создания собственного бизнеса. Однако, согласно результатам всероссийского опроса, проведенного Аналитическим центром НАФИ в апреле 2017 г. треть опрошенных (33%) отметила отсутствие желания открывать свой бизнес³.

Поэтому акценты в поддержке формирования групп компетенций у различных образовательных программ, реализуемых с государственной поддержкой, различны и создают основу для непрерывности бизнес-образования:

- от акцента при обучении на когнитивных компетенциях, предполагающих дальнейшее практическое использование теории, понятий и методов бизнес-планирования (финансовой грамотности, управления проектами и т. п.) и четкого осознания информационных форм поддержки принятия решений (например, возможностей осуществления бизнес-планирования с помощью возможностей, предоставляемых порталом бизнес-навигатора МСП АО «Корпорация МСП» - <https://smbn.ru/msp/main.htm>);

¹Женщины-предприниматели – менее финансово грамотные, чем мужчины// <https://nafi.ru/analytics/zhenshchiny-predprinimateli-meneefinansovo-gramotnye-chem-muzhchny/> - (дата обращения 01.08.2017).

²Там же.

³Более половины россиян полагают, что в их населенном пункте открыть собственный бизнес сложно// <https://nafi.ru/analytics/otkryt-svoy-biznes-slozhno-no-vozmozhno-/> (дата обращения 01.08.2017).

- до формирования специальных моделей компетенций, комплексно сочетающих различные их группы – когнитивные, функциональные (что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере дальнейшего обучения или в социальной деятельности), личностные (предполагающей поведенческие умения в конкретных ситуациях), этические (предполагающей наличие определенных личностных и профессиональных ценностей, а также позитивного мировоззрения)¹.

Наиболее сложный набор компетенций, ориентированный на образовательные потребности слушателей, формируется в рамках реализации Государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ (Президентской программы). Каждое образовательное учреждение, отобранное для реализации Президентской программы, самостоятельно формирует модель компетенций, на которую ориентируется при реализации профессиональной переподготовки слушателей. Кроме того, в образовательной программе, рассчитанной минимум на 560 часов, присутствуют курсы по выбору, которые позволяют адаптировать программу под выявляемые образовательные потребности менеджеров компаний ежегодно.

Отсутствие унификации при реализации образовательных программ в разных регионах позволяет учитывать специфику территории и специализацию региональной экономики, но приводит к необходимости раз в два года проводить общественную аккредитацию образовательных программ. Такая форма контроля качества ориентирована на выявление лучшей практики, допускающей тиражирование, а также позволяет повысить клиентоориентированность образовательной программы за счет ориентации на ежегодное внесение изменений в подходы к выявлению

¹Методические рекомендации по организации обучения специалистов в российских образовательных учреждениях и разработке образовательных программ для реализации в рамках государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации в 2007/2008 – 2012/2013 учебных годах. – М.: Комиссии по организации подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации, 2007. – С.8

образовательных потребностей слушателей на старте программы и учете их в ее содержании. То, что в экспертизе участвуют те руководители образовательных программ и преподаватели, которые сами участвуют в реализации Государственного плана подготовки управленческих кадров для народного хозяйства РФ, делает общественную аккредитацию действенной процедурой мониторинга, позволяющей улучшить качество ее реализации.

Кроме того, для Президентской программы характерна особая финансовая модель участия в ней слушателей. 34% стоимости обучения оплачивает компания, направившая слушателя на обучение или он сам, а по 33% стоимости выделяется из регионального и федерального бюджетов. Это приводит к повышению требований к образовательной программе со стороны обучающегося и более высоким ожиданиям от результатов обучения. Не случайно очень высока в этом случае практико-ориентированность выпускной квалификационной работы, которую выполняет слушатель как проект развития собственной компании или бизнес-план создания собственного дела.

Непрерывность формирования компетенций, ориентированных на самозанятость граждан, обеспечивается ориентацией ряда образовательных программ с государственной поддержкой на школьников, для которых данный набор знаний, умений и навыков способен как повлиять на профессиональную ориентацию, так и выступить комплементарным набором компетенций, расширяющих последующее профессиональное развитие гражданина. Так, программа финансовой грамотности позволяет школьникам разобраться не только подходы к управлению семейным бюджетом, но и к поиску источников собственных доходов и оптимизации расходов. В этом случае повышается вероятность осознанного последующего выбора самозанятости с четким пониманием тех рисков, которые могут сопровождать реализацию бизнес-идеи.

Но риски возникают не только у тех, кто проходит обучение по образовательным программам с государственной поддержкой, нацеленной на развитие деловой среды территории, но и у тех образовательных организаций, которые непосредственно реализуют эти программы.

К основным рискам реализации образовательных программ с государственной поддержкой на территории можно отнести следующие:

а) В связи с выделением бюджетных средств (в условиях технологии программного бюджета) на реализацию образовательной программы жестко прописаны результаты по количеству обучающихся, что не позволяет образовательной организации отчислять слушателей, которые не способны сформировать требуемые компетенции. Не всегда прописаны допустимые объемы изменения численности обучающихся, не считающиеся для образовательной организации не достижением результатов договора/контракта в связи с возникшими объективными условиями (например, невозможностью завершить обучение из-за болезни, длительной командировки и т. п.).

б) В результате повышаются требования к отбору участников для реализации образовательной программы. Но достаточно часто возникает ситуация, когда отбором занимается одна организация, а реализует образовательную программу другая. В этом случае не возникает разделение ответственности за конечный результат.

с) Результаты, прописанные в договоре/контракте, должны быть достигнуты образовательной организацией в тот финансовый год, когда было получено бюджетное финансирование. При этом затраты на реализацию образовательной программы осуществляет образовательная организация часто без авансирования работ, но согласно Трудовому кодексу должна осуществить выплаты собственным преподавателям без задержек в четком соответствии с временем их предоставления.

д) Если не достигнуты все результативные показатели, то идет возврат части субсидии (широко распространенная практика по постановлению Правительства РФ № 999 «О формировании, предоставлении и распределении субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ» от 30. 09. 2014 г в ред. от 12. 07. 2017). Если же не достигнуты результаты образовательной программы, прописанной в соглашении между органом власти субъекта РФ и федеральным координатором, то территория не получит федеральную субсидию и при оформленном контракте на реализацию образовательной программы будет вынуждена

закрывать возникающую задолженность перед образовательной организацией из собственного бюджета.

е) Ряд образовательных программ ориентированы на одну и ту же группу потребителей, но условия участия для слушателей в программах различны (бесплатное участие для одних программ и софинансирование у других). В результате возникают сложности с информационным продвижением образовательной программы и отбором.

Возможности образовательной организации в минимизации выделенных рисков ограничены, так как по ряду таких образовательных программ региональные органы власти, четко выполняя условия Закона № 44-ФЗ, посредством конкурсных процедур ежегодно будут выбирать ту организацию, которая сможет качественно и по наименьшей цене выполнять работы (предоставлять услуги). Возможности осуществить закупку у единственного поставщика на территории используются очень ограниченно, например, сейчас для реализации Государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ. Однако такая закупка опирается на результаты ранее осуществленного в 2007 г. конкурса. Для других программ конкурсная процедура может приводить к ежегодной смене исполнителя. Это не позволяет обеспечивать развитие программы, опираясь на учет возникших трудностей или проблем предыдущих периодов (многие недочеты видны непосредственным исполнителям или организаторам программы), а также способно ухудшить имидж данного вида государственной поддержки, если были не удовлетворены образовательные ожидания участников программы.

Таким образом, у органов власти территории существует возможность при четкой координации процессов реализации образовательных программ с государственным участием и мониторингом отбора участников таких программ повлиять на повышение привлекательности территории для ведения бизнеса. Определенных рисков можно избежать, если не разделять при закупке процесс отбора участников от процесса реализации образовательной программы. Привлечь внимание потенциальных участников необходимо через более активное информационное продвижение таких образовательных программ, осуществляемое не только самими образовательными организациями, но и непосредственно органами власти, выступающими координаторами

их реализации (активное освещение на сайтах органов власти, в СМИ, на страничках органов власти в социальных сетях и т. п.)

У образовательных организаций появляется возможность не только разработать востребованные образовательные программы, учитывая образовательные потребности слушателей, но и сформировать пул партнеров (созданных компаний), ориентированных на последующее информационно-консультационное взаимодействие.

*О. А. Бажанова, Р. А. Брядовая, А. И. Лысенко,
С. В. Смирнова, Н. М. Шульдина*

Опыт муниципальной системы образования по созданию условий для непрерывного образования населения «Рыбинск – город образовательных возможностей»

Центральной идеей современного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни, поскольку знания требуют постоянного обновления. «Образование через всю жизнь» – синоним понятия «непрерывное образование». Эта идея, осознанная обществом, становится системообразующим фактором образования, необходимого для повышения качества жизни населения, как в конкретной территории Российской Федерации, так и в государстве в целом. Мировая практика подтверждает справедливость данного подхода. Непрерывное образование направлено на достижение гармоничного развития личности и прогресса в преобразовании общества.

Анализ различных трактовок непрерывного образования привел к следующему пониманию его сущности:

Непрерывное образование — единая система, включающая все возможные типы учебных заведений, обеспечивающих максимальное развитие способностей человека. Нередко понимается как «продолженное образование», «образование через всю жизнь». Входит в понятие «возобновляемое образование»¹.

Непрерывное образование — это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в

¹ Менеджмент в управлении школой: краткий словарь терминов и понятий. - Уфа, 2004. – С. 35

течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества¹. Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий.

Непрерывное образование для мирового сообщества является²:

способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей;

важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных задач современности.

Для государства и общества непрерывное образование становится ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий для общего и профессионального развития человека, механизмом воспроизводства профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства.

С точки зрения личностного развития для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом:

формирования и удовлетворения его духовных потребностей;

развития задатков и способностей в различных образовательных организациях на любом уровне образования, с помощью разных видов и форм обучения, в том числе путем дистанционного образования, путем самообразования и самовоспитания.

В статье 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»³ говорится о признании принципа приоритетности образования в нашей стране. Термин «приоритет» словари характеризуют как «преобладающее значение». Приоритетность образования определяется, прежде всего, самой сущностью образования, его направленностью на воспитание самостоятельного, крити-

¹ Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы - <http://elementy.ru/library9/r1340.htm>

² Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 16.

³ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ - Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)

чески мыслящего гражданина, стремящегося к совершенствованию общества, в котором он живёт.

Свою задачу в развитии непрерывного образования Администрация города Рыбинска как отдельно взятой территории Российской Федерации понимает как создание комплекса условий для получения каждым гражданином вне зависимости от возраста, физической подготовки возможностей для развития себя, то есть развитие города, его экономического благополучия, совершенствования социальной инфраструктуры.

Создавая условия для непрерывного образования, необходимо четко осознавать приоритеты экономического развития, историческую самобытность территории, созданную инфраструктуру, необходимую для удовлетворения основных социальных потребностей населения, в том числе на образование и самообразование.

Содержание самообразования как составной части непрерывного образования определяется самим человеком, проявляющим личный интерес к приобретению знаний в области науки, техники, культуры, к познанию современных общественных отношений. Велика роль самообразования в повышении культуры личности. Основным источником самообразования — чтение, изучение литературы. Кроме книг, журналов, газет, самообразованию способствуют прослушивание лекций, посещение музеев, выставок, просмотр спектаклей, кинофильмов, телепередач.

Справка об образовательном потенциале города Рыбинска

Городской округ город Рыбинск - второй по величине город Ярославской области, современный, постоянно развивающийся, имеющий богатую историю, сохраняющий верность традициям. Территория современного Рыбинска составляет 10,1 тыс.га. Сегодня в Рыбинске проживает почти 200 тысяч жителей разного возраста, среди которых более 30 тысяч несовершеннолетних в возрасте от 0 до 18 лет.

Первое упоминание о Рыбинске относится к 1071 году, статус города получен в 1777 году. Рыбинск – родина адмирала Российского флота Ф.Ф.Ушакова, поэтов Л.И. Ошанина и А.А. Суркова, дважды Героя Советского Союза генерала армии П.И. Батова, летчика –космонавта, Героя России А.Н. Овчинина и многих других замечательных людей России. 30% организа-

ций общего и дополнительного образования носят имена знаковых личностей, чья биография тесно связана с городом Рыбинском. Каждое такое учреждение несет почетную и ответственную миссию сохранения памяти о конкретном земляке для многих поколений школьников и их родителей. Это мощный образовательный ресурс, который доверен муниципальной системе образования Администрацией города.

