

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 1
серия педагогика**

Санкт-Петербург
2009

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 1

**Основан в 2006 году
серия педагогика**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. Д. Кириллова, доктор педагогических наук, профессор;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент;
Р. И. Лалаева, доктор педагогических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
В. А. Мосолов, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;
А. С. Галышева, кандидат педагогических наук, доцент;
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор (отв. за выпуск);
Л. П. Назарова, кандидат педагогических наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева

Редактор А. А. Титова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-34
[http: // www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
ТЕОРИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>М. И. Вишневецкий</i> Система целей образования как выражение его непрерывности	9
<i>Т. Гумула, Т. Дырда</i> Цивилизационный прогресс и общие цели постоянного образования взрослых	27
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ	
<i>И. Г. Васильев</i> Культура как институт непрерывного образования: региональный аспект	36
<i>О. Б. Ховов</i> Исторические циклы культурно-образовательных парадигм	57
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	
<i>Н. Н. Азизходжаева</i> Инновации в реформировании непрерывного образования Республики Узбекистан	85
<i>Т. Ю. Ломакина</i> Современные требования к разработке модели специалиста	100
<i>Т. Гумула, Т. Дырда</i> Подготовка учителей к применению метода проектов в непрерывном образовании (элементы теории и очерк проекта)	113
<i>Н. А. Грищенко</i> Моделирование и проектирование инновационных процессов в непрерывном образовании	125
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА	
<i>В. Н. Скворцов</i> Проблемы обучения персонала в контексте концепции самообучающейся организации	137
<i>Н. А. Лобанов</i> Непрерывное профессиональное образование как условие инновационного развития общества	152
<i>М. Ю. Лобанова</i> Подготовка и сопровождение приемных родителей: новое направление непрерывного образования	158

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ**

Х. Ф. Рашидов

Реформы профессионального образования:
оценки и перспективы развития..... 164

А. Л. Шестаков, А. И. Сидоров, Л. А. Шефер, Е. В. Гичкина

Система менеджмента качества, оперативный контроль
и анализ образовательного процесса..... 177

**НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Н. А. Лобанов, Т. В. Прок

Негосударственный сектор высшей школы в системе
непрерывного образования: региональный аспект..... 195

Сведения об авторах 216

CONTENTS

PREFACE	7
THEORY OF CONTINUING EDUCATION	
<i>M. I. Vishnevskiy</i>	
The system of goals of education as an expression of its continuity	9
<i>T. Gumula, T. Dyrda</i>	
Civilization progress and the overall objectives of continuing education of adults	27
CONTINUING EDUCATION AS A CULTURAL PHENOMENON	
<i>I. G. Vasiliev</i>	
Culture as an institution of continuing education: regional aspect	36
<i>O. B. Hovov</i>	
Historic cycles of cultural and educational paradigms	57
CONTINUING EDUCATION AS AN OBJECT OF INNOVATIVE DESIGN	
<i>N. N. Azizhodzhaeva</i>	
Innovations in the reform of the continuing education in the Republic of Uzbekistan	85
<i>T. U. Lomakina</i>	
Modern requirements for the development of the model of a specialist	100
<i>T. Gumula, T. Dyrda</i>	
Training teachers to use a method of projects in continuing education (elements of the theory and outline of the project).....	113
<i>N. A. Grishchenko</i>	
Simulation and design of innovative processes in continuing education	125
CONTINUING EDUCATION AS A DEVELOPING SYSTEM	
<i>V. N. Skvortsov</i>	
The problems of the personnel training in the concept of self-study organization.....	137
<i>N. A. Lobanov</i>	
Continuing professional education as a requirement for the innovative development of the society	152
<i>M. U. Lobanova</i>	
Training and support of adoptive parents: new direction of continuing education	158

**CONTINUING EDUCATION IN THE CONTEXT
OF EDUCATIONAL REFORMS**

H. F. Rashidov

The reforms of professional education:
evaluation and perspectives of development 164

A. L. Shestakov, A. I. Sidorov, L. A. Shaefer, E. V. Gichkina

The system of the management quality, operational control
and analysis of the educational process 177

**NON-STATE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION**

N. A. Lobanov, T. V. Prok

Non-state sector of higher education in the system
of continuing education: a regional aspect 195

About authors 216

ПРЕДИСЛОВИЕ

На рубеже XX–XXI вв. идеи и практика непрерывного образования получили мировое развитие. Они изменили образовательную траекторию человека как субъекта образовательного процесса, не оставив ему выбора: удовлетвориться однажды полученной профессией или продолжать обучение. Действительно, ещё пятьдесят-семьдесят лет тому назад человек, получив ту или иную профессию, мог вполне успешно доработать до пенсионного возраста с тем багажом профессиональных знаний и умений, которые получил в учебном заведении, компенсируя отсутствие новых знаний приобретённым опытом работы. Сегодня это невозможно, если работник хочет быть успешным работником; более того – в ряде отраслей экономики, во многих корпорациях сохранение должностного статуса поставлено в зависимость от повышения квалификации, дополнительного обучения.

Непрерывное образование, возникнув как педагогическая система образования взрослых, постепенно выходит за пределы этой сферы – становится частью общественного сознания, одной из составляющих образа жизни людей. ЮНЕСКО рассматривает распространение идей и расширение практики непрерывного образования как важнейшую социальную задачу своей международной деятельности. Мы все не только свидетели смены образовательной парадигмы, но и участники это процесса. И следует с очевидностью признать: все государства, хотя и с разной степенью готовности, стоят перед фактом реформы своих образовательных систем, что связано с широкомасштабным переходом к обучению людей на протяжении всей их трудовой жизни. Если в прошлом все реформы образования, осуществленные (с разным успехом) в тех или иных странах мира, носили локально-государственный и национальный характер и были направлены на то, чтобы опередить или догнать другие страны, то на рубеже XX–XXI столетий сложились объективные условия для возникновения и осуществления Первой мировой реформы образования, которая предопределит развитие образования не только в XXI столетии.

К триумфальному шествию непрерывного образования присоединяются всё новые и новые страны. Степень интенсивности реального воплощения концепции «Образование – через всю жизнь» находится в прямой корреляции со степенью информационно-индустриального развития той или иной страны. И этот процесс двухсторонний: с одной стороны, темпы информационно-индустриального развития требуют адекватных форм и методов об-

разования населения; с другой – расширение сферы влияния системы непрерывного профессионального образования на трудоспособное население выступает одним из важнейших факторов информационно-индустриального развития страны, её национальной безопасности и конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках.

Разумеется, это социальное явление и этот социальный процесс привлекли внимание широкого круга исследователей, среди которых педагоги, философы, экономисты, юристы, социологи, культурологи, организаторы образовательного процесса (менеджеры) и представители других отраслей научного знания. И это понятно, ибо любая попытка осмыслить сущность непрерывного образования с позиций только педагогики, либо философии, либо культурологии и т. д. даст одностороннее, крайне упрощённое представление об этом глобальном социальном явлении. Авторы статей, представляя различные области научного знания, многие годы занимаются исследованием вопросов непрерывного образования, что позволило показать широкую палитру научных взглядов на общий предмет анализа. Именно этими соображениями руководствовался составитель, приглашая авторов для участия в работе над этим номером журнала, и именно этим объясняется структура его содержания.

Ещё одна особенность этого номера журнала: авторы, представленные в нём, – это учёные из разных стран – Беларуси, России, Польши, Узбекистана, Украины, что предопределило различие в концептуальных подходах к оценкам состояния и перспектив развития этого глобального процесса. Вместе с тем, можно констатировать, что общего в формировании систем непрерывного образования в этих странах больше, чем различий. И эти интеграционные процессы в значительной степени обусловлены влиянием Болонского процесса.