Администрация города ведёт ряд программ, направленных на качественное образование. Это и реализация муниципальной программы реструктуризации системы общего образования, за которой стоит не просто укрупнение или переименование учреждений. Основная цель данной программы – качественное улучшение условий для образования. Яркие примеры: капитальные ремонты общеобразовательных школ №№ 10 и 26 в 2012 году стоили городскому бюджету 200 млн. рублей. Но теперь в эти и многие другие отремонтированные школы дети хотят идти учиться. Одновременно с капитальным ремонтом решались вопросы по энергосбережению зданий образовательных учреждений.

Не остались без внимания и учреждения дошкольного образования. В 2013 году Указ Президента Российской Федерации на предоставление услуги дошкольного образования для детей в возрасте от 3 лет выполнен на 100 % путем строительства новых учреждений, возвращения в структуру ранее отчужденных зданий.

Ресурсом образования является культурно-историческое наследие нашего города, - музейная инфраструктура Рыбинска. В городе работает государственный историко-архитектурный художественный музей, музей памяти затопленной Мологи, частные музеи братьев Шенки, создателей киноиндустрии, и музей памяти адмирала Ушакова. Работники учреждений культуры реализуют массу интереснейших проектов для любого возраста. Действующая на протяжении многих лет программа Музейных уроков, способствует расширению возможностей классно-урочной системы. Дважды принимая в городе Всероссийский съезд краеведов, специалисты государственного музея, частного музея адмирала Федора Ушакова и муниципальной музейной экспозиции «Советская эпоха» демонстрируют гостям из разных уголков России опыт межведомственного взаимодей-

ствия и его результаты для непрерывного образования населения разного возраста.

Промышленный сектор Рыбинска – это развитый многоотраслевой научно – производственный комплекс. 56 крупных и средних предприятий являются главным фактором социально – экономического развития города, определяют его технократический облик. Благодаря таким крупным предприятиям, как ОАО «ОДК «Сатурн», ОАО «Сатурн – Газовые турбины», ОАО «Раскат», ОАО «Рыбинский завод приборостроения», ОАО «Русская механика», ООО «Рыбинсккабель» и др., Рыбинск известен в России и за её пределами.

Среди продукции предприятий Рыбинска наиболее известны авиационные двигатели, газотурбинное оборудование, снегоходы, суда различного назначения, дорожные катки, радиоэлектронная аппаратура для авиации, связи и управления, земснаряды, кабели разночастотные, изделия из пластмасс и др.

В системе общего образования городского округа город Рыбинск 29 общеобразовательных учреждений. Общая численность обучающихся 9 классов составляет 1,3 – 1,5 тысячи, выпускников 11 классов – 700-800 человек. По статистическим наблюдениям, ежегодно из числа выпускников 9 классов продолжают обучение в 10 классе 55-56%, остальные выпускники основной школы обучаются в учреждениях СПО (35%). По данным опроса выпускников 11 классов, продолжают обучение в вузе 81%, 16% в учреждениях СПО. Выбор выпускниками учебного заведения профессионального образования должен стать осознанным и мотивированным на дальнейшее профессиональное самоопределение, способствующее развитию города и региона.

Современный Рыбинск – это город, который выбирают люди для организации и ведения бизнеса, для комфортного проживания, создания семьи. Рыбинск – промышленный город. Продукция ведущих предприятий известна далеко за пределами нашей страны: это и корабли, и двигатели к самолетам, и приборы точной навигации и многое другое. Но за этим всем стоит труд родителей современных учеников и воспитанников. Необходимость непрерывного образования заключается в перспек-

тивном обеспечении кадрового потенциала для решения промышленно – экономических задач.

Стратегические ориентиры Администрации Рыбинска заключаются в создании в городе возможности для реализации своих способностей, развития их и применения на благо себя и окружающих, на благо развития экономики.

Образовательное пространство Рыбинска достаточно разнообразно и органично сочетает в себе возможности для непрерывного образования в буквальном смысле (получение документа об образовании или квалификационного разряда для замещения той или иной профессии) и более высоком понимании - непрерывном культурном образовании личности, что не менее важно в стремительно развивающемся мире.

Масштабные программы по развитию образования города, самой затратной сферы бюджета свидетельствует о заинтересованности разных структур, организаций в создании условий для качественного образования как стартовой площадки образования через всю жизнь.

Неоценимый вклад в процесс образования и дальнейшего культурно-исторического образования населения вносят учреждения спорта и культуры: спортивные школы, комплексы, сооружения, Дворцы культуры с разнообразными творческими коллективами, студиями и большим разнообразием предложений в будни и праздники. Это сеть библиотек города, объединенная в централизованную библиотечную сеть «Радуга», сеть музыкальных школ, школа искусства и художественная школа.

Образовательный потенциал культурно-исторического наследия нашего города – это не только именные школы, названия улиц, площадей. Для Рыбинска визитной карточкой является ежегодная археологическая экспедиция, организатором которой выступают преподаватели Рыбинского государственного авиационного технического университета, студенты, учащиеся и просто жители города.

Общее образование – открытая система и, осознавая это, необходимо включать в образовательное пространство города государственные учреждения среднего профессионального образования и высшего образования, развивающие спектр профессиональной подготовки по специальностям, в первую очередь, востребованным

в Рыбинске. Это специальности машиностроительного кластера, туристической сферы, медико-педагогические специальности, специальности, обслуживающие разные сферы жизни человека.

Завершение школьного образования естественным образом мотивирует выпускников на дальнейшее жизненное самоопределение, и оно в первую очередь связано с выбором учреждения профессионального образования. Выбор осуществляется по-разному: за компанию с другом, поближе (подальше) к дому, продолжение династии, удовлетворение амбиций молодых людей на достижение скорейшего благополучия. При этом выбор осуществляется именно учреждения, но не будущего места работы. Стандартный подход к организации профориентации именно на это и нацелен: продолжение образования. А как оно впоследствии будет применено, как будет востребовано? Будет ли возможность для мобильного профессионального роста? Ответы на эти и многие другие вопросы можно спрогнозировать, если погрузить обучающихся школ в целенаправленный процесс профориентационной работы.

К основным направлениям государственной политики в сфере образования, реализуемым посредством образовательных стандартов, относится создание условий равных возможностей, достижение нового качества общего образования в РФ, баланс взаимобязательств и требований в области федеральных государственных образовательных стандартов, сохранение единого образовательного пространства.

Как важно не ошибиться в выборе будущей профессиональной сферы, образовательной организации профессионального образования, образовательного маршрута профессионального становления! Трудовая деятельность представляет собой важную сферу самореализации и самовыражения личности, обеспечивает раскрытие потенциальных возможностей и способностей человека. Осознанный выбор профессии основывается на соотношении возможностей, способностей и интересов личности с оценкой состояния общественных потребностей в работниках тех или иных специальностей.

О важности этого направления образования заявляет и Министр образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильева: «Профориентация для старших классов необходима, она должна

возвращаться в школы. Знакомить наших школьников с профессиями, которые востребованы в регионах, – история хорошая, и она есть почти во всех образовательных системах мира» (январь 2017 г.)

Профессиональное самоопределение - это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей¹.

Профессиональная ориентация – интеграция организационно-практического взаимодействия школьника, его семьи, образовательных организаций, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь в выборе, подборе и перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда².

Примечательно, что при сохранении престижа высшего профессионального образования выпускники школ в большей степени ориентированы на предпринимательство и работу в коммерческих структурах. Происходит замена профессиональной карьеры – коммерческой, что блокирует возможность состояться молодым людям в профессиональном отношении. Наряду с этим происходит полная потеря значимости рабочих профессий.

Решение задачи обеспечения экономики региона, города, муниципального округа квалифицированными кадрами предполагает последовательную деятельность по сопровождению молодых людей в решении вопросов осознанного профессионального самоопределения, получения качественного профессионального образования, дальнейшего трудоустройства и профессионального развития.

Профориентация в традиционном ее понимании реализуется через учебную, внеурочную деятельность и внешкольную работу с учащимися. В основе урочной профориентационной работы в общеобразовательных организациях лежит технологическое (техническое) образование, которое реализуется в рамках предмета «Технология», представленного в учебных планах школ снижающимся количеством часов, определенных федеральными государственными образовательными стандартами. Однако школьные учителя несколько ограничены в решении проблемы мотивации обучающихся на выбор той или иной профессии, на формировании понимания её

¹<http://psihomed.com/professionalnoe-samoopredelenie/>

²<https://mirznanii.com/a/44793/professionalnaya-orientatsiya>

привлекательности. Этому способствует недостаточная материально-техническая база курса «Технология» и несоответствие её современным тенденциям развития промышленного сектора конкретной территории и за ее пределами. Современная школа не имеет тех материально — технических ресурсов, которые сегодня сформированы или формируются в учреждениях профессионального образования и на промышленных предприятиях, а это, в свою очередь, является самым сильным антимотивационным аспектом для эффективности профориентационной работы школьных педагогов. Даже хорошо поставленная экскурсионная работа на промышленные предприятия не дает того эффекта, который заложен в **профессиональных пробах**, проводимых в максимально приближенных условиях будущей профессии.

Без знания особенностей территории, экономических возможностей для ее развития практически невозможно выстроить систему профориентационной работы со школьниками. Только подробное изучение экономики города Рыбинска позволило определить приоритетные направления профориентационной деятельности.

Сегодня никого не надо убеждать в том, что успешность развития промышленного сектора города напрямую зависит от развития кадрового потенциала. Промышленным предприятиям крупного и среднего бизнеса необходимы квалифицированные рабочие и специалисты – мастера, учреждениям профессионального образования необходимы грамотные студенты, школы в основу профориентационной работы ставят цель самоопределения выпускников в выборе учебного заведения для продолжения образования, и, что очень важно, профессионального самоопределения.

Рыбинск - промышленный центр регионального и всероссийского уровня. В недалеком прошлом во многих территориях России особенно остро обозначилась проблема нарастающего кадрового дефицита для развития промышленного сектора, который, в свою очередь, призван стать фундаментом экономического и социального благополучия граждан настоящего и будущих поколений.

Именно поэтому при крупнейшем градообразующем предприятии ПАО «ОДК «Сатурн» создается уникальный по своим целям и возможностям Учебный центр, позволяющий решать проблемы целевой подготовки и переподготовки кадров, прежде всего, для своего предприятия. Сегодня на каждом предприятии Рыбинска действует модель воспроизводства кадрового ресурса для ре-

шения конкретных профессиональных задач. Но даже такие стратегические шаги в развитии промышленных предприятий не дадут должного результата, если не будет притока молодого поколения, прежде всего, из числа выпускников рыбинских школ, для которых город Рыбинск - не просто место будущей профессиональной карьеры, но и город, где комфортно жить, работать, создавать семью.

Осознание данной ситуации различными структурами города от системы образования до промышленных предприятий, стало причиной создания в 2014 году при Администрации города рабочей группы по вопросам профориентации, основной задачей которой была разработка муниципальной модели профориентации, основанной на синергетическом¹ эффекте от взаимодействия разных структур и организаций. Сегодня проверенная на практике модель может быть реализована любой территории Ярославского региона и в других субъектах Российской Федерации, применительно к любой сфере деятельности.

Основным залогом успешности реализации муниципальной модели профориентации является межведомственное взаимодействие и координация со стороны Администрации города.

Муниципальная модель профориентационной работы. Синергетический подход.

Совсем недавно в основе профориентационной работы лежала концепция выбора учреждения профессионального образования без учета дальнейшего трудоустройства, востребованности профессии в конкретной территории. Всё многообразие форм и методов работы педагогических коллективов общеобразовательных организаций было сконцентрировано на ознакомлении обучающихся со спектром учреждений профессионального образования и, в лучшем случае, проведение некоторых диагностик на выявление склонно-

¹Синергия – сотрудничество, содружество – комбинированное действие каких-либо компонентов, при котором суммарный эффект превышает действие каждого компонента в отдельности. (Словарь иностранных слов); Синергия - суммирующий эффект взаимодействия двух или более факторов, характеризующийся тем, что их действие существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента в виде простой их суммы.

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B8%D1%8F>

сти к тому или иному виду деятельности. Чаще всего основной формой профориентационной работы было посещение Дней открытых дверей учреждений профессионального образования.

Для профессий машиностроительного кластера такой подход стал антимотивационным. Основные проблемы:

выбору учреждений с профессиональной подготовкой профессиям, необходимым предприятиям города, не способствует материально – техническая база школ для реализации курса «Индустриальные технологии», снижение числа часов в учебном плане школы на преподавание данного курса;

быстрая сменяемость технических требований профессиональных компетенций, необходимых современному производству.

Основной вывод, к которому пришли различные структуры города, заключается в том, что при организации профориентационной работы важно обеспечить взаимодействие школы, учреждений профессионального образования и производства.

Разработка целевой Программы профориентационной работы в муниципальной системе общего образования опиралась на серию совещаний, семинаров, встреч, круглых столов, в которых активными участниками были не только представители двух уровней образования, общего и профессионального, но и представители ведущих промышленных предприятий, руководство Управления экономикой и инвестициями Администрации городского округа город Рыбинск. Результатом этих встреч стало общее понимание проблемы подготовки кадров для предприятий города, осознание квалификационных компетенций различных специальностей всеми участниками профориентационной работы школьников на муниципальном уровне. Кроме общего понимания проблемы подготовки кадров было достигнуто понимание взаимовыгодного взаимодействия между всеми структурами муниципальной системы профориентационной работы, определены основные направления, мероприятия, закреплена ответственность за каждым представителем.

Так, предприятия города активизировали экскурсионно – просветительскую деятельность со всеми школами города, активно участвуют в заседаниях городского родительского комитета по заданной тематике. В рамках совместных координационных планов взаимодействия с образовательными учреждениями

города проводятся различные конкурсы, олимпиады, конференции. Особой популярностью пользуется цикл игр «Я выбираю Сатурн», которую проводит молодежный актив предприятия со старшеклассниками школ города. Различные предприятия города активнее стали использовать возможности целевой подготовки своих кадров путем направления перспективных выпускников школ в вузы своей профессиональной специфики.

Цикл профориентационных целевых мероприятий в каждой школе начинается не позднее 8 класса: проводится психолого-педагогическое исследование возможностей каждого ученика, определяются наиболее перспективные сферы деятельности, изучаются правила получения специального профессионального образования, рассматриваются возможности дальнейшего трудоустройства и условия трудовой деятельности. Ключевую роль в психолого-педагогическом сопровождении столь важного этапа профориентационной деятельности в системе образования города Рыбинска играет межшкольный учебный комбинат, педагоги которого оказывают квалифицированную услугу каждому учреждению и как результат имеют ежегодно изменяющуюся информацию, востребованную другими участниками профориентационной деятельности.

В 2013 году координационный совет при Департаменте образования, исходя из анализа ситуации, четко сформулировал основную проблему: утрачено доверие к начальному профессиональному и среднему профессиональному образованию со стороны родителей и, соответственно, обучающихся. Чтобы ни предпринимали образовательные организации, если в семье нет поддержки транслируемых идей, достигнуть желаемого результата очень сложно. Поэтому первым шагом в реформировании профориентационной деятельности были мероприятия, в которых сначала активными слушателями, далее активными субъектами стали родители учеников. Необходимо было изменить сложившиеся родительские установки: только средняя школа; если не вуз, то жизнь не удалась, и т.д.

Учреждения профессионального образования, исходя из индивидуальных возможностей и потребностей, используют различные формы взаимодействия с общеобразовательными школами, ориентируясь на будущий план приема в свои учреждения, заказ предприятий.

В чем же заключается нестандартность организации профориентационной деятельности? Изучен потенциал профобразования города, представлены ведущие кадровые проблемы градообразующих предприятий, и что самое главное – изменен подход к осознанию цели профориентационной работы: цель : профессиональное самоопределение, т.е. выбор профессии, а затем выбор учреждения профобразования. Дополнительные аргументы в пользу именно таких изменений – развитие дуального образования в Ярославской области и городе Рыбинске. Есть поддержка предприятия на развитие профессиональной подготовки по необходимым специализациям. Но обозначилась проблема – нет студентов. Это все способствовало развитию потребности построения других моделей, отличных от простого знакомства с возможностями вузов. На первый план вышли СПО, НПО: серия совещаний с разными целевыми группами, родительские собрания, экскурсии обучающихся.

Синергетический подход к организации профориентационной деятельности. Синергетический подход



Цель: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ, исходя из которого осуществляется выбор учреждения профессионального образования

Рис. 1. Современный подход к организации профориентационной деятельности.

Модель, реализуемая сегодня (рис. 1) в городском округе Рыбинска, предполагает в основу ставить потребности и заказ предприятий на кадры необходимой квалификации. В данном слу-

чае учреждения профессионального образования выступают как ресурс для профессионального самоопределения школьников.

Но быстро изменить менталитет современного поколения на обязательное получение высшего образования не получилось. И вновь на помощь пришла философская цитата: «Мы всегда начинаем больше уважать людей после того, как попробуем делать их работу!» – эти слова американского предпринимателя Уильяма Федера наилучшим образом отражают основную идею модели профориентационной деятельности, реализуемую в нашем городе. Значит, необходимо включить наших обучающихся в практическую деятельность профессиональных проб.

Проект «**Профессиональная проба**» является перспективным, он ориентирован на создание муниципальной системы профориентационной деятельности и дальнейшее системное взаимодействие в реализации проектных идей командами реальных участников образовательной сети (учреждения среднего профессионального образования – учреждения общего образования) при взаимодействии с промышленным сектором территории. Образовательная сеть создаётся вокруг учреждения среднего профессионального образования, как носителя материально – технических ресурсов для профессионального самоопределения и будет способствовать проявлению внутренней активности школьников в профессиональном самоутверждении. Созданная система помогает достигать значительных успехов в практической деятельности, правильном выборе профессии, осознании жизненного пути и построении профессиональной карьеры.

Проект реализуется учреждениями муниципальной системы образования: общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования города Рыбинска совместно с кадровыми службами ведущих предприятий города (по согласованию): ПАО «ОДК «Сатурн», его учебный центр; ОАО «Рыбинский завод приборостроения», ОАО судостроительный завод «Вымпел», ОДК «Газовые турбины» – под эгидой и общей координацией ГПОАУ ЯО Рыбинский промышленно-экономический колледж и Департамента образования Администрации городского округа города Рыбинска.

Стратегическая цель проекта — синергетический эффект от продуктивной интеграции общего и профессионального образования, направленной на решение муниципальных задач

развития территории через экономическую стабильность промышленного сектора.

Тактическая цель проекта — создание системы взаимодействующих структур для решения профориентационных задач, которые, несмотря на специфику каждой структуры, направлены на достижение единой цели: осознанная мотивация получения профессий, необходимых предприятиям региона (конкретной территории).

Конечная цель проекта – формирование у школьников готовности к профессиональному самоопределению посредством создания и реализации модели сетевого взаимодействия учреждений среднего и профессионального образования, функционирующих на конкретной территории, в частности на территории города Рыбинска.

По истечении первых двух лет реализации проекта зафиксирована целевая мотивация выпускников школ на продолжение обучения в ГПОАУ ЯО Рыбинский промышленно-экономический колледж, что послужило мотивацией и для других учреждений среднего профессионального образования, располагающихся в Рыбинске, на включенность в данный проект. В 2016, 2017 годах в учреждения среднего профессионального образования при наборе на специальности машиностроительного кластера зафиксирован конкурс.

Идея реализации проекта «Профессиональная проба» появилась на месте ключевой проблемы: как организовать деятельность образовательных учреждений общего и профессионального образования с тем, чтобы совершенствовать систему профориентационной работы в школе, привести ее в соответствие с требованиями времени.

Развитие системы профориентации рассматривается как одно из гарантов соблюдения государством прав граждан на труд и выбор профессии. Сегодня огромное внимание необходимо уделять проведению целенаправленной профориентационной работы среди учащихся, которая должна опираться на глубокое знание всей системы основных факторов, определяющих формирование профессиональных намерений личности и пути ее реализации.

Основные нововведения, которые появились в образовательных учреждениях с вступлением в силу ФЗ «Об образовании в РФ» - это сетевая форма реализации образовательных программ (ч.1 ст.15). Образовательные организации имеют право реализовывать образовательные программы: самостоятельно и посредством сете-

вых форм. Сетевая форма реализации образовательных программ предусматривает освоение обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций.

Одна из приоритетных задач профориентации: использовать все имеющиеся ресурсные возможности города. В сфере образования города получили распространение такие формы внеурочной деятельности, как научно-практические конференции, фестивали, форумы технологического образования школьников, мастер-классы для будущих рабочих и инженеров, конкурсы, выставки и другие. Вот неполный перечень мероприятий, ежегодно реализуемых в г. Рыбинске:

–Муниципальная открытая техническая конференция, посвященная памяти М.А. Рапова (конференция проводится авиационным колледжем при поддержке Рыбинского государственного авиационного технического университета имени П. А. Соловьева, ПАО «НПО «Сатурн», Департамента образования Администрации городского округа, город Рыбинск);

–Муниципальный фестиваль технического творчества «Кулибины XXI века» (организатор: Департамент образования, МОУ ДОД Центр технического творчества, ПАО «НПО «Сатурн»);

–Муниципальная выставка детского творчества «Я с папой строю...» (организатор: Департамент образования, МОУ ДОД Центр технического творчества, ПАО «НПО «Сатурн»);

–Муниципальная выставка технического и прикладного творчества среди учащихся «От идеи до модели» (организатор: Департамент образования, МОУ ДОД Центр технического творчества, ПАО «НПО «Сатурн»);

–цикл профориентационных игр (например, интерактивная игра для команд старшеклассников общеобразовательных организаций города «Я выбираю «Сатурн» проходит ежегодно на базе учебного центра «Сатурн», является ярким муниципальным профориентационным событием);

–конкурсы школьных сочинений на темы выбора будущей профессии;

–дни открытых дверей предприятия, посещение музея и структурных подразделений предприятия, цехов, КБ, акция «Неделя без турникета» и т.д.;

– конференции, олимпиады по предметам, защита проектов, дискуссии, диспуты и т.п. (ПАО «НПО «Сатурн» является постоянным партнером в проведении городской научной конференции школьников памяти академика А.А. Ухтомского, для работы на секциях в качестве экспертов направляются специалисты службы Генерального конструктора; организация и проведение Олимпиады среди студентов и школьников «KICK-START»);

– интернет-проекты для обучающейся молодёжи «Моё профессиональное будущее», городской конкурс 3D – анимации на тему «Один день из жизни работника ПАО «НПО «Сатурн»;

– экскурсии на предприятия для разных категорий (детей, классных руководителей, ответственных за профориентацию, заместителей по воспитательной работе, учителей – предметников, родителей). Цель: знание производственных технологий, истории завода, интересных людей, т.е. краеведческий аспект, который можно использовать на разных предметах учебного плана, обогащая содержание уроков и занятий внеурочной деятельности нужной информацией (предприятия – члены авторской группы проекта);

– создание инициативной группой ПАО «ОДК «Сатурн» в СОШ № 30 рекреационной экспозиции, посвященной деятельности предприятия;

– создание на базе музея СОШ № 12 им. П.Ф. Дерунова регионального музейно-профориентационного центра.

– наконец, создание регионального музейно-профориентационного центра – важного шага в сфере профессионального самоопределения школьников и в развитии профильного обучения на территории городского округа Рыбинска и области.

Центральным в системе профориентационной работы района является межведомственная программа «Я выбираю «Сатурн», реализуемая Департаментом образования и ПАО «НПО «Сатурн», – это практическое включение учащихся в различные активизирующие виды профориентационной деятельности, например:

встречи со специалистами различных профессий, специальностей. Очень удачная форма проведения встреч с ребятами разных школ с привлечением бывших выпускников этих учреждений, ко-

торые много добились и достигли определённых высот по карьерной лестнице на предприятиях – членах авторской группы проекта;

информирование школ города обеспечивается через ежемесячное распространение в школы корпоративного журнала «Сатурна», встречи с выпускниками и родителями (интересные люди, достигшие карьерного роста на предприятии), новостные бюллетени для стендов по профориентации, интерактивные стенды.

Однако традиционно первый опыт профессиональной деятельности школьники получают в рамках изучения предмета «Технология». По итогам анализа материально-технической базы школьных мастерских стало понятно, что оборудование физически и морально устарело, закупать современное оборудование школам не под силу, да и квалификация учителей технологии не всегда соответствует требованиям современного производства.

Выход из создавшейся ситуации был найден в реорганизации муниципальной модели профориентационной деятельности и разработке проекта «Профессиональная проба» на основе взаимодействия учреждений общего образования с учреждением профессионального образования. Взаимовыгода такого взаимодействия объясняется следующими аспектами: школьники получают возможность профессионального погружения в практические особенности профессий; учреждения профессионального образования получили возможность мотивации будущих потенциальных обучающихся своего учреждения.