В. Н. Скворцов
доктор экономических наук,
профессор, ректор
Ленинградского государственного
университета имен А. С. Пушкина

ТЕОРИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.5–025.32

М. И. Вишнеvский

Система целей образования как выражение его непрерывности

В статье на материалах Республики Беларусь характеризуется общая организация образовательной деятельности, последовательность уровней которой выражает внутреннюю логику развития человеческой личности. Для каждого из этих уровней определяются цели образования. Раскрывается преемственная связь данных уровней и соответствующих им целей, а также взаимообусловленность целей личности, общества и государства в сфере образования. Специальное внимание уделяется функции средней и высшей школы как интеграторов культуры.

The article, based on the data from Belarus Republic, characterizes the general organization of educational activity, sequence of levels of which expresses the internal logic of human personality development. The goals of education are determined for each of these levels. The article exposes the successive link of these levels and the goals corresponding to them, as well as interconditioned character of the goals of a person, state and society in the sphere of education. A special attention is given to the function of secondary and higher school as the integrators of culture.

Ключевые слова: непрерывное образование, цели образования, развитие личности, общее образование, специальное образование, дошкольное образование, школьное образование, высшее образование, государственная политика в сфере образования.

Key words: continuous education, goals of education, human personality development, general education, special/specialized education preschool education, school education, higher education, the state politics in the sphere of education.

Человеческая личность подвергается образовательному воздействию на протяжении всей сознательной жизни. В этом смысле мы говорим о непрерывности образования, понимая ее, однако, не как равномерный и плавный процесс, избавленный от скачков. В образовании личности, наряду с периодами постепенных изменений, есть фазы качественных сдвигов. Таков переход от дошкольного детства к учебе в школе или выбор дальнейшего жизненного пути. Своеобразные переломы в развитии личности могут быть связаны с резкой профессиональной переориентацией или с переменой ее мировоззренческой позиции (смена конфессиональной принадлежности, переход от религиозности к атеизму, или наоборот, трансформация политической и идеологической установки).

Для каждого конкретного человека получение должного образования – это одно из наиболее важных, или может быть самое важ-

ное условие успешной самореализации. Фундаментальной целью социально ориентированного государства является выравнивание стартовых возможностей граждан средствами образования.

Статья 1 Закона «Об образовании в Республике Беларусь» устанавливает, что государственная политика в сфере образования основывается на следующих принципах:

- приоритетности образования;
- обязательности общего базового образования;
- осуществления перехода к обязательному общему среднему образованию;
- доступности дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе среднего специального и высшего образования;
- национально-культурной основы образования;
- приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- научности;
- экологической направленности образования;
- демократического характера управления образованием;
- светского характера образования.

В статье 2 данного Закона образование определяется как процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства, направленный на сохранение, приумножение и передачу знаний новым поколениям, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики.

Эти и другие положения национального законодательства об образовании фиксируют ключевое значение образовательной деятельности для государства, белорусского общества в целом, а также для каждого отдельного человека, определяют структуру национальной системы образования и устанавливают возможные на данном этапе развития страны гарантии получения образования в Республике Беларусь.

Принципиальное значение имеет тот факт, что общая организация образовательной деятельности в стране опирается прежде всего на внутреннюю логику развития человеческой личности. Так, основное образование в Республике Беларусь подразделяется на следующие уровни: дошкольное, общее базовое, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее, послевузовское.

Каждый из этих уровней соотносится с определенным этапом личностного развития. В свою очередь дополнительное образование направлено на дальнейшее развитие личности и углубление профессиональной компетентности. Оно включает внешкольное

воспитание и обучение, а также повышение квалификации и переподготовку кадров.

Дошкольное образование – это исток и фундамент, на котором зиждется вся система образования, а также и вся последующая жизнь человека. Поэтому цель его, как определено в Законе об образовании, состоит в том, чтобы обеспечить полноценное развитие ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, подготовку к получению основного образования на последующих уровнях. Эта общая цель конкретизируется в других руководящих государственных документах, которые устанавливают, что воспитание, обучение и развитие детей в дошкольных учреждениях нацелено на формирование у них чувства собственного достоинства, первоначальных основ патриотизма и гражданственности, уважения к традициям своего народа и других народов, культурного поведения.

К главным задачам дошкольного образования, решение которых определяет его качественный уровень, в данных документах отнесено обеспечение сохранения и укрепления здоровья детей, а также развитие дифференцированной сети дошкольных учреждений разных видов, типов и профилей, новых форм дошкольного образования в соответствии с запросами родителей. Особо подчеркивается необходимость составления индивидуальных программ развития детей при участии высококвалифицированных специалистов. В целом по стране охват детей дошкольным образованием выше 80 %. Вместе с тем белорусские семьи, воспитывающие детей, имеют гарантированную возможность получения систематической помощи со стороны опытных педагогов и психологов как в рамках дошкольных учреждений, так и в формах педагогического патронажа, материнской школы. Намечено также развивать платные образовательные услуги на дому в виде гувернерской практики, избрания семейного педагога и т. д.

За дошкольным следует уровень общего среднего образования, достигаемый, как говорится в статье 1 Закона Республики Беларусь «Об общем среднем образовании», в ходе последовательного и целенаправленного процесса обучения и воспитания. Этот уровень должен обеспечивать духовное и физическое развитие личности, подготовку молодого поколения к полноценной жизни в обществе, воспитание гражданина Республики Беларусь, овладение учащимся основами наук, государственными языками, навыками умственного и физического труда; формирование нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни, готовности к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования.

Государственная политика в области общего среднего образования, как определено в данном законе, нацелена на обеспечение

гуманистического характера обучения и воспитания, защиту прав детей и, вместе с тем, на достижение преемственности между дошкольным образованием, последовательными ступенями общего среднего образования, а также профессионально-техническим, средним специальным и высшим образованием. В утвержденной Советом Министров страны Программе развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007–2016 годы подчеркивается, что интенсивное развитие экономики, переход к информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, обновление технологий и их внедрение во все сферы жизнедеятельности общества и государства, рост конкуренции на рынке труда, структурные изменения в сфере занятости вызывают необходимость дальнейшего совершенствования общего среднего образования в направлении более полного удовлетворения потребностей личности, общества и государства в качественном образовании, в создании условий для подготовки новых поколений к жизни и труду в гражданском обществе с устойчивой социально-ориентированной рыночной экономикой [2: 45].

Эта емкая формулировка указывает на исключительно ответственную роль общего среднего образования в жизни современного общества и человека. Задумаемся над значениями слов «общий» и «средний». В фундаментальном 17-томном Словаре современного русского литературного языка [6] слову «общий» отведено шесть страниц. Здесь выделяются следующие основные его значения: 1) осуществляемый всеми (в обществе, группе, коллективе), совместный; 2) принадлежащий в равной мере всем, всему обществу; все-народный, общественный; предназначенный для совместного пользования; 3) один и тот же для одного и другого (других); имеющий одинаковое отношение ко всем (в какой-то группе); одинаково присущий всем (всему) в какой-то группе; 4) охватывающий что-либо в целом; относящийся к чему-либо в целом; 5) обязательный для всех; 6) не ограниченный специальным назначением; 6) объединенный, собранный воедино, объединяющий всех (в каком-то коллективе, группе); представляющий собой совокупность, смешение каких-либо предметов, лиц; 7) цельный, единый; воспринятый в целом, обобщенно, в отвлечении от деталей, частных; 8) неконкретный, схематичный, поверхностный.