ГПОАУ ЯО Рыбинский промышленно-экономический колледж является современным, стабильно развивающимся многоуровневым профессиональным образовательным учреждением с материально-технической базой, соответствующей требованиям современного производства, имеет стабильные отношения социального партнёрства с ведущими предприятиями г. Рыбинска и региона. Колледж – организатор дуального образования (совместно с ПАО «НПО «Сатурн») по профессиям машиностроительного кластера, столь необходимым для нормального функционирования промышленных предприятий города и региона. Кроме того, в колледже работают высококвалифицированные специалисты, проходящие стажировки в условиях современного производства.

Для координации проекта на межведомственном уровне при заместителе Главы по социальным вопросам Администра-

ции города Рыбинска была создана рабочая группа, а впоследствии – координационный Совет при заместителе Главы Администрации города по социальным вопросам (см. рис. 2).

В состав группы вошли представители Департамента образования Администрации городского округа г. Рыбинска ГПОУ ЯО Рыбинского промышленно-экономического колледжа, представители работодателей, учителя технологии общеобразовательных организаций. Были определены основные цели, задачи и направления деятельности проекта; разработана Дорожная карта, определён механизм финансирования, изданы соответствующие распорядительные документы.

Поскольку существует определённая проблема - отсутствие механизма перемещения финансовых потоков «за учеником» из-за различных уровней финансирования (региональный и муниципальный бюджет), то руководством колледжа было принято решение о финансировании проекта за счёт внебюджетных средств, с привлечением финансовых и материальных средств работодателей. В своей деятельности участники группы опираются на разработанную модель сетевого взаимодействия учреждений общего и профессионального образования (рис. 2).



Рис. 2. Модель сетевого взаимодействия учреждений общего и профессионального образования



Муниципальная модель профессиональной ориентации школьников

Основная цель: Оптимальная организация ресурсных возможностей социальной инфраструктуры города в практике работы по профессиональной ориентации школьников

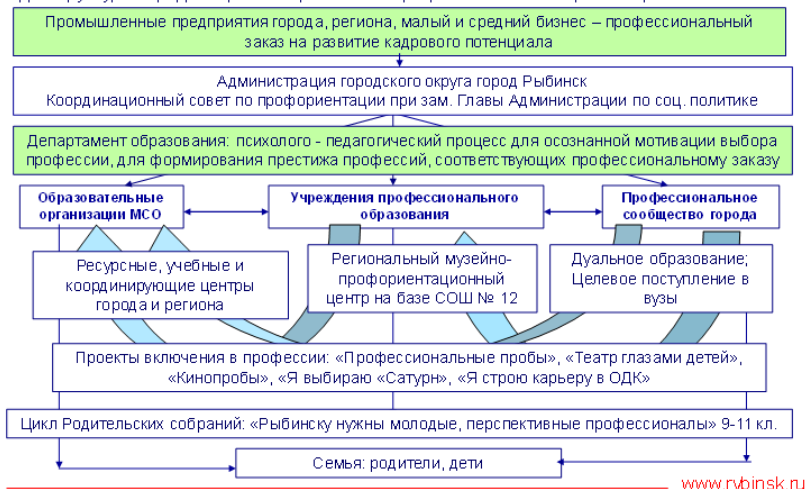


Рис. 3. Муниципальная модель профессиональной ориентации школьников

Программа профессиональных проб включает в себя 10 часов, из них 2 часа – экскурсия по колледжу, которую проводят преподаватели колледжа, а 8 часов – практикоориентированные учебные занятия по различным направлениям в мастерских и лабораториях колледжа. Разработаны программы 10 профессиональных проб:

- Виды электромонтажных работ
- Виды слесарных работ
- Основы программирования на станках ЧПУ
- Основы парикмахерских работ
- Основы поварского и кондитерского дела
- Ресторанный сервис
- Основы сварочных работ
- Основы художественной росписи по дереву
- ТО и устройство современных автомобилей
- Основы программы подготовки водителей категории «В»

Каждой школе отводится 2 учебных дня во втором полугодии в соответствии с учебными планами школы. Перед началом профессиональных проб проводится инструктивное совещание с представителями школ г. Рыбинска, ответственными за профориентационную работу, учителями технологии и представителями Департамента образования г. Рыбинска.

Ежегодно в рамках реализации проекта «Профессиональная проба» на базе колледжа проводится общегородское родительское собрание, на котором присутствуют представители Департамента образования Ярославской области. Представители родительских комитетов школ города получают информацию о направлениях развития системы среднего профессионального образования региона и ходе реализации проекта.

В 2014 году в проекте приняли участие 368 школьников из 8 общеобразовательных школ г. Рыбинска, в 2015 году – 1272 школьника из 28 школ, в 2016 году – 1590 школьников из 29 школ, план 2017 года – 1656 школьников из 30 школ города.

Благодаря реализации проекта «Профессиональная проба» с 2014 года в Рыбинском промышленно-экономическом колледже увеличился приём студентов на программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих. Так, в 2015 и 2016 годах план набора по профессиям «Повар, кондитер», «Станочник (металлообработка)», «Сварщик (электросварочные и газосварочные работы)», «Парикмахер» был выполнен на 100%. А на рабочие профессии «Повар, кондитер» и «Парикмахер» приём осуществлялся на конкурсной основе (по среднему баллу аттестата).

По данным аналитического отчёта приёмной комиссии за 2015 и 2016 годы, выбор профессии абитуриентами стал более осознанным, а фраза «Я хочу быть оператором станков с ЧПУ (поваром, электриком, сварщиком) потому, что мне понравилась данная профессия во время прохождения профессиональной пробы» в приёмной комиссии слышат всё чаще. 87% поступающих в Рыбинский промышленно-экономический колледж прошли профессиональные пробы в рамках изучения предмета.

В современных условиях, когда взят курс на модернизацию экономики, нацеленную на «прорыв» по всем направлениям, эффективное использование трудового потенциала приобретает осо-

бое значение, поэтому молодым людям для реализации своих профессиональных планов необходимо обладать знаниями и умениями, которые помогли бы им быстро переориентироваться в случаях изменения ситуации на рынке труда или потери работы. Сейчас, когда процессы социального и культурного обновления ускоряют свой темп, период личностного, профессионального, социального самоопределения молодых людей сокращается. Они вынуждены быстрее, чем их сверстники прошлых десятилетий, понять себя, свои потребности и возможности, научиться соотносить свои интересы с объективными требованиями, адекватно реагировать на вызовы времени. На основе выделенных приоритетов, согласованных действий соисполнителей проекта, применяя проектно-целевой метод, можно достичь нового качественного состояния системы профориентационной работы в городе Рыбинске.

Профориентационная работа – это решение не только «завтрашних» проблем, но и важный вклад в решение «сегодняшних» социальных проблем общества. Возможности подготовить для города кадры – есть и желание всех заинтересованных сторон, чтобы Рыбинск рассматривался как город образовательных возможностей и профессиональной перспективы.

Учреждения среднего профессионального образования осваивают модель взаимодействия через цикл родительских собраний на базе своих учреждений (это не то же самое, что день открытых дверей), через профессиональные пробы с учениками. Взаимодействие с Рыбинским промышленно – экономическим колледжем предусматривает погружение в мир профессий обучающихся 8 классов. Через практические демонстрационные занятия по различным специальностям на базе профессионального учреждения, используя современную материально-техническую базу колледжа, ученики общеобразовательных школ понимают особенности каждой из 10 представляемых профессий, пробуют свои силы, некоторые из них уже в этом возрасте начинают профессионально увлекаться кулинарией, сварочными, токарными, автослесарными, электромонтажными работами. День погружения в мир профессий оставляет след в индивидуальных образовательных маршрутах учеников, многие из которых впоследствии по окончании основной школы осознанно выбирают учреждение СПО для продолжения образования.

Центральный городской вуз - РГАТУ им. П.А. Соловьева – проводит цикл встреч на кафедрах, в лабораториях с обучающимися, их родителями и педагогами. Преподавателями вуза организована малая академия наук, на занятия которой приглашаются ученики, начиная с 5 класса. Ежегодная научно-практическая конференция памяти академика А.А. Ухтомского, которая проводится на базе РГАТУ им. П.А. Соловьева при взаимодействии с центром дополнительного образования «Молодые таланты», с представительством преподавателей вуза собирает на 11 секциях более 150 учеников, начиная с 8 класса. За всем этим – осознание уровня и качества образования в РГАТУ, перспективная мотивация учеников – выпускников школ Рыбинска на выбор центрального городского вуза.

Социально-значимый проект «Содействие трудовой занятости подростков» помогает учащейся молодежи в возрасте от 14 до 18 лет найти в каникулярное время рабочие места, в том числе по заинтересовавшей профессии.

Иногда ученики соответствующей возрастной группы, ссылаясь на уже сформированный выбор, стремятся отказаться от целевого посещения учреждений профессионального образования, промышленных предприятий. В этом случае безотказно действует мотив быть грамотным жителем своего города. Даже выбирая в дальнейшем совершенно другую профессиональную сферу деятельности, знание того, как живет промышленный мир родного города, что отличает одно учреждение профессионального образования от другого, только усиливает многие личностные качества взрослеющего подростка, способствуют устойчивости профессионального выбора.

По такой же схеме работают и другие управления и ведомства: УВД, УФСИН, территориальные избирательные комиссии (перспективная подготовка работников именно этого направления), педагогическое сообщество и медицинские учреждения и т.д.

Большим потенциалом для проведения профориентационной работы обладает ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс», способствующий проведению различных встреч профориентационной направленности на территориях профессиональных образовательных организаций.

Только через разъяснение особенностей профессии, необходимых качеств личности для профессионального становления, через кропотливую работу по самопознанию себя в мире профессий, через активное профессиональное погружение можно достичь эффективности профориентационной деятельности, основным показателем которой является грамотный выбор профессии и, соответственно, учреждения профессионального образования.

Основные принципы методического сопровождения всей системы профориентационной работы:

Принцип интегративности личностно-ориентированной и андрагогической направленности на основе компетентного подхода, что позволит организовать методическое сопровождение, учитывая потребности заказчиков; обеспечит ориентацию на развитие компетентности педагогических работников системы довузовского профессионального образования посредством решения ими как учебных, так и реальных профессиональных задач.

Принцип открытости предусматривает доступность методического сопровождения; свободу выбора условий методического сопровождения – ориентация на самоизменение вслед за изменением потребностей.

Принцип непрерывной поддержки предусматривает различные методы поддержки деятельности педагогов (консультирование, информирование, диагностирование и др.).

Принцип научности основанный на научном подходе и достоверной информации.

Принцип системности.

В ходе полной реализации проекта ожидается достижение следующих результатов:

- повышение информированности и мотивации выпускников образовательных учреждений к профессиональной деятельности с учетом потребностей рынка труда г. Рыбинска и Ярославской области;
- создание эффективной модели сетевого взаимодействия учреждений общего и профессионального образования для совершенствования образовательного процесса и повышения качества профориентационной работы;

- информирование преподавателей и директоров школ г. Рыбинска, родителей школьников об учреждениях среднего профессионального образования и профессиональных образовательных программах;
- выполнение плана набора в ГПОАУ ЯО Рыбинский промышленно-экономический колледж по наиболее востребованным в регионе профессиям и специальностям;
- транслирование опыта реализации программ «Профессиональная проба» на базе ГПОАУ ЯО Рыбинского промышленно-экономического колледжа в другие территории Ярославской области и регионы;
- ежегодное участие школьников в чемпионатах World Skills Russia с целью повышения престижа рабочих профессий и развития профессионального образования;
- позитивная динамика корреляции выбора профильных предметов и профильных экзаменов на государственной итоговой аттестации

В современных условиях профессиональное самоопределение направлено на выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование осознанного отношения личности к социокультурным и профессионально – производственным условиям. Поэтому при проведении профориентационной работы важно не только выявить индивидуальные психологические качества личности, но и определить уровень сформированности социальных притязаний, ценностно-нравственной ориентации. Не менее важной является мотивационная составляющая в процессе профессионального самоопределения выпускника основной или средней школы.

Опыт реализации проекта доказывает, что только в тесном взаимодействии различных структур возможен желаемый результат, и сегодня выпускник общеобразовательного учреждения становится главной ресурсной единицей для деятельности учреждений профессионального образования и развития любого промышленного предприятия. Только при организованном взаимодействии на конкретной территории можно говорить о реализации идей непрерывного образования.

Социальное значение образования в течение всей жизни и задачи социума по его поддержке

Образовательная система и социальная среда (экономика, политика, культурная атмосфера) неразрывно связаны, и вечен вопрос, в какой степени общество решает задачу улучшения людей, которые впоследствии будут улучшать общество. Вопрос о мере ответственности человека и мере ответственности общества за стабильное развитие риторичен, так как невозможно определить, какой мерой измерять подобную ответственность. Речь должна идти о готовности человека отвечать за свою судьбу и жизнь и о возможности общества помочь ему в обустройстве своей судьбы и жизни. Именно в принятии человеком идеи постоянного самосовершенствования и заключается основная идея и смысл непрерывного образования. Глобально возрастает роль обучения, развития и воспитания, которое уже предстает в виде единого процесса образования человека, стремящегося к решению насущных проблем своего бытия. При такой постановке вопроса непрерывное образование становится приоритетом социального развития и социальной политики современного государства. Условия, в которых создается система непрерывного образования, не только не должны снижать его темпы и качество, они должны заложить основы для появления новых форм, направлений, технологий, которые бы соответствовали изменениям в обществе, позволяли бы действовать с учетом будущих изменений. В свою очередь, социальная политика в сфере образования предполагает создание возможностей образования для каждого человека, для всей массы населения, независимо от доходов, статуса, национальных, религиозных различий. Знаменитые слова Р. Даля «В бедном обществе нет и не может быть демократии» применительно к образованию могут звучать так: «В бедном обществе нет и не может быть демократической системы образования», другими словами, качественного и актуального образования для всех. Тем более трудно создать эффективно действующую, опирающуюся на принцип всеобщности и принцип социальной справедливости систему образования через всю жизнь.

Падение уровня экономики в странах, определявших курс мирового развития, катастрофическое положение, сложившееся на окраинах, потребовало мобилизации мировых экономик на поиски новых ресурсов развития. Предполагалось по-иному, более эффективно и интенсивно использовать человеческий ресурс, прежде всего интеллектуальные возможности человека для производства новых идей, на их базе – новых технологий. В число приоритетных направлений выхода из кризиса, в котором оказалась мировая экономика, вошли наука, образование, создание новых социальных институтов. Эти идеи были заложены в трудах ряда ученых XX века - Питирима Сорокина, Толкотта Парсонса, Аурелио Печчеи, Донеллы Медоуза, Ричарда Райта, Джорджа Сороса и других, сумевших увидеть опасность свободного рынка, который, вопреки убеждениям либералов XX века, не смог решить экономические проблемы и предотвратить кризис, который ударил по социальной и духовной сферам общества.

«Это — кризис искусства и науки, философии и религии, права и морали, образа жизни и нравов. Это — кризис форм социальной, политической и экономической организаций, включая формы брака и семьи. Короче говоря, это— кризис почти всей жизни, образа мыслей и поведения, присущих западному обществу. Если быть более точным, этот кризис заключается в распаде основополагающих форм западной культуры и общества последних четырех столетий», - констатировал П.Сорокин¹. Руководящей силой современных западных обществ остается финансовый капитал, влияние которого Дж.Сорос назвал рыночным фундаментализмом. «Мировые финансовые рынки находятся в основном вне контроля национальных или международных органов», - писал Дж.Сорос на пороге XX века². Победителем в XX веке оказалось не открытое общество, демократия, права и свободы, провозглашенные К.Поппером, а общество, которое в погоне за прибылью и благодеянием постепенно уничтожило

¹Сорокин П. Кризис нашего времени // <http://www.rulit.me/books/krisis-nashego-vremeni-read-127414-1.html>

²Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности. Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 1999. –XXVI, 262 с. // <https://www.libfox.ru/80027-3-dzhordzh-soros-krisis-mirovogo-kapitalizma.html#book>

природу, культуру, используя все, в том числе и идею непрерывного образования в интересах непрерывного накопления капитала. «Одним из крупнейших недостатков системы мирового капитализма является тот факт, что она позволила рыночному механизму и мотиву получения прибыли проникнуть во все сферы деятельности, даже туда, где им нет по существу места»¹. Последователи идеи свободного рынка опирались на представления о самостоятельности рынка по отношению к обществу и государству, не принимая во внимание субъективный фактор – интересы и действия людей, принимающих решения. Сорос опровергает, или во всяком случае подвергает сомнению, идею невмешательства государства, свободного рыночного регулирования, независимость от «нерыночного» человеческого фактора – сознательных действий людей, противопоставляя им принципы коллективных и общественных интересов и ценностей.

Либеральный рационализм привел к тому, что политика превратилась в сферу выражения личных, но не общественных интересов. Последствием в индустриальную эпоху стало общество потребления, искажающее природу человека, заменяя истинные ценности суррогатными, что сказывается на оскудении нравственного начала личности, превращая ее в человека толпы, в одномерного человека. В немалой степени этому способствовало и само общество. Как писал Г.Маркузе в 1964 году,²«современное общество обладает способностью сдерживать качественные социальные перемены, вследствие которых могли бы утвердиться существенно новые институты, новое направление производственного процесса и новые формы человеческого существования». Примером тому - разделение образования на массовое и элитное.

Д.Медоуз охарактеризовал нынешний этап развития человечества как крайне опасный и выразил убеждение, что преодолеть кризис помогут только серьезные изменения в технологии,

¹Сорос Дж. Кризис мирового капитализма.Открытое общество в опасности. Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 1999. –XXVI, 262 с. //https://www.libfox.ru/80027-3-dzhordzh-soros-krizis-mirovogo-kapitalizma.html#book

²Маркузе Г. Одномерный человек // https://www.litmir.me/br/?b=93011&p=1

культуре, политике¹. Появление одномерного человека на протяжении уже нескольких десятилетий беспокоит многих наиболее дальновидных ученых, которые готовы откликнуться на гуманитарный запрос современности, подчеркивают необходимость появления нравственных, образованных людей, умеющих и желающих считаться с общественными интересами.

Можно ли в современном обществе, которое перешло в стадию информационного, направить социальные усилия на преодоление «усиливающейся разрушительности», помочь людям найти путь «от ложного сознания к истинному, от их ближайших к их подлинным интересам»²? В таком ракурсе идея создания условий для непрерывающегося образования приобретает значение человекоформирующего, возрождения и воссоздания его подлинно человеческой сущности.

Роль, предназначенная непрерывному образованию, изначально связана с тем рывком в научно-техническом прогрессе, которые сделал ряд стран Европы, США, Япония, Латинская Америка во второй половине XX столетия. Перейдя от принципа к задаче практического осуществления, идея непрерывного образования реализована в части правового и материального обеспечения в меру тех ресурсов, которыми располагает то или иное общество. Вместе с тем, оно не становилось фактором личностного роста, не обеспечивалось мотивацией личности к постоянному обучению, было более ориентировано на обеспечение карьеры, трудового стажа или сохранение рабочего места. Соответственно создавались и социальные условия, которые обеспечивали потребности капиталистического производства в квалифицированной рабочей силе, предоставляя возможность основной массе населения обучаться в школах, лицеях, техникумах, повышать квалификацию.

Идея непрерывного образования, заложенная в международных документах с 1968 года, апробируется внедрением его постепенно в социальную практику, конкретизируется в программах, отраслевых законодательных актах, муниципальных

¹Медоуз Д., Рандерс Й. Пределы роста.30 лет спустя/Пер. с англ. – м.: ИКЦ «Акадекнига», 2007.

²Маркузе Г. Одномерный человек // <https://www.litmir.me/br/?b=93011&p=1>

законодательных актах. руководствуется принципами, обозначенными в Европейской стратегии занятости (European employment strategy), согласованной в 2003 году, где определены руководящие принципы политики развития обучения в течение жизни, исходя из дефицита квалифицированной рабочей силы: предлагается поощрять всевозможные направления обучения в течение всей жизни, чтобы дать работоспособному населению приобрести необходимые компетенции, увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, особенно через обучение взрослых.

Потребность в преодолении только прагматического отношения к идее образования через всю жизнь требует нового взгляда на цели, характер и содержание образования, превращения его в подлинно гуманитарный процесс постоянного самосовершенствования личности. Настоящая монография определённо ставит именно такие акценты. Такой подход может быть реализован только при создании соответствующих социальных условий, в которые включаются образовательная инфраструктура (дороги, транспорт), информация о целях, содержании, направлениях, о сети дополнительных форм образования, финансирование строительства новых образовательных учреждений, создание технической базы, методических пособий, учебников, подготовка кадров. Возможности реализации непрерывного образования определяются общей социально-экономической ситуацией в стране, включая существенную роль адекватного управления.

Развитие социальных условий и развитие образования – взаимосвязанные процессы. В той мере, в какой социальная среда обеспечивает развитие системы образования, в той же мере образование обеспечивает затем развитие социальной системы, выполняя в обществе такие функции, как педагогическую (формирование компетенций, социальной защиты (для бедного населения, пожилых людей, молодежи, лиц с девиантным поведением), информационной защиты, нравственного обеспечения.

Непрерывное образование - это становление личности во всех проявлениях ее нравственных, познавательных, трудовых и иных характеристик. Нельзя забыть и о политической и правовой культуре – наряду с приобретением отраслевых профессиональных знаний современный человек нуждается в знании своих прав и обя-

занностей, в способности противостоять давлению средств массовой информации, влиянию масс-медиа на сознание и поведение человека.

Ведущая роль в современных условиях в решении этих задач принадлежит государству, определяющему долгосрочные цели развития общества. Государство обеспечивает непрерывное образование человека нормативно-правовой базой, финансами, материальной базой, гарантирует информационное обеспечение непрерывного образования, популяризацию и пропаганду этой идеи, обеспечивает ее приоритетную поддержку. Государство представляет собой не только аппарат управления, но и властную структуру, субъекты которой определяют механизм реализации непрерывного образования в соответствии с уровнем своего понимания реализации непрерывного образования как государственной проблемы.

Демократизация образования предполагает превращение его в систему, открытую для сотрудничества власти, бизнеса, учреждений культуры и науки. Бизнес субсидирует образование, исходя из потребностей бизнеса – бизнесмен, работодатель, действует в собственных интересах. Государство способствует развитию системы непрерывного образования в интересах всего общества путем создания сети государственных образовательных учреждений, законодательной системы, государственных образовательных стандартов. Сложность социальной системы, высокая степень неопределенности в ее развитии повышают ответственность перед государством за развитие образовательной системы и образованности граждан. В свою очередь, защищая право интеллектуальной собственности, давая простор предпринимательской инициативе, государство способствует инновационным процессам и научно-техническому прогрессу.

Государственная политика в системе непрерывного образования предполагает создание условий для развития его форм (от дошкольного до высшего профессионального, дополнительной подготовки, государственных и негосударственных общеобразовательных организаций); обеспечения ресурсной базой; развития сети образовательных учреждений на федеральном и региональном уровнях. Однако создать систему образования, которая решала бы задачи, выходящие за пределы только профессиональной подготовки, возможно при соединении усилий государства и гражданского общества, так как идея должна стать достоянием

всей массы населения, для которого потребность в образовании становится способом самореализации и социального развития.

Несомненное значение в развитии непрерывного образования сыграл поворот российского государства в сторону социальных программ. Направления социальной политики были обозначены в Послании Президента В.В.Путина Федеральному собранию 1.03.18: 3,4 млрд. руб. закладывается на поддержку материнства и детства, ставится задача «образование – каждому ребенку», вводится проект ранней профориентации детей, организуется поддержка новой школы, планируется создание региональных музейных комплексов, планируется каждый год улучшать жилищные условия 5 млн. семей.

Такие задачи требуют преодоления серьезных экономических, правовых и социальных последствий социально-экономической трансформации России. Начатые в соответствии с основными принципами либерализма социальные преобразования в стране вызвали неоднозначные последствия. Россия более тридцати лет переживает изменения, которые коренным образом перевернули все общественные отношения, создали крайне противоречивую систему, причудливым образом сочетающую традиционализм и консерватизм, либерализм и неолиберализм в идеологии, устойчивое сохранение ряда признаков предыдущей системы и появление свойств, которыми она не обладала ранее. Новация социального развития не исключают сохранения прошлых форм, принципов и организации социальных процессов. Противоречия общественного развития задают новые параметры решения социальных проблем, среди которых образование занимает все более значимое место, определяя важнейший вектор развития в направлении к человеку, с которым связана другая проблема - перспектива существования человечества. Образование как постоянно присутствующий в жизни человека и общества феномен становится объективной потребностью страны, определяя будущее, в котором человек либо становится целью всех общественных процессов, либо остается средством (капиталом) для решения внешних по отношению к человеку задач.

Характерной особенностью формируемой социальной системы являются не только указанные противоречия, но и противопоставление идеи – практике, замысла – реализации. Это является одной из причин того, что создаваемая система непре-

ровного образования, несмотря на предоставляемые возможности, не всегда находит отклик у населения и молодежи.