«Средний», как следует из соответствующей словарной статьи в том же «семнадцатитомнике», означает: 1) находящийся посередине; равно удаленный от краев чего-либо; 2) промежуточный по своим свойствам, признакам (между большим и малым, высоким и низким); именно здесь разъясняется: «средняя школа, среднее учебное заведение. Школа, учебное заведение, дающее общее образование, достаточное для поступления в высшее учебное заведение или профессиональное образование, достаточное для работы в

качестве специалиста средней квалификации»; 3) ни хороший, ни плохой; посредственный; 4) обычный, нормальный для группы каких-то явлений. Мы далеко не всегда учитываем должным образом многозначность используемых нами слов. Итак, общее среднее образование общедоступно (и даже обязательно для всех – при наличии у государства соответствующих возможностей); оно не связано со специальной подготовкой и объединяет в некоторую целостность разнородные знания, отвлекаясь при этом от многих деталей, частностей; оно, следовательно, поверхностно, усреднено. В качестве среднего оно является переходным звеном между низшим, элементарным (начальным) и высшим образованием. Конечно, словарные статьи не являются достаточным основанием для вынесения однозначных и ответственных заключений или определений; но здравый смысл подсказывает нам, что зафиксированные в языке смысловые оттенки отнюдь не случайны.

Для школьника общее среднее образование представляет собой самостоятельный и исключительно важный этап жизни, который, однако, воспринимается совсем не так, как дошкольное детство. Для ребенка дошкольного возраста все наполнено игрой, в которой и через которую он развивается, постигает мир. Учеба в школе – это уже не игра. Ее результаты оцениваются строго и, увы, не всегда справедливо (хотя бы уже потому, что оценивать обычно приходится, руководствуясь едиными, общими критериями, а ученики ведь все разные). Ребенок отлично улавливает смысл игры, в которую он с удовольствием включается; школьнику же далеко не всегда понятно, зачем ему нужно знать то, что его обязывают знать. Впрочем, и ребенку приходится делать немало такого, что поначалу ему совсем не нравится – соблюдать правила личной гигиены, поддерживать порядок, быть внимательным и вежливым и т. д. Все это и многое другое вместе взятое составляет социализацию, или вхождение в культуру.

Школа, по мысли Дьюи, это специально организованная образовательная среда, являющаяся моделью общества («обществом в миниатюре»). Она возникает тогда, когда усложнение общественного опыта требует его фиксации с помощью письма, т. е. выражения этого опыта в знаково-символической форме, усвоение которой требует целенаправленных образовательных усилий. При этом в письменной форме сохраняется не всякое знание, а главным образом такое, которое отличается от повседневного, передаваемого традиционным путем, и признается особенно важным для жизни общества. Весь массив упорядоченного и символически выраженного общественного опыта чересчур обширен и разнороден, чтобы можно было надеяться на его быстрое и полное усвоение ребенком. Поэтому первая функция школы, как полагает Дьюи, состоит в том, чтобы создать упрощенную среду, в которой отобраны фундамен-

тальные моменты культурной традиции, подлежащие усвоению детьми в процессе образования и адаптированные к возможностям их восприятия.

Вторая функция школы видится им в защите растущей личности от разлагающего влияния отдельных сторон широкой социальной среды. В школе происходит отбор лучших образцов организации жизни, которые следует сохранять и передавать новым поколениям. Третья функция школы связана с необходимостью компенсировать сохраняющееся в обществе социальное неравенство, обеспечивая людям равные или хотя бы сходные возможности реализовать себя в жизни. Наконец, следует учесть то обстоятельство, что современное общество имеет исключительно сложную структуру, в нем представлены и находятся в динамической взаимосвязи элементы, группы с разнородными, порой даже противоположными интересами. Поэтому еще одна важная функция школы состоит в создании для подрастающего поколения сравнительно однородной и сбалансированной среды для противодействия имеющимся в обществе центробежным силам. Школа призвана приобщать детей к единой системе знаний и ценностей, преодолевая узость группового мировоззрения. Таким образом, школа выполняет стабилизирующую и интегрирующую функцию [1: 24–47].

Задача педагога, по Дьюи, состоит в организации такой образовательной среды, которая вызывает намечаемые отклики ученика и направляет его познавательную деятельность. Но действительные смыслы формируемым навыкам сообщает не учебная, а социальная среда. И если это не сразу бросается в глаза, то дело в том, что в рамках образовательного процесса в школе опыт социальной жизни оказывается предварительно переформулированным в педагогических целях. «Для этого смыслы, считающиеся наиболее важными, извлекаются и располагаются в определенной системе... Изобретение письма и книгопечатания придает этой деятельности мощнейший импульс. И узлы, которые соединяют предметное содержание школьных занятий с привычками и идеалами социальной группы, все более и более маскируются и скрываются» [1: 172]. Тем не менее содержание учебных предметов, материалы школьных занятий конкретизируют и раскрывают смыслы социальной жизни, несут в себе те компоненты культуры общества, которые принято считать наиболее важными, основополагающими в силу их причастности к опыту и интересам многих людей и поэтому подлежащими обязательному сохранению, притом в четко организованной форме.

Ответственность задачи усвоения такого содержания побуждает обратить особое внимание на то, что на деле является знанием. Нередко под знаниями понимают весь необъятный массив фактов и истин, накопленных людьми в ходе исторического развития. Однако некритически воспринимаемые сообщения о чужих знаниях могут

содержать неточности, перемешивать истину и заблуждение. Люди бывают доверчивыми, склонными к поспешным выводам и упрямо настаивающими на своих ошибках, отыскивая им разнообразные оправдания. Наука, по Дьюи, представляет собой способ избежать подобных опасностей, и этим объясняется ее особое место в системе образования. Но логически упорядоченная форма научных знаний, четко устанавливающая их предпосылки и следствия, весьма непохожа на привычные формы обыденного знания, с которыми знакомы и школьники. Строгое научное знание – это в некотором отношении идеал, но отнюдь не отправная точка в образовательном процессе. Начинается он с того, что близко и понятно ученикам. Наука далеко еще не слилась с повседневными образными и эмоциональными установками людей, которые реально вовлечены в образование; наш менталитет еще не стал научным (и, добавим, едва ли вообще когда-нибудь станет всецело научным). Этим, однако, отнюдь не ставится под сомнение необходимость учащимся осваивать научное миропонимание, пронизанное убежденностью в возможности рациональной организации жизни людей.

Цель школьного образования состоит в том, чтобы научить учиться и вместе с тем вооружить ученика необходимым стартовым культурным багажом, позволяющим успешно продолжать жизненный путь. Определение цели школьного образования, однако, будет неполным, если мы не выразим в нем достаточно отчетливо особую функцию школы в жизни людей, связанную с обеспечением целостности и внутренней согласованности культуры общества. Дело в том, что школьное образование выступает весьма важным связующим звеном между миром повседневности и разнообразными областями специализированной деятельности людей – наукой, искусством, политикой, техническим творчеством, менеджментом и т. д. В каждой из таких областей вырабатываются особые знания и умения, а также правила организации деятельности и общения между людьми. Давно уже было указано на существование глубоких различий между гуманитарной и научно-технической культурами; это различие следовало бы дополнить указанием на своеобразие политической, экономической, информационно-коммуникационной культуры.

Усложнение организации общественной жизни, ее дифференциация и специализация многих ее подразделений ведут к тому, что разнообразные виды человеческой деятельности и соответствующие им формы и способы общения становятся непонятными за пределами определенного круга посвященных в них или специально подготовленных лиц. Поэтому возникает настоятельная необходимость построения содержания общего образования прежде всего на основе таких элементов, которые выражают и реализуют целостность современной культуры, ее единство в многообразии. Школа

должна вооружить учащихся знанием понятийного аппарата современной культуры, общего для самых разных видов деятельности. Этот «язык» культуры охватывает более или менее согласованные между собой понятия и образы, адаптированные к задачам школы и складывающиеся в единую картину мира.

Миссия школы как интегратора культуры не ограничивается лишь рамками науки. Люди, завершившие обучение в школе и вступающие в самостоятельную жизнь, должны быть знакомы как с основами наук о природе, обществе и человеке, так и с искусством, моралью, законами своей страны, наконец, с типовыми социальными ролями, с которыми они встречаются в повседневной жизни. Они должны быть осведомлены о ценностях и целях, которые характеризуют деятельность соответствующих институтов и общества в целом. Современному человеку нужно знать, каковы его основные права и обязанности, с какими общественными институтами и категориями специалистов ему придется иметь дело, каковы, наконец, правила обращения к ним для получения определенных услуг, позитивного решения разнообразных вопросов. Ему вообще нужно очень многое знать, понимать и уметь для того, чтобы его повседневная жизнь была хорошо организованной и благополучной.

Школа как бы исторгает образующуюся личность из мира неотрефлексированной обыденности и вовлекает ее в сложное переплетение многообразных способов деятельности и общественных отношений, а также специфических идей, предписаний и норм, устанавливаемых науками, искусствами, религиями, политическими и социальными движениями, экономическими процессами, решениями законодательной и исполнительной властей и т. д. Школьные учителя прилагают целенаправленные усилия для того, чтобы сделать надобывденное знание, предъявляемое учащимся в качестве содержания образования, возможно более понятным и доступным, приблизив это содержание к повседневной жизни и указав способы его применения.

Различные миры надобывденных реальностей, открываемые или создаваемые духовным творчеством людей, нередко весьма существенно отличаются друг от друга, и ученому-биологу бывает ничуть не легче понять ученого-теолога, чем неученому обывателю – их обоим. Деятельность образования оказывается принципиально значимой в плане формирования предпосылок достижения взаимопонимания между специалистами разного профиля на основании совместного использования некоего усредненного языка современной культуры, усваиваемого прежде всего в период учебы в школе. Тем самым образование как среднее, так и высшее выполняет ничем другим не заместимую функцию всеобъемлющего интегратора культуры, связывающего в своем содержании обыденный и надобывденный уровни человеческого бытия. Вместе с тем образование

вносит весьма существенный вклад в налаживание связей между социально дифференцированными версиями определенной национальной культуры, а также между различными национальными культурами. Вся эта ответственная работа разворачивается прежде всего в школе.

Все это подводит к выводу об основополагающей роли общего образования по отношению к образованию профессиональному и специальному. Главная цель общего образования – развитие человеческой личности, позволяющее конструктивно реализовать ее потенциал и отвечающее базовым тенденциям совершенствования общественной жизни, гармонизации отношений человека и природы. Качества специалиста, профессионала, вообще субъекта определенных общественных отношений и деятельности являются лишь сторонами, характеристиками человека как личности. Профессиональная подготовка не может считаться полноценной, если она не связана с выработкой конструктивных ценностно-целевых установок личности, ее зрелой общественной, гражданской позиции. Человек как личность всегда шире и богаче определениями, нежели только человек-работник, профессионал, специалист.

Тем не менее, получив общее образование, человек должен также овладеть какой-то профессией, приобрести специальность, востребованную в обществе и позволяющую реализовать себя в работе. Успешно окончив среднюю школу, можно далее поступить в профессионально-техническое училище или непосредственно устроиться на работу, подготовка к которой ограничивается, например, краткосрочными курсами. Можно также поступить в среднее специальное или высшее учебное заведение. Каждый из этих вариантов выбора жизненного пути имеет существенную специфику, но их объединяет то, что после окончания школы общее образование в большей или меньшей степени отодвигается на второй план и начинается непосредственная подготовка к будущей работе. Для современного общества характерна высокодифференцированная и весьма динамичная система рабочих мест, каждое из которых предъявляет определенные образовательные требования к человеку, претендующему на его замещение. Только в 2007–2008 учебном году в учреждениях профессионально-технического образования нашей страны был прекращен прием по 278 профессиям и, вместе с тем, открыта подготовка по 249 новым для отдельных учебных заведений профессиям; примерно 84 % приема в эти учебные заведения произведено по договорам с организациями-заказчиками о подготовке рабочих либо служащих [3: 25–26].

В Законе «Об образовании в Республике Беларусь» выделены особые главы, в которых определяются профессионально-техническое образование (глава 6), среднее специальное образование (глава 7), высшее образование (глава 8), последипломное обра-

зование (глава 9). Все эти главы построены по единому образцу. Вначале в них раскрываются цели и структура соответствующей образовательной деятельности, затем характеризуются учреждения, обеспечивающие получение данного образования, и, если нужно, какие-то другие значимые моменты (например, формы получения профессионально-технического образования, академические свободы и автономия управления в вузах), а в конце обычно излагается порядок аттестации лиц, получивших образование, и описываются документы о его получении и присвоении квалификации.

Примечательным является структурное и отчасти даже содержательное сходство формулировок целей каждого из этих уровней образования. «Профессионально-техническое образование призвано осуществлять подготовку лиц к профессиональной деятельности в соответствии с призванием, способностями, с учетом общественных потребностей и обеспечивает приобретение ими профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для присвоения квалификации рабочих и служащих». «Среднее специальное образование обеспечивает развитие творческого потенциала личности, получение специальной теоретической и практической подготовки, решает задачи обеспечения отраслей хозяйства республики квалифицированными специалистами». «Высшее образование призвано обеспечить наиболее полное развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, возможность ее активного, свободного и конструктивного участия в развитии общества с целью удовлетворения потребностей общества и государства в специалистах высокой квалификации». «Послевузовское образование призвано обеспечить максимальную реализацию способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности и ставит своей целью подготовку научных кадров высшей квалификации, получение новых знаний о природе, человеке, обществе, а также разработку новых технологических идей и основ технологий».

В этих формулировках обнаруживается немаловажная особенность целеполагания в сфере образовательной деятельности: цели, устанавливаемые на государственном уровне, определяются порой недостаточно операционально, хотя смысл их достаточно ясен. Вначале в них говорится о личностных аспектах образования соответствующего уровня, затем о его общественной значимости. Очевидно, что наряду с рабочими и служащими, стране нужны специалисты со средним и высшим образованием, а также кандидаты и доктора наук. Специалист отличается от рабочего тем, что он имеет не только профессиональные умения и навыки, но и знания научных основ соответствующей деятельности. Высшее же образование приобщает человека к научным исследованиям и тем самым активизирует и развивает его творческий потенциал. Правда, эта общая цель высшего образования не всегда достигается на деле,

да и возможности специалиста с высшим образованием порой не используются с должной эффективностью. Тем не менее престиж высшего образования в современном обществе оспаривается довольно редко.

Мотивы, по которым люди получают высшее образование, бывают разные. В их числе выделяют: интеллектуальные (образование ради знаний), прагматические (образование ради денег), статусные (образование ради престижа), а также обширную группу мотивов ситуативного характера (стремления отсрочить начало профессиональной деятельности, избежать призыва в армию, найти себе временное занятие и т. д. [5: 7]). Феномен высшего образования тоже весьма разноаспектен. В принципе образование является высшим в сопоставлении с существующим средним (общим и специальным), а также элементарным (начальным). Среднее образование в основном достаточно для решения типичных задач, которые встречаются в повседневной жизни и в профессиональной деятельности, не требующей решения поисковых творческих задач с элементами научного исследования. Наличие у человека среднего образования вовсе не препятствует ему заниматься самообразованием, развивать в себе творческие способности и т. д. Документ о среднем образовании удостоверяет достижение определенного уровня образованности и, в случае ССУЗа, специальной подготовки, соответствующей требованиям образовательного стандарта.