Прежде всего ухудшение социально-экономической ситуации в стране отразилось на положении населения и возможности приобрести новые формы и виды образования. Об этом свидетельствует статистика. Так, падение реальных доходов населения в период 2014-2017 гг. составило 19,2%; 20% населения оценивает материальное положение своих семей как плохое или очень плохое; 38% населения столкнулись с проблемами на рынке труда; в целом возросла озабоченность населения своим положением, вырос индекс страха. С ноября 2014 года начался период экономической нестабильности, что выразилось в росте потребительских цен: к концу мая 2017 года по отношению к 2014 году он составил 25,7%; на 21,3% выросли цены на услуги¹. Ухудшается ситуация на рынке труда: в 2017 году продолжались сокращения, снижение и задержка заработной платы, 25% респондентов не могут оплатить услуги ЖКХ, 19% - купить лекарства, наименее обеспеченные слои населения не могут оплатить образовательные услуги. О значимости образования в современных российских условиях свидетельствует тот факт, что риски бедности в большей степени имеют лица, не имеющие высшего образования (наряду с проживающими в сельской местности и пенсионерами), в то время как уровень бедности среди специалистов с высшим образованием снизился до минимума.

Ведущие стратегии, которые выбирает население, – экономия средств, развитие личного подсобного хозяйства, поиск более высокого заработка, занятие бизнесом. Доля семей, которые выбрали хотя бы одну из указанных стратегий, составила 70%. Выбор стратегии бизнеса и получения высокой заработной платы, хотя и не всегда связывается в сознании россиян с образованием, тем не менее, наиболее мобильными в выборе активных стратегий оказались лица со средним специальным техническим образованием. Молодежь достаточно часто выбирает пути к высшему образованию, решая эту задачу через средние специальные учебные заведения. Исследователи отмечают, что этот путь для молодых людей, которые имеют ограниченные ресурсы, альтернативный безопас-

¹Население России в 2017 году: доходы, расходы и социальное самочувствие. Мониторинг. – М.: НИУ ВШЭ, июль, 2017.

ный канал социальной мобильности, так как ниже риск при поступлении в вуз. Кроме того, эти группы рано выходят на рынок труда со статусом специалиста среднего звена. Поступление в вуз для этой категории молодежи почти обеспечено. 40% молодежи к 30 годам получают диплом о высшем образовании, проходя систему «9 класс-колледж-вуз»¹.

Появление наряду с государственными вузами коммерческих увеличило приток молодежи в высшие учебные заведения. Прием в негосударственные вузы вырос с 47,2 тыс. человек в 1993 г. до 297,6 тыс. в 2007 г., далее он постепенно снижался до 109,3 тыс. человек в 2016 г. Доля студентов, поступивших в негосударственные вузы, в общей численности приема в вузы росла с 8,0% в 1993 г. до 17,2% в 2008 г., особенно быстро - среди принятых на их заочные отделения (с 10,0 до 25,6%), и далее под воздействием демографического фактора начала снижаться. В 2016 г. поступившие в негосударственные вузы составили 11,8% общего приема и 23,1% принятых на заочное обучение. В настоящее время, несмотря на возможность поступить в негосударственное учреждение, 60% студентов предпочитают все же государственные вузы.² Просматривается связь снижения доходов населения с падением популярности негосударственных вузов.

Неравенство в получении образования в России имеет территориальный характер: самый высокий уровень образования в России по статистике в Центральном округе, где сосредоточивается население с более стабильными рабочими местами и доходами и куда приезжают учиться со всей России. Исследователи указывают, что наибольшее число высших учебных заведений располагается на территории Центрального Федерального округа, что ограничивает доступ к образовательным услугам абитуриентам, проживающим в регионах³. Второе место занимает Приволжский округ. Здесь наиболее популярным является обучение

¹Чередниченко Г.А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2017. – № 3. С. – 176.

²Там же. – С. 173.

³Костюченко А. П. Статистический анализ основных показателей системы высшего профессионального образования в России // Молодой ученый. — 2017. — №22//<https://moluch.ru/archive/156/43762/>

в Татарстане. Московское образование считается наиболее престижным в стране. 80% жителей России считает столичное обучение самым престижным и современным.

Процессы оптимизации развития различных сфер общества в условиях экономического кризиса и международных санкций по отношению к России коснулись и системы образования. Расходы государства на образование в 2016 году по сравнению с 2014 годом уменьшились с 499,5 млн.руб. до 398 млн. руб. В целом же с каждым годом реформ образования обнаруживается их несоответствие потребностям социально-экономического развития страны. Если наши выпускники не находят применения своим знаниям в своей стране, это происходит из-за отсутствия возможности приложить свои силы и знания в соответствующей профессиональной области, если выпускник технического вуза идет обучаться в магистратуру по гуманитарному направлению, это сигнал того, что он понимает: на производстве в своём регионе он не найдет работы.

Современные социально-экономические проблемы коснулись практически всех сторон образовательного процесса – от возможности получения различных форм образования учеником до возможности обеспечить качественное образования учителем. К.Д.Ушинский писал о необходимости освободить время учителя, если мы хотим воспитать достойного ученика. Среднестатистический учитель работает на 1,5, а иногда и на две ставки из-за того, что оплата его труда далека от той затраты психических и физических сил, которая от него требуется. Если педагог в высшем учебном заведении практически ничем не защищен от бесконечных экспериментов с высшей школой в виде переписывания программ, угроз увольнения, необоснованного сокращения ставок и непомерного увеличения нагрузки под предлогом оптимизации, трудно ожидать, что повсеместное распространение качественного образования может стать реальностью.

Учитывая нынешний этап развития российского общества, следует отметить, что образование как система не выполняет, а главное, не может выполнить своей главной задачи – обеспечить каждому молодому человеку получение достойного качественного образования, создать условия для творческого развития. И причина не в том, что в школах и вузах отсутствуют педагоги, способные создавать новые технологии обучения, использовать

современные медийные системы и т.д., а в недоступности многих форм образования для детей из социально ущемленных слоев населения, низкой мотивации значительной части молодежи к постоянному пополнению знаний. Об этом свидетельствуют опросы общественного мнения, немалые цены на дополнительные виды обучения в школах, в спортивных секциях, стремительное сокращении бюджетных мест в вузах и т.д.

Существенный урон понесло образование из-за того, что не удалось создать опережающую систему управления из-за отсутствия государственного, а, следовательно, стратегического мышления чиновников, управляющих системой образования. Пользуясь сокращением рождаемости в середине 90-х гг., стали закрывать школы. В условиях оптимизации этот процесс продолжается, уже практически исчезли сельские малокомплектные школы. Увеличение рождаемости, которое началось в середине 2000-х годов, увеличило и наполняемость классов. Муниципалитеты не везде могут финансировать строительство новых школ, в школах вновь появляется третья смена.

Наблюдаемые ростки структур непрерывного образования следует относить к здоровой реакции социума, стремлению наиболее образованных слоев населения защитить себя от бедности. Развиваются практики образования взрослого населения с акцентами на значимые для лиц старше 55 лет мотивы – опоры на их опыт, передачу его молодым. Примечательно, что подобная практика появляется в острых социальных ситуациях моногородов¹. Хорошей тенденцией являются научно-методические

¹ Малый город как среда непрерывного образования. Бакланова Наталья Ивановна, учитель математики школы № 10 «Образовательный центр ЛИК» городского округа Отрадный Самарской области (Россия, Самарская область). Музалевская Татьяна Витальевна, учитель русского языка и литературы школы № 10 «Образовательный центр ЛИК» городского округа Отрадный Самарской области (Россия, Самарская область) // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 15-й международной научно-практической конференции (второй этап – Ярославль, 26-27 сентября 2017 г.) / отв. ред.: проф. Л.В.Байбородова, проф. Н.А. Лобанов.– Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 473 с.

рекомендации перехода от знаниевых приоритетов к развитию личностного потенциала.

Однако практика реализации идеи непрерывного образования обнаруживает повсеместное нарушение принципа социальной справедливости и равенства. Можно утверждать, что в обществе, основанном на социальном неравенстве и несправедливости, образование не решит демократическую задачу массового непрерывного образования, развития личности, как провозглашено в международных документах по правам человека. Государство, выполняющее функции, ориентированные на организацию жизни во всем обществе, не случайно отстраняется неоллибералами от оперативного управления важнейшими сферами – экономической и социальной. Это создает опасность для большинства граждан навсегда остаться в числе неимущих, постоянно пополняя их ряды, и губительно сказывается на самой капиталистической системе, истощающей себя усиливающейся погоней за прибылью, подчиняющей всю систему и все системы этой цели.

Личная свобода предполагает ответственность самих граждан за их образование, как и за здравоохранение и социальное благополучие. Однако является ли это возможным на практике? В какой степени человек может быть свободен в выборе, независим и ответственен? Можно ли исключить влияние обстоятельств на выбор личности, сводя все только к ее характеру, способностям? Может ли государство снять с себя ответственность за ее развитие? Возвращение к этим вопросам, поставленным не сегодня, происходит на другом уровне и в других исторических реалиях, однако суть проблемы не меняется. Возможности для получения социальных благ, среди которых образование играет ведущую роль, растут, так как растет научное и техническое обеспечение этого процесса. Однако может ли человечество использовать все предоставляемые ему возможности? Не говоря уже о том, что планетарное неравенство не позволяет жителям всех регионов пользоваться предоставляемыми законом возможностями: бедному получить образование труднее, чем богатому или человеку со средним достатком. Отмечено, что в странах с низким уровнем социально-экономического развития стремление к образованию не большее, чем в развитых странах. Бедный человек не всегда стремится к образованию, несмотря на те возможности, которые оно открывает. Рассматривая

жизненные удачи и неудачи в терминах предпринимательских способностей, неоллибералы воспринимают вклад в образование как личное дело человека совершенствовать своей человеческий капитал, невзирая на условия, в которых он живет, на классовые расслоения, присущие капитализму, подчеркивал Дэвид Харли¹.

Социальным результатом непрерывного образования является возможность личности и социальных групп улучшать свое материальное положение и возможности организовывать свободное время, насыщая его духовными ценностями, необходимыми для развития личности.

Нравственный смысл непрерывного образования – в реализации принципа социальной справедливости. Принцип реализуется в демократичности (доступности) образования во всех формах для всех слоев населения. Статистическим показателем реализации принципа является количество общеобразовательных и высших учебных заведений, развитие системы дополнительного образования на уровне дошкольного, школьного, высшего профессионального и профессионального образования, но главным значением является обеспечение населению способности адаптироваться к потребностям рынка и реализовывать свои способности в условиях углубления социального неравенства.

Таким образом, непрерывное образование является важнейшей составляющей социальной политики государства, условием обеспечения права человека на достойную жизнь – для бедной части населения – путем предоставления возможности получить достойную работу, сделать карьеру, получить достойный заработок. Для богатой части населения образование является необходимостью для сохранения и приумножения духовных ценностей, нравственных принципов.

Оптимизм в оценке роли социальной политики по отношению к образованию в стране возможен, однако с большой оговоркой: очевидно, решение проблемы образования, его социально-экономической отдачи, работы всей образовательной системы для развития личности – это дело всего общества, осознание им ре-

¹Харви Д. Краткая история неоллиберализма. – М.: Поколение, 2007// <http://www.redflora.org/2016/09/blog-post.html>

шающего значения повсеместного, постоянного непреходящего образования и самообразования для настоящего и будущего.

Н.А. Лобанов

Новые грани непрерывного образования в контексте общей теории систем

Непрерывное образование, выросшее на ниве традиционного образования и сохраняющее организационно-правовую автономность сложившихся уровней, всё ещё рассматривается как некое дополнение, адаптирующее традиционное образование к условиям XXI в. Такое понимание если и было допустимо на заре непрерывного образования, то совершенно неприемлемо в настоящее время, когда оно вошло в стадию своей «социальной зрелости», стало одним из основных факторов национальной безопасности и внутригосударственной экономической устойчивости. Более того, оно становится предметом и объектом международной конкуренции, одним из условий продвижения по пути четвёртой научно-технической революции. И нельзя не видеть, что прежние рамки превалирующего педагогического подхода не только ограничивают понимание непрерывного образования в том его виде, в котором оно сложилось к настоящему времени, но и сдерживают его развитие¹. Мы полагаем, что необходим и новый подход к пониманию назначения, места и роли непрерывного образования и в системе государственного устройства и регулирования, а также в оценке этого социального процесса в целом. Одним из таких подходов, как мы полагаем, может стать понимание непрерывного образования как большой и сложной системы, опирающейся на важнейшие принципы и методологию общей теории систем. Непрерывное образование относится к группе динамично саморазвивающихся социальных систем, неуклонно «оккупируя» новые социальные ниши.

Понятия «система образования» и система «непрерывного образования» достаточно давно вошли в научный оборот, однако

¹На один из таких факторов – отсутствие законодательства о непрерывном образовании – мы указываем в настоящей работе (см. гл. 3, § Лобанов Н. А. Законодательное решение вопросов непрерывного образования в стране).

их применение всегда было связано с их отраслевой принадлежностью – соотносением с определенной отраслью науки или научного знания, в частности, с педагогикой, общей и возрастной психологией, информатикой и информационными технологиями, правом. Так, например, глава вторая Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» называется «Система образования»¹. И хотя в законе не содержится понятия «система образования», однако перечислены элементы, составляющие эту систему, что даёт достаточно строгое описание образования как правовой системы. Предлагаемый нами подход объясняет непрерывное образование на метасистемном уровне, что не в методологическом, не в методическом отношении не противоречит отраслевому подходу, а лишь расширяет наше понимание и возможности управления непрерывным образованием.

За последние 10-15 лет непрерывное образование стало неотъемлемой составляющей государства и общества. И хотя достоверной статистики нет, но, несомненно, материальные, финансовые и людские профессиональные ресурсы, а также численность обучающегося трудоспособного населения в этой сфере образования намного выше сферы первичного образования. Разумеется, это деление весьма условное, так как непрерывное образование *de facto* объединяет обе эти сферы, но представление о структурных изменениях внутри системы образования оно даёт. А использование методологии общей теории систем для понимания и описания динамично развивающейся системы непрерывного образования отрывает новые возможности управления этой системой, опираясь на дополнительные показатели.

Если попытаться выделить в гигантском информационном массиве научной литературы по широкому спектру проблем непрерывного образования последних десяти-пятнадцати лет один общий для них признак, характеризующий в динамике результативность этого социального процесса, то я бы указал на самодостаточность непрерывного образования как социального явления. И хотя этот признак не получил терминологического отражения на информационной поверхности проблем непрерывного образования, тем не менее углубление теории и развитие практики не-

¹Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – С. 16.

прерывного образования со всей очевидностью подтверждают нашу мысль, что имманентной основой этих процессов является самодостаточность непрерывного образования как глобального социального явления, имеющего национальные особенности¹.

В качестве предварительного замечания укажем: абсолютизация понятия «самодостаточность» применительно к человеку, окружающей его природе или созданной им искусственной среде а priori ведёт исследователя по ложному пути. В философии абсолютная самодостаточность ассоциируется с Богом – (лат.) *causa sui* (причина самого себя) – тот, существование которого не обусловлено какими-либо другими условиями и обстоятельствами. Поэтому, говоря о самодостаточности, мы каждый раз имеем в виду определённую степень самодостаточности, которая всегда меньше 100%.

Сам термин «самодостаточность» вошёл в повседневную речь, бытовое общение и научный оборот сравнительно недавно, но широкого распространения так и не получил. Лингвистический парадокс этого термина заключается в том, что в научную сферу он проник из бытовой лексики. В самом общем виде понимание самодостаточности относительно жизнедеятельности человека «...предполагает способность человека обходиться без внешней помощи, а также поддержание психологического комфорта»². В современной психологии «самодостаточность считается одной из самых важных характеристик личности»³. Не вдаваясь в дискуссию относительно понимания этого термина в философии и психологии применительно к бытию и деятельности человека, отметим, что содержание большинства известных нам понятий в этих областях научного знания часто весьма близко по смыслу понятию «самостоятельность». Мы указали на существование такого понимания, чтобы изначально исключить возможность подобной интерпретации относительно непрерывного образования.

¹Жанр данного текста не позволяет углубиться в анализ национальных особенностей непрерывного образования, однако укажем, что в эту группу признаков мы включаем не только культурные и педагогические традиции, но и валовый внутренний продукт, характеризующий в определённой мере уровень произведённого национального богатства и уровень жизни населения.

²Источник: vseopsycho.ru/samodostatochnost/

³Источник: pikacho.ru/razvitie-samodostatochnosti/

Как категория научного знания понятие «самодостаточность» входит в тезаурус общей теории систем и системных исследований. Не требует особых доказательств, что непрерывное образование относится к группе сложных социальных систем¹, и как сложная социальная система она требует и своего системного и системологического описания². Одним из таких системных признаков непрерывного образования является самодостаточность³. Под самодостаточностью непрерывного образования как социальной системы мы понимаем один из её системных признаков, характеризующих её упорядоченную целостность и автономность в государственной системе управления, функциональным назначением которой является обеспечение необходимого и достаточного уровня непрерывного воспроизводства общеобразовательного и профессионального потенциала трудоспособного населения.

Но самодостаточность является не только важнейшим признаком, свойством системы непрерывного образования, но может рассматриваться и как один из её показателей, характеризующий сте-

¹Остаётся сожалеть, что непрерывное образование не стало предметом и объектом глубокого самостоятельного научного анализа общей теории систем.

²«По-видимому, системный подход является адекватным исследовательским подходом при исследовании не любых объектов, произвольно называемых системами, а лишь таких объектов, которые представляют собой органическое целое. Опираясь на признак органической целостности ... как на системообразующее качество, можно выработать эффективный критерий для отнесения тех или иных объектов к классу систем, а соответствующих исследований – к разряду системных. С современной точки зрения в этот класс попадают биологические, психологические, социальные и сложные технические системы.». См. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования. Ред. кол.: И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М.: Мысль, 1970. – С. 32.

³Как и любой системе, непрерывному образованию свойственны такие неотъемлемые характеристики, как сложность, структура, иерархия и др., которые мы не рассматриваем в силу их очевидности и разработанности, сосредоточив внимание на малоизученном системном свойстве непрерывного образования – самодостаточности.

пень полноты этого признака. Чем выше степень самодостаточности системы непрерывного образования, тем выше степень её социальной самоорганизации и саморазвития, следовательно, – и её социально-экономическая эффективность. Разумеется, показатель «степени самодостаточности» требует своего описания и исчисления.

Ещё одна проблема, которая связана с оценкой степени самодостаточности непрерывного образования, связана с пониманием структуры системы непрерывного образования и непрерывного образования как системы в целом. Самодостаточность системы в целом характеризует некий показатель, который отражает усреднённое состояние, за которым могут скрываться отрицательные значения важнейших элементов структуры системы непрерывного образования. Поэтому показатели степени самодостаточности системы непрерывного образования следует рассчитывать на двух уровнях: отдельно для каждого уровня структуры и для системы непрерывного образования в целом.

Выше мы упомянули, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» знает термин «система образования» и раскрывает его содержание через перечисление элементов его составляющих, в частности, через понятие «структура образования», которое в п. 4 ст. 10 закона получило наименование «уровни образования». При этом в законе установлены два кластера уровней образования: общее и профессиональное образование¹, а структура каждого кластера раскрыта соответственно в п.4 и п. 5 ст. 10. В первом приближении мы можем использовать этот кластерный подход и внутрикластерные уровни образования и для описания структуры системы непрерывного образования. Однако вызывает удивление, что термин и понятие «дополнительное образование» включены только в кластер «профессиональное образование», тогда как многолетняя практика показывает, что и на допрофессиональном этапе жизни человек включён во многие формы дополнительного образования, которые хотя и не закреплены в стандартах, но от этого не утрачивают своего значения. Более того, отсутствие учёта дополнительного неформального образования обедняет не только фактическую оценку потенциала человека, но и оценку образовательного

¹Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – С. 16, п. 3, ст. 10.

потенциала нации на допрофессиональном уровне. И мы полагаем, что этот показатель должен быть включён в систему показателей непрерывного образования допрофессионального кластера.¹

Мы не случайно сказали выше, что можем использовать нормативно закреплённый кластерный подход для описания структуры системы непрерывного образования лишь в первом приближении, так как при углублённом анализе термина «дополнительное образование»², данное в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», выясняется правовая размытость содержания этого термина и соответственно – уровня образования этого кластера. Очевидно, что этот структурный уровень системы непрерывного образования по показателю стоимостных затрат и численности обучающихся и/или требующих профессионального обучения, а также другим основным показателям, превосходит объединённый кластер первичного профессионального обучения, а потому требует отдельного обстоятельного описания.

Уже этот краткий анализ уровневой или иерархической структуры системы непрерывного образования показал недостаточность её описания, следовательно, и системы её показателей. И если традиционной системе образования эта структура, даже при отмеченных нами недостатках, была приемлема, то для системы непрерывного образования она явно не годится. Преодолеть имеющееся несоответствие, по нашему мнению, можно, введя в научный анализ ещё одну структуру непрерывного образования. Традиционная уровневая структура образования построена по предметно-объектному принципу: дошкольное образование – начальное общее образование – основное общее образование и т. д. Для каждого из этого

¹Это тем более важно, так как термин «дополнительное образование ребёнка», введённый в п. 6 ст.10 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», не получил в законе нормативного описания. Более того, в контексте рассматриваемого нами закона термин «ребёнок» не содержит правового смысла, а его присутствие может быть отнесено к нормативно-правовой небрежности законодателя.

²«6. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование» (п. 6 ст. 10 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

уровней можно исчислить ту или иную эффективность. Временные интервалы этих уровней вплоть до уровня «дополнительное профессиональное образование» достаточно хорошо идентифицируются, тогда как последующий уровень, который по своей продолжительности больше всех предыдущих, идентифицируется, как мы уже отмечали, весьма сложно из-за своей размытости. И это во многом связано с тем, что для традиционной системы непрерывного образования оценка эффективности ведется, главным образом, для оценки эффективности самой системы и её уровней, тогда как для системы непрерывного образования на первый план выступает эффективность образования человека на различных возрастных этапах его трудовой жизни. Принцип возрастной структуры системы непрерывного образования актуален ещё и по трём основаниям: во-первых, за последние 15-20 лет выросла продолжительность жизни россиян; во-вторых, с ростом продолжительности жизни и невысокими темпами материального благосостояния увеличилась доля работающих в возрастных группах постпенсионного возраста; в-третьих, ожидаемое повышение возрастного ценза выхода на пенсию внесёт значительные изменения в возрастную структуру населения, что потребует определённой перестройки в системе непрерывного образования¹. И прежде всего, эта перестройка будет связана с представлением о доступности непрерывного образования. Доступность образования в его традиционном понимании как доступность нормативно установленных уровней образования и доступность непрерывного образования – не только разные понятия, но и разные социальные процессы. В этой связи мы предлагаем на основе принципа мониторинга ввести для оценки доступности непрерывного образования два показателя – индекс доступности непрерывного образования и индекс доступности непрерывного профессионального образования, которые рассчитывались применительно не только к установленным возрастным группам, но и к различным территориям

¹В настоящее время интенсивно обсуждается вопрос об увеличении продолжительности допрофессионального обучения, что также следует иметь в виду, «конструируя» образовательную политику и строя модели непрерывного образования на ближайшие десятилетия.

Российской Федерации. Напомним, что одна из важнейших задач социальной политики государства создать равные или близкие к ним условия доступности непрерывного образования, в т. ч. и профессионально образования, на всей территории Российской Федерации.

Разумеется, для полного описания такого сложного системного социального процесса, как непрерывное образование, необходимо вводить дополнительные показатели, но обращает на себя внимание, что в научном и практическом обороте имеется достаточно социальных и экономических показателей, которые можно прямо или опосредованно привлекать для оценки непрерывного образования. Достаточно указать на такое понятие, как «достойная жизнь», который закреплён в Конституции Российской Федерации¹. Так, п. 1-й ст. 7-й Конституции Российской Федерации провозглашает и устанавливает: «Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека»². В «Кратком словаре: Качество жизни», раскрывающим это понятие³, образование включено в основные условия, способствующие формированию достойной жизни⁴. И перед исследователем проблем непрерывного образования естественно возникает вопрос: «Каково место показателей непрерывного образования в оценке достойной жизни россиянина?». Упрощённое понимание феномена и социального явления, каким является непрерывное образование,

¹Это нормативное понятие одновременно является и интегральным показателем для оценки качества жизни.

²Конституция Российской Федерации. – СПб.: Издательский Торговый Дом «Герда», 2000. – С. 6.

³«Достойная жизнь человека – характеристика качества жизни человека, включающая материальную обеспеченность на уровне стандартов современного развития общества, необходимую продолжительность жизни, возможность устойчивого воспроизводства, доступ к ценностям культуры, гарантированность прав личной безопасности, свободное развитие человека, его физическое, умственное и нравственное совершенствование, удовлетворённость условиями существования и духовное благополучие.» (см. Качество жизни: Краткий словарь. – М.: Смысл, 2009. – С. 33).