Образованный человек, как правило, является профессионалом или специалистом в какой-то области деятельности. О рабочих мы говорим, что они хорошо (или плохо) обучены; о специалисте – что он должным (или не должным) образом подготовлен. При этом акцентируется внимание на наличии знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для выполнения соответствующей деятельности на определенном качественном уровне. Но если мы называем кого-либо образованным человеком, то подразумевается не только это. Предполагается, что образованный человек сформировался как личность и имеет широкое миропонимание; он освоил знания, относящиеся к различным сферам жизни, и выработал собственное отношение к ним, равно как и ко всему, что происходит вокруг него. Его профессиональная деятельность соотносится с определенным миропониманием, направляется им. Мирозрение человека определяет внутренние основания целей его деятельности.

Высокая образованность характеризуется основательностью, пониманием сути освоенного дела и его связи со всей совокупностью человеческих дел и забот. Она противоположна как поверхностной эрудированности, так и профессиональной ограниченности. Специализация всегда предполагает сужение области интересов и деятельных усилий, их замыкание на какие-то четко очерченные

предметы. Вспомним К. Пруткова: «Специалист подобен флюсу; и тот, и другой односторонни». Подлинная образованность не препятствует качественной специальной подготовке, но и не сводится к ней, а предполагает такую внутреннюю культуру личности, которая исключает абсолютизацию частных, узких интересов и целей. Полезным представляется сопоставление современного понятия образованного человека и разработанного в свое время Мангеймом толкования феномена интеллигенции. В каждом обществе, утверждает автор, есть социальные группы, главная задача которых заключается в том, чтобы создавать для данного общества интерпретацию мира. Он называет такие группы интеллигенцией, отмечая, что интеллигенция рекрутируется из самых разных социальных слоев, и она способна быть рупором, открыто выражающим соперничество различных типов мышления, вырастающих на основе определенного социального опыта. Иллюзия правильности только какого-то одного способа интерпретации мира при этом исчезает.

Связь между различными группами интеллектуалов обеспечивается образованием. Именно высокая образованность выделяет их из других групп и оказывается здесь более важной, чем происхождение или имущественное положение. В содержании и всей организации высшего образования так или иначе выражаются различные, порой даже противоположные социальные устремления и тенденции, действие которых испытывает на себе современный образованный человек. Он знакомится с разными типами мировоззрения, с разными взглядами на сущее и должное в жизни общества. Наиболее значительные представители интеллигенции проявляют острую социальную восприимчивость, подвергая критической оценке все идеи и теории с учетом постоянно меняющейся ситуации. Они, может быть, не имеют строго однозначной приверженности к некоторой влиятельной социальной позиции, но зато они способны взять на себя трудную миссию выражения духовных интересов социального целого. Именно перед интеллектуалами со всей остротой встает проблема выбора собственной позиции, тогда как другие люди обычно просто «плывут по течению», следуя привычкам и установкам своего социального слоя. Интеллектуалы обладают также сравнительно большой информированностью и свободой выбора. Мировоззренческий синтез, обеспечиваемый образованием, позволяет строить практическую деятельность на более прочной основе, которую создает расширяющийся кругозор личности.

Характеризуя социально-культурную миссию высокообразованных людей, нужно особо подчеркнуть, что они не просто усваивают и интегрируют уже имеющиеся знания, но и сами, как правило, являются творцами нового знания, новых ценностей культуры. Признанными центрами высшего образования и интеллектуальной жизни общества в целом являются университеты. Преподаватели

здесь излагают студентам знания, к получению которых они сами причастны, поэтому они способны квалифицированно оценить то, что происходит, так сказать, на переднем фронте науки, выступить экспертами, определяющими действительную значимость новых научных идей и результатов. Студенты университетов соединяют учебную и научно-исследовательскую деятельность; они располагают благоприятными возможностями для участия в культуротворчестве. В наши дни, когда происходит структурная перестройка белорусской экономики и науки, связанная с вступлением страны на инновационный путь развития, роль университетской образованности в жизни общества заметно возрастает. В постиндустриальном обществе, основанном на широком использовании информационных технологий и постоянных инновациях, потребность в работниках, которые имеют высшее образование и подготовлены к осуществлению инновационной деятельности, будут, надо полагать, устойчиво расти. Инновации опираются на исследования и разработки; учеба в университете – это оптимальный путь подготовки к результативной инновационной деятельности. В целом высшему образованию в рамках постиндустриального общества, как полагает В.И. Стражев, отводится та же роль, «что и всеобщему среднему образованию на последнем этапе индустриальной цивилизации: обеспечение закрепления социальных и технологических достижений и дальнейшего продвижения цивилизации по пути к «обществу знаний»» [7: 8–9].

В Республике Беларусь, как и во многих других странах, весьма значительная часть выпускников средних общеобразовательных и специальных учебных заведений ежегодно пополняет ряды студентов вузов. Массовость высшего образования, а также неодинаковая сложность задач, решаемых специалистами с вузовским дипломом, побуждает выделять в нем определенные уровни или ступени. В законе Республики Беларусь «О высшем образовании» устанавливается, что в нашей стране высшее образование подразделяется на две ступени. Срок обучения на первой из них составляет четыре–пять лет; вторая ступень (магистратура) рассчитана на обучение в течение одного–двух лет. Уже первая ступень обеспечивает получение студентами фундаментальных и специальных знаний, а также соответствующих навыков. На второй же ступени формируются знания и навыки научно-педагогической и научно-исследовательской работы. В других странах дифференциация ступеней высшего образования может быть несколько иной, но ее общая идея такова: надстроить над массовым высшим образованием подсистему, обеспечивающую преимущественно адресную и во многом индивидуализированную подготовку специалистов особенно высокого класса.

Хотя высшее образование является специальным, оно обязательно включает в себе элементы продолжающегося общего образования. Не случайно в учебных планах отечественных вузов весьма значительное место занимают блоки социально-гуманитарных и общеобразовательных естественнонаучных дисциплин. Изучение этих дисциплин в чем-то предваряет специальную подготовку, в чем-то сопутствует ей, расширяя кругозор личности; оно также закладывает фундамент дальнейшего личностного и профессионального роста. Включение элементов общего образования в структуру высшего образования имеет глубокий смысл. Так, предусмотренное в учебных планах многих специальностей первой ступени высшего образования изучение курса «Основы современного естествознания» позволяет, как полагают разработчики его программы, обеспечить прежде всего более зрелое понимание студентами открываемых современным естествознанием новых возможностей решения проблем, с которыми сталкивается общество (питание, охрана здоровья, энергетика, материалы и др.). Этот курс видится также значимым в плане эффективного внедрения элементов научной рациональности в систему поведенческих регулятивов специалистов, развития у них установки на проведение естественнонаучной экспертизы принимаемых решений с целью избежать затрат на реализацию псевдонаучных идей и проектов [4: 42–43].

Специалист с высшим образованием призван не только выполнять типовые, стандартизированные задания, но и ставить и решать творческие задачи. И в том, и в другом случае специалист несет ответственность за ближние и дальние последствия его работы. Он не должен быть бездумным исполнителем чьих-то поручений, слепым орудием чьей-то воли. Для того, чтобы специалист мог осмыслить эту ответственность, ему нужно иметь весьма основательную гуманитарную и общемировоззренческую подготовку. Правда, стремление сделать первую ступень высшего образования менее затратной нередко ведет к уменьшению продолжительности обучения, а поскольку специальная подготовка при этом не должна ухудшиться, то время от времени предпринимаются попытки механически сократить цикл социально-гуманитарных дисциплин и оставить в нем лишь некоторый функциональный минимум содержания. Тем самым создается угроза отклонить высшее образование от одной из его фундаментальных целей – обеспечения общекультурного развития личности, служащего противовесом от профессиональной односторонности и ограниченности.