⁴Там же.

возможно, является важнейшим препятствием, сдерживающим его потенциальные возможности.

Расширение диапазона показателей системы непрерывного образования связано с ещё одним социальным процессом, который в последние десятилетия набирает силу. Во многом это связано с тем, что в мировой экономике показатели экономического роста всё чаще подвергаются критике, поскольку рост материального благосостояния не равнозначен душевному благополучию, счастью. Именно этот последний термин – «счастье», в его многообразном социально-религиозном и даже социально-бытовом понимании, неожиданно стал теснить экономические показатели, по которым государства сверяли благополучие своих граждан. Первым государством, создавшим министерство, ответственное за счастье своих граждан, было небольшое королевство Бутан, вслед за которым подобное министерство возникло в одном из штатов Индии, Объединённых арабских эмиратах, Тайланде, Венесуэле и других странах. В основе их деятельности знакомые россиянам социальные программы. В христианском мире вспомнили слова пророка Моисея о том, что не хлебом единым жив человек¹. Слова пророка заставили задуматься не только экономистов, но и тех, в чьих руках государственное управление, о том, что экономический рост, рост доходов населения не единственная цель, которую перед собой должно ставить государство. «В том, что касается счастья, – пишет заведующий лабораторией позитивной психологии личности Национального исследовательского университета Высшей школы экономики Д. Леонтьев, – Россия похожа на другие страны Восточной Европы: в мировых рейтингах она располагается достаточно низко ... и это при том, что люди у нас в целом стали жить лучше»².

Расширение спектра социальных показателей в оценке благополучия населения в целом и каждого её гражданина в отдельности можно с уверенностью отнести к развивающейся глобальной тенденции, в которой у России имеется достаточный опыт, но ещё больше потенциальных и неосуществленных возможностей³.

¹«...не одним хлебом живёт человек...» [Втор 8:3].

²Леонтьев Д. Невроз отложенной жизни // Огонёк. – 2018. – №8. – С. 5.

³Благополучие населения, концепция счастья и другие социальные цели и феномены достаточно давно разрабатываются в отечественной науке (см. Качество жизни: Краткий словарь. – М.: Смысл, 2009. – 168 с.).

Вполне реальные потенциальные возможности мы связываем с расширением социальных показателей непрерывного образования. И здесь мы хотели бы отступить от традиционного представления о непрерывном образовании как объекте постоянного совершенствования, что само по себе не ставит под сомнение все предыдущие усилия педагогов в этом направлении, а подойти к пониманию непрерывного образования как инструмента и средства социального благополучия человека. Вслед за экономистами, поставившими под сомнение обязательную корреляцию между ростом национального дохода и удовлетворённость жизнью – счастьем, мы задаёмся вопросом: делает ли образование в его традиционно понимании и непрерывное образование человека счастливым? Не забываем ли мы, увлечённые педагогическими новациями, новыми педагогическими технологиями, которые, как мы полагаем, несомненно профессионально обогатят его, не забываем ли, что этого ещё недостаточно, чтобы он был счастлив? Если посмотреть на непрерывное образование с позиции категории «счастья»¹, то непрерывное образование не более чем ещё один из инструментов и способов обретения этого душевного состояния. Это гипотетическое утверждение требует своей хотя бы эмпирической проверки. Способствуя приращению профессионального знания работника в какой-либо сфере трудовой деятельности, мы не испытываем абсолютной уверенности в том, что использовали все корпоративные возможности для того (возможности университета, государственной, коммерческой или общественной организации), чтобы ещё на шаг приблизить его к социальному благополучию. Выше мы предложили использовать, помимо традиционной уровневой структуры системы непрерывного образования, ещё возрастную структуру, ибо с возрастом меняются не только потребности и возможности человека, но и представление о собственном благополучии. С возрастом меняются приоритеты ценностей (величина дохода, здоровье, семья, отдых, карьера и др.), и важно знать, какое место на шкале ценностей занимает непрерывное образование. Если человек ощущает

¹В самом общем социально-бытовом понимании «Счастье – состояние высшей удовлетворённости жизнью, чувство глубокого удовлетворения и радости.». (см. Качество жизни: Краткий словарь. – М.: Смысл, 2009. –С. 136.).

своё социальное благополучие как крайне низкое, то эффективность его дополнительного обучения может быть сведена к нулю.

Субъективные показатели социального благополучия значительно разнятся в зависимости от национальной принадлежности, вот почему каждая из стран, пытающаяся практически осуществить «доктрину счастья», разработала свой набор показателей. Население этих стран перешагнуло свою черту бедности, что создало благоприятную почву для осуществления «доктрины счастья». И хотя России ещё предстоит преодолеть барьер бедности, однако этот социальный факт не может оправдать наше бездействие на пути изучения опыта расширения социальных показателей в управлении государством и обществом, в том числе и управлением непрерывным образованием на основе системного подхода и персонифицированной адресности в контексте «доктрины счастья».

Завершая рассмотрение социальных аспектов непрерывного образования как сложной динамично развивающейся системы, отметим, что мы не ставили перед собой задачу представить её полное описание, предложить упорядоченный перечень её показателей, так как это под силу коллективу авторов, а стремились привлечь внимание исследователей к этой проблеме, обратить внимание на недооценку социального потенциала непрерывного образования и взаимосвязи социальных показателей этой системы образования с другими социальными показателями развития государства и общества.

Заключение

Любое заключение, помещаемое в конце книги, преследует две задачи. Во-первых, подвести некоторый итог проблемам и дискуссиям, которые автор или авторы вынесли на публичное обсуждение; но особенность данной книги в том, что большинство авторов в той или иной форме сформулировали свои выводы, а потому нет необходимости повторять их в заключении. И, во-вторых, опираясь на концентрированно-обобщённый вывод проблематики книги в целом, выдвинуть новые задачи и предложить новые темы для дискуссий, расширяющие и углубляющие горизонт научного знания. Именно эту цель и преследует данное заключение.

Многочисленные публикации, международные и региональные конференции и «круглые столы» не уменьшили напряжения вокруг проблем непрерывного образования, скорее наоборот: дискуссии становятся всё острее, а непрерывное образование на глобальном и национальных уровнях всё более «теснит» традиционное образование. Непрерывное образование – вечный процесс восхождения к всеобщему, становление человека в культуре. Представление о том, что надо учиться всегда достраивается необходимостью учиться с желанием, развивать свои способности, пониманием, что работа и жизнь сегодня неотделимы от самообразования. Конечная и подлинная цель непрерывного образования – вечное движение к восхождению на высоты нравственных качеств, к духовности, свойственной только человеку. Педагогика, писал К.Д.Ушинский, указывает на желаемое и средства его достижения.

Каждая эпоха предъявляет свои цели и задачи, свое понимание и свой механизм образования, который в той или иной степени осуществляется в зависимости от наличия необходимых людских и материальных ресурсов, уровня развития науки и образованности общества. Непрерывное образование в его современном масштабе обусловлено ускорением смены экономических укладов, расширением доступности образования, региональной и межгосударственной мобильностью населения планеты, национальной и международной конкуренцией и другими научно-техническими, экономическими и социальными вызова-

ми, которые определили динамику второй половины XX и первую четверть XXI веков. Многие из таких вызовов обстоятельно рассмотрены в этой книге, но ещё больше вызовов сформулированы как задачи на будущее.

Редакторы монографии, оставляя за авторами отдельных статей право на самостоятельную трактовку частных вопросов, вполне солидарны с нами в общей оценке проблемного состояния отечественного непрерывного образования. В частности, обращают внимание на заметное отставание методологии непрерывного образования от огромного и многообразного эмпирического опыта в этой сфере научного знания. К числу вопросов, ожидающих в первую очередь своего решения, относятся и несовершенство правовой базы непрерывного образования, и отсутствие научно обоснованных вариативных прогнозов расширения сферы «оккупации» образовательного пространства непрерывным образованием, и распределение равной доступности качества непрерывного образования на всей территории Российской Федерации и др. Именно такая постановка вопроса интересовала авторов монографии. В связи с этим они обращались к вопросам роли непрерывного образования в личностном и профессиональном становлении человека, технологии его реализации в соответствии с запросами производства ожидаемого развития общественных отношений и новых явлений в управлении территориальным развитием образовательного процесса.

Возрастание роли непрерывного образования представляется нам как естественный процесс, приводящий в движение мощные сущностные силы человека, как демократический процесс, обеспечивающий образование каждому человеку без исключения на протяжении всей его трудовой жизни, как социально ориентированный процесс, способствующий сбалансированному развитию производственных отношений, основанных на принципах пропорционального распределения рабочей силы, формированию новых общественных отношений, основанных на принципах гуманизма, на изменении бытия человека вместе с ним самим. Совмещение в современном образовании принципов фундаментализма и инструментализма с принципами гуманизма – испытание для современной школы, для управленческих структур, учителей, родителей, для всей системы образовательных учреждений, перед

которыми стоят часто трудно разрешимые ежедневные и ежечасные хозяйственные, финансовые, административные вопросы.

В монографии взаимосвязано представлены разные стороны непрерывного образования: система образовательных учреждений совместно с неформальными инициативами, взаимосвязь и преемственность которых основана на природе самого процесса образования, неотъемлемого от жизнедеятельности человека в течение всей жизни; бизнес-формы и инновационные практики (образование пожилых, социальное образование, использование сетевых возможностей); инвариант технологического структурирования современного опыта; подходы к нормативно-правовому обеспечению решения проблемы пожизненного обучения.

Представленные материалы позволяют конкретизировать задачи научного анализа ближайшего десятилетия, среди которых: теоретико-методологические, социально-управленческие, а также социально-политические и информационно-аналитические.

Н. А. Лобанов, Л. Г. Титова, В. В. Юдин

Сведения об авторах

Арфае Анна Владимировна, доцент Международной высшей школы управления Института промышленного менеджмента, экономики и торговли Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Петра Великого, кандидат экономических наук, доцент (Россия, Санкт-Петербург);

Бажанова Ольга Авенировна, заместитель директора Государственного профессионального образовательного автономного учреждения Рыбинский промышленно-экономический колледж (Россия, Рыбинск Ярославской области);

Брядовая Римма Александровна, директор Департамента образования Администрации городского округа, город Рыбинск (Россия, Рыбинск Ярославской области);

Галенко Валентин Павлович, научный руководитель ИДПО «Высшая экономическая школа» Санкт-Петербургского государственного экономического университета, директор программы EMBA «Управление предприятием», доктор экономических наук, профессор (Россия, Санкт-Петербург);

Гущина Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского;

Данилова Лариса Николаевна, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук (Россия, Ярославль);

Лапушинская Галина Константиновна, заведующая кафедрой государственного управления Тверского государственного университета, доктор экономических наук, профессор (Россия, Тверь);

Лекомцева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дополнительного и технологического образования ЯГПУ им К.Д. Ушинского (Россия, Ярославль);

Лобанов Николай Андреевич, президент общественного объединения «Непрерывное образование для всех», профессор (Россия, Санкт-Петербург);

Лысенко Анатолий Иванович, главный специалист по развитию персонала группы по научной работе и развитию персонала ПАО «ОДК «Сатурн» (Россия, Рыбинск Ярославской области);

Мазилев Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Россия, Ярославль);

Сенько Юрий Васильевич, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Барнаул);

Сериков Владислав Владиславович, член-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор, зам. директора по научной работе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (Россия, Москва);

Смирнова Светлана Владимировна, первый заместитель директора Департамента образования Администрации городского округа, город Рыбинск (Россия, Рыбинск Ярославской области);

Смолянинова Ольга Георгиевна, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Красноярск);

Табелова Ольга Павловна, менеджер международных проектов ИДПО «Высшая экономическая школа» Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Россия, Санкт-Петербург);

Тарханова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Россия, Ярославль);

Титова Людмила Григорьевна, академик АПН, доктор политических наук, профессор кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Россия, Ярославль);

Ходырев Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» (Россия, Ярославль);

Шульдина Наталья Михайловна, заместитель Главы Администрации городского округа (город Рыбинск) по социальным вопросам (Россия, Рыбинск Ярославской области);

Юдин Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Россия, Ярославль).

Научное издание

**Непрерывное образование:
методология, технологии, управление**

Коллективная монография

Редактор Л. К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю. В. Ефимова

Подписано в печать 23.05.2018
Формат 60х90_{/16}.
Объем 18 п.л. 14 уч.-изд.л. Тираж 500 экз. Заказ № 81.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Адрес типографии
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44

Тел.: (4852)32–98–69