Конечно, человек, получающий высшее образование, может и сам позаботиться о дальнейшем расширении своего мировоззренческого кругозора, и это можно делать не только в рамках учебного плана вуза. И все же обеднение содержания социально-

гуманитарного, в сущности мировоззренческого образования студентов затрудняет переход к эффективному самообразованию, предполагающему определенный стартовый запас соответствующих знаний, а также зрелые навыки критической мировоззренческой рефлексии. Если мы уделяем значительное внимание организации и содержанию специальной подготовки, то мы в такой же степени должны озаботиться и общекультурной, мировоззренческой подготовкой специалистов. Эти два направления высшего образования не просто равнозначны, они еще и подкрепляют друг друга. Мировоззрение личности и культура общества как широкая и общая его основа интегрируют достижения различных специализированных областей человеческой деятельности, последние же развиваются прежде всего «на стыках». Действительно новое в науке и технике есть продукт высокой и богатой содержанием культуры, носителями и творцами которой являются высоко образованные люди. Узость кругозора, наоборот, гасит творчество, не позволяя видеть перспективу и действительный смысл создаваемого. Обеднение гуманитарно-мировоззренческого и общенаучного содержания высшего образования ведет к превращению его в несколько осовремененную разновидность обучения ремеслу. Но от ремесленников мы не требуем и не ждем прорывов к сущностно новому знанию, инновационной организации практической деятельности, действенного стремления к подлинно гуманистической ориентации общественной жизни, обеспечивающей плодотворную коэволюцию человека и природы, ответственное отношение людей к своему настоящему и будущему.

Следующий за высшим уровень основного образования представлен послевузовским образованием, которое включает подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук через аспирантуру, адъюнктуру и ассистентуру-стажировку, а также с присуждением ученой степени доктора наук через докторантуру. Предусмотрена также возможность послевузовского образования в форме соискательства. Обеспечение получения послевузовского образования возложено прежде всего на высшие учебные заведения; осуществляют его также научные и другие организации, имеющие соответствующий потенциал.

К дополнительному образованию относятся прежде всего повышение квалификации и переподготовка кадров, призванные обеспечить профессиональное совершенствование работников, их адаптацию к изменяющимся социально-экономическим условиям. Необходимо это и людям, получившим высшее образование, и специалистам со средним образованием, и тем, кто имеет профессионально-техническое образование. Круг учреждений, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку кадров, довольно широкий (начиная от курсов, учебных центров и

вплоть до академий), однако и здесь роль высших учебных заведений особенно велика. В Законе «О высшем образовании» устанавливается право вузов осуществлять подготовку специалистов с высшим образованием по дополнительным специальностям, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим и средним специальным образованием, профессиональную подготовку по отдельным сертифицированным курсам и даже обучение на третьей ступени общего среднего образования. Более того, для получения статуса классического университета необходимо, чтобы в вузе имелась аспирантура и обеспечивалась переподготовка и повышение квалификации специалистов.

В нашей стране более 10 лет успешно действует Академия последипломного образования, которая была создана на базе Института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. Новая социально-культурная функция Академии состоит в том, чтобы не только поддерживать сложившуюся образовательную практику (с этим в целом успешно справлялся и прежний ИПК, а до него – Республиканская курсовая база повышения квалификации педагогических кадров), а прежде всего обеспечивать образовательные инновации, осуществляя опережающую подготовку кадров. Педагоги, обучающиеся в Академии, «знакомятся с нововведением еще до непосредственного внедрения его в практику образовательных учреждений, получая соответствующее методическое сопровождение» [8: 36]. В Академии органично соединены все виды послевузовского образования, начиная от повышения квалификации, межкурсовой подготовки и вплоть до подготовки научных кадров высшей квалификации через аспирантуру. В основном аспирантами Академии становятся работники институтов повышения квалификации, органов образования, методических учреждений.

Подводя итоги рассмотрения взаимосвязей между целями личности, общества и государства в сфере образования, еще раз напомним о том, что общая организация образовательной деятельности в стране, выражающаяся в последовательности уровней основного образования, в целом опирается на внутреннюю логику развития личности. Дошкольное, школьное и профессионально-специальное образование соответствуют трем основным этапам этого развития.

Национальная система образования нацелена прежде всего на то, чтобы укрепить дошкольное образование как неоспоримый в своей значимости фундамент личностного и общественного развития.

Цели школы состоят в том, чтобы обеспечить должное общее образование, адекватное состоянию экономики и культуры, а также помочь каждому ученику найти себя в жизни, определить такую ли-

нию дальнейшей деятельности, которая, ведя его к эффективной самореализации, согласовывала бы его притязания с потребностями государства и общества. Получение в школе общего образования соединяется с работой по профессиональной ориентации.

Социально-государственная цель профессионального образования состоит в подготовке грамотных и ответственных работников сообразно с существующей и ожидаемой структурой рабочих мест в отдельных регионах и в стране в целом. В личностном плане целью здесь является создание предпосылок дальнейшего общекультурного и профессионального развития, в том числе возможности перехода на следующую ступень образования.

Цели среднего специального и высшего образования тоже имеют взаимосвязанные личностный и социально-государственный аспекты. Первый выражает ориентацию высшего образования на развитие разносторонней, граждански зрелой, ответственной и деятельной личности, органично включенной в современную культуру и способной обогащать ее собственными творческими достижениями. Цели общества и государства и здесь состоят в том, чтобы обеспечивать подготовку не только квалифицированных специалистов в соответствии с потребностями страны, но и законопослушных, грамотных в правовом и политическом отношении, социально активных и ответственных граждан. Многие специалисты начинают со временем трудиться в учреждениях государственного управления, становятся менеджерами предприятий и т. д. Одна из основных сторон управленческой деятельности – это руководство людьми, а оно предполагает учет их интересов и субъективных особенностей. Каждый руководитель в той или иной степени является педагогом, а это означает, в частности, что он призван помогать подчиненным четче осознавать и, в случае надобности, пересматривать и корректировать их образовательные цели.

На государственном уровне определяются прежде всего общие, стратегические цели, в том числе относящиеся к сфере образовательной деятельности. Предполагается, что те, кому адресованы соответствующие документы и указания, правильно поймут не только их букву, но и действительный и полный смысл и смогут адекватно конкретизировать эти цели применительно к работе своих организаций, и к собственной деятельности. Это означает, что и государственные деятели, и руководители среднего звена, и рядовые работники должны иметь такое образование, которое обеспечивало бы должное взаимопонимание субъектов стратегического целеполагания и исполнителей государственно-политических решений. Необходимые для этого предпосылки формируются уже в школе, поскольку она призвана обеспечивать интеграцию различных областей культуры. Школьное образование нацелено на обеспечение возможности установления взаимопонимания между представите-

лями различных профессий, специалистами разного профиля и уровня, между людьми с несходным социальным статусом, неодинаковыми убеждениями, мировоззренческими установками.

Правда, школа решает данную задачу на общедоступном уровне, вообще характерном для базового и среднего образования. Высшее образование значительно поднимает планку требований, ибо оно предполагает согласование частных картин мира, складывающихся в важнейших областях профессиональной деятельности и основанных как на традиции, так и на авангардных достижениях, которые характеризуют передний фронт развития каждой из этих областей. Вместе с тем интегральная картина мира, более или менее успешно выстраиваемая системой высшего образования, может реализовывать разнонаправленные целевые установки. В частности, она может иметь либо гуманистическую, либо технократическую доминанты. Накопленный исторический опыт и четко выявившиеся тенденции дальнейшего развития общества позволяют заключить, что технократическое миропонимание не просто изжило себя, а создает чрезвычайные угрозы будущему человечества. Кардинальной задачей современности является органичное согласование специального и общеобразовательного компонентов высшего образования на основе признания приоритета его гуманистических целей, в состав которых входит и экологический императив, вообще сохранение благоприятных условий для жизни будущих поколений людей.

Список литературы

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
2. Закон Республики Беларусь «Об общем среднем образовании»; Программа развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007–2016 годы; образовательный стандарт «Общее среднее образование. Основные нормативы и требования». – Мн.: НИО, 2007.
3. Итоги работы системы образования в 2007 году и основные задачи по ее развитию в 2008 году / Министерство образования Республики Беларусь. – Мн.: РИВШ, 2008.
4. Основы современного естествознания. Проект программы курса // Вышэйшая школа. – 2008. – № 3.
5. Проблемы контроля качества высшего образования / А.Н. Морозевич и др. // Вышэйшая школа. – 2007. – № 1.
6. Словарь современного русского литературного языка. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1959. – Т.8.
7. Стражев В.И. Образование и наука в современном обществе / В.И. Стражев. – Мн.: БГУ, 2004.
8. Тавгень О.И. Система повышения квалификации в реформируемом образовании / О.И. Тавгень // Веснік адукацыі. – 2003.

Цивилизационный прогресс и общие цели постоянного образования взрослых

Суть цивилизационного прогресса состоит в математическом и физическом формировании явлений природы. В результате этих процессов образуются новые технологии, рыночные механизмы, а также образовательные потребности. Динамика цивилизационного прогресса вызывает необходимость учиться на протяжении всей жизни. Большое значение имеет образование взрослых. Цели образования взрослых должны совмещать развитие человека с совершенствованием его профессиональных квалификации. От этого зависит действие человека на рынке работы и его личные успехи в жизни.

The essence of civilization development is mathematical and physical modeling of nature's phenomena. Results of this process are new technologies, market mechanisms and new educational needs. Since the civilization development is dynamic, nowadays it causes the need of learning during the whole life. Adults education becomes a matter of great importance. Goals of adults education should connect human development with his professional qualifications. His functioning on job market and personal success in life depends on that.

Ключевые слова: цивилизационный прогресс, технологии, постоянное образование, цели и организация постоянного образования, развитие человека.

Key words: civilization development, technology, continuous education, goals and organisation of adults education, human development.

Вступление. Известно, что участие человека в цивилизационном прогрессе связано, в том числе, с его обучением на протяжении всей жизни. Большое значение в настоящее время придается принципу постоянного образования. Обучение начинается в начальной школе, где кроме приобретения элементарных знаний и умений ставится задача привить ученикам умение учиться, а далее – на всех уровнях школьного образования, где это умение развивается и реализуется на протяжении всей жизни.

Необходимость приобретения знаний на протяжении всей жизни обусловлена цивилизационным прогрессом. В связи с этим необходимо ответить на три существенных вопроса: что такое цивилизационный прогресс, каким образом цивилизационный прогресс влияет на необходимость обучения человека на протяжении всей жизни и каковы цели непрерывного образования взрослых?

Ответы на эти вопросы имеют не только теоретическое, но и практическое значение. Сложность цивилизационного прогресса влияет на выбор профессионального пути: чему человеку следует учиться, чтобы развивать свои способности и совершенствовать их в будущем, иметь работу и улучшать свою жизнь. Формулирование общих целей постоянного образования взрослых является также основой деятельности менеджеров, организующих этот процесс.

Если они будут знать цели образования, которые обусловлены свойствами цивилизационного прогресса, то смогут лучше проектировать свою деятельность, предлагая такие формы и методы обучения, которые реально позволят обеспечить высокое качество жизни.

Понимание цивилизационного прогресса. Суть цивилизационного прогресса – материализация и физикализация явлений природы, которые в общем виде называются эволюционной космологией. Покорение природы с физико-математической точки зрения – это построение теоретических моделей, подтвержденных эмпирически и дающих человеку практическую возможность овладения материей и энергией (например, классическая механика И. Ньютона).

Ещё российский император Петр I, отправляясь в Англию на встречу с Исааком Ньютоном в его научной лаборатории, хорошо знал, какую силу развитию дает наука. Открытия Ньютона в области физики и, прежде всего, преобразование материи в энергию, тепловой энергии в кинетическую энергию стали основой промышленной революции в Англии. Они предшествовали веку пара и электричества. Путешествие Петра I положило начало распространению идей эпохи Просвещения, а вместе с тем науки и цивилизационного прогресса в Восточной Европе.

Цивилизационный прогресс, по мнению многих историков, берет начало в эпохе Просвещения. Английский философ и историк науки А. Н. Уайтхед пишет, что столетие со второй половины XVII до конца первой половины XVIII в. было столетием гениев, выходом европейской цивилизации из хаоса, цивилизационным переломом к рационализму и эмпиризму, который настал благодаря трудам таких крупных мыслителей, как: Кеплер, Галилей, Декарт, Паскаль, Ньютон. По мнению А.Н. Уайтхеда, именно в это время на многие столетия вперед определилась духовная жизнь европейцев. Развитие науки было настолько сильным, что она превратилась в умственный капитал, которым мы пользуемся и сегодня. Это обнаружилось уже в XVIII в. «Век XVIII продолжал труд объяснения с безжалостной эффективностью. Научная схема сохранилась дольше, чем теологическая. Человечество скоро перестало интересоваться неотразимой благосклонностью, но быстро привыкало к инженерной исправности, основанной на науке» [5: 202].

Цивилизационный прогресс связан не только с развитием науки и инженерного дела, изменился взгляд людей на качество жизни. Это выразилось в ее улучшении и продолжительности жизни, в приобретении материальных ценностей, обеспечивающих лучшие условия существования.

Результатом цивилизационного прогресса по истечении ста лет непосредственного влияния науки на технологию и технику стали

развитая промышленность, изменения урбанизации, общественных отношений, а также общее улучшение условий жизни людей, что позволило определить цивилизационный прогресс как самую важную область достижений и поисков, которые развивают человека и мир, в котором он живет.

В XX в. цивилизационный прогресс активизировался, но также расширилось значение науки и инженерных дел. Несмотря на две самые большие в истории человечества трагедии, какими были Первая и Вторая мировые войны, прогресс в XX в. начал также приносить человечеству пользу, которая связана с защитой людей от отрицательных последствий развития технологии и техники, вызывающих загрязнение окружающей среды.

Цивилизационные изменения в XX в. были связаны с развитием науки, особенно математики и физики. Р. Пенрозе считает, что самые выдающиеся математические достижения были у К. Гьдла (Gödla) и А. Тьюринга (Turinga) [4: 91], благодаря которым появилась наука информатика, а вместе с ней в нашу жизнь вошел и компьютер. Благодаря достижениям А. Эйнштейна раздвинулась область знаний человека.

Наука и инженерное дело, несомненно, являются составными элементами прогресса. Их динамика не была бы, однако, такой интенсивной, если бы не удовлетворяла потребности человека в области, прежде всего, материальных ценностей. Цивилизационный прогресс внес такие перемены, в результате которых ценности духовной жизни человека заменились основными материальными ценностями. Как это произошло? Этот процесс постоянно поддерживают законы свободного рынка, а в настоящее время – развитая экономика, в которой применяются математизация и информатизация оборота ценностей. А все началось с шотландского философа, этика и экономиста, который своей теорией невидимой руки свободного рынка дал экономике значение коррелята составных элементов экономического прогресса. Довольно консервативно комментирует это изменение этики и нравственности в экономике цитированный уже А.Н. Уайтхед. «То ненадлежащее перенесение акцентов связано с абстракциями политической экономии, которые по существу являются абстракциями, пригодными при ведении торговых дел» [5: 210]. Такого вида наставление, однако, не имеет широкой поддержки. Все согласны с тем, что древние называли *res unia non olet*. В общем, экономика является составным элементом, динамизирующим прогресс, а также фактором, регулирующим ценность и движение (разделение) благ.

Как следует из этих рассуждений, цивилизационный прогресс составляют точные науки и основанные на них инженерное дело и регулирующая использование ценностей экономика. Эти составные элементы имеют основное значение в образовании и динамике ци-

визационного прогресса, а косвенно – в удовлетворении потребностей современного человечества, которое дает согласие на цивилизационный прогресс своим не вполне определенным желанием того, чтобы лучше жить. «Прогресс является как законом, так и идеалом», – пишет современный философ и этик Г. Йонас [3: 292].

Цивилизационный прогресс и потребности обучения. Французский историк П. Хауну (Chaunu), изображая цивилизационный прогресс, применяет правило снежного кома. «В тот момент, когда начался этот процесс, новое познание влечет за собой новое познание, а успех вызывает успех. Это множитель, который действует по правилам снежного кома» [1: 178]. Каждый, кто лепил снежную бабу, знает, что как только небольшой снежный ком начнет катиться вниз по склону, он становится все больше и начинает увеличивать скорость. Условием успеха при этом действии является влажность снега. Чем снег влажнее, тем ком быстрее набирает объем и одновременно плотность. Таким фактором, по правилам снежного кома, в цивилизационном прогрессе является постоянное образование взрослых. Высокое значение образованию в цивилизационном прогрессе придавали уже в эпоху Просвещения. Самую важную пользу принесли трансформация, увеличение средств информации и приобретение знаний. План алфавитизации управляет всем, возможности научного прогресса находятся во взаимозависимости не от общего количества человечества, но от человечества, имеющего доступ к письменной культуре, что значит, по сути дела, от начала самостоятельного приобретения знаний [1: 179]. Образование сначала, так же как экономика, стало составным элементом, регулирующим динамику цивилизационного прогресса. Наука и инженерное дело без работы образованных людей не принесли бы результатов в форме материально ценных благ. В такой ситуации не имела бы также никакого значения экономика. Разделение небольшого количества ценностей было бы совершено, как в далекие времена, вследствие войны, победы тех, кто желает ценностей, и поражения защищающих то, что они имеют. Образование является не только составным элементом прогресса, регулирующим его динамику, но также образующим потребности обучения и делающим гуманными отношения, существующие между людьми.

Консервативно и критически направленный на цивилизационный прогресс А.Н. Уайтхед пишет: «Профессионалы не являются ничем в новом мире. Столько лишь, что в прошлом профессионалы формировали классы непрогрессивные. Проблема состоит в том, что в современную эпоху профессионализм связан с прогрессом. Мир остановился перед развивающейся автономной системой, которая не может остановиться» [5: 210]. За образованием надо в связи с этим признать роль фактора, уравнивающего прогресс как в пределах возникающих экологических угроз, так и проблем обще-

ственной справедливости. Цивилизационный прогресс из-за первенства в нем точных наук и инженерного дела не только элиминирует потребность гуманитарных наук в образовании, но промежуточно ее обосновывает. Чтобы прогресс катился, как снежный ком, непосредственно существенное значение имеет профессиональное образование, но чтобы он не принял вида снежной лавины, необходимо также гуманитарное образование.

Следует обратить внимание на то, что слово *цивилизация* происходит от латинского *civis* – гражданин и *civilis* – гражданский. В связи с этим в гуманитарном образовании дело касается не только содержания, образованного на эстетической и этической почве, но в равноценной степени содержания, связанного с общественной жизнью. Согласно традиции XIX в. школьное гуманитарное образование ориентировано на формирование у детей и молодежи сознания национальной и культурной тождественности. Основное значение здесь имеет проблематика и ценность литературы и языка. В настоящее время, учитывая именно роль образования в цивилизационном прогрессе, очень нужно параллельное образование в пределах общественного содержания, лежащего в основе общественной активности, углубляющего демократию и соблюдение человеческих прав.

Цивилизационный прогресс освобождает и ориентирует людей на необходимость обучения. Из сущности прогресса следует: чтобы в нем участвовать, обучение должно быть связано с точными науками. Субъективность человека и демократия как способ организации общественной жизни требуют того, чтобы необходимость обучения связывалась с субъективным знанием – общественным и гражданским.

В современную эпоху к цивилизационному прогрессу надо относиться как к критерию подбора содержания образования. Обсуждению следует подвергнуть структуру предметов обучения в школе XXI в. Следует также позаботиться о том, чтобы в образовании взрослых появлялось гуманитарное содержание, общественное и гражданское знание. Одновременно к образованию надо относиться как к непрерывному развитию каждого человека и общественной жизни.

Динамика цивилизационного прогресса с употреблением компьютеров резко возросла как в области науки, так и в области экономики. Приобретение человеком знаний на протяжении всей жизни – это не только реализация его потребностей высшего порядка, но и жизненная необходимость, неременная для участия в материальном и общественном прогрессе. Если у некоторых людей нет необходимости в непрерывном обучении, тогда появляется функциональная безграмотность, отражающаяся на их профессионализме, общественной активности и личной жизни.

Функциональная безграмотность – опасное явление. Она влечет за собой потерю работы, ограничение в общественной активности, а также в индивидуальном развитии. Это касается более молодежи. Последовательность здесь такая: чем выше темп цивилизационного прогресса, тем быстрее знания и умения, полученные в школе, становятся неактуальными, следовательно, чем дольше человек после окончания школы не занимается повышением своих знаний, тем быстрее у него развивается функциональная безграмотность.

Хорошо, когда уже школьное образование нацеливает человека на необходимость непрерывного образования как жизненной обязанности. Люди, у которых есть определенные потребности, мотивировки, а также умение учиться, способствуют цивилизационному прогрессу и его динамике. Они лучше работают, лучше живут и являются активными в общественной жизни. Их духовная жизнь связана с участием в культуре, при этом она более богата. Они оптимально пользуются услугами, заботятся о том, чтобы различные, часто бюрократические учреждения действовали бы с соблюдением прав человека.

Явление функциональной безграмотности – это вызов организаторам непрерывного образования. Оно должно их склонять к тому, чтобы совершенствовать содержание и методы непрерывного обучения. Обучение тому, как учиться, является очень важным составным элементом образования, а косвенно – образовательного прогресса.

Современные общественно-хозяйственные отношения создают людям условия для реализации своей свободы. Каждый по-своему может определять и удовлетворять стремления и потребности. Г.М. Гронбахер (G. M. Gronbacher), либеральный экономист, пишет об этом так: «Все люди имеют право на хозяйственную инициативу, творческую работу, справедливую оплату труда, достойные условия работы, свободные объединения в производственных аспектах общественного порядка» [2: 49]. Специалисты по общественным аспектам цивилизационного прогресса должны еще к этому приписать право человека на непрерывное образование. У всех людей должно быть это право, а также право на развитие в пределах профессиональной работы, на общественную активность и индивидуальное стремление и интеграцию в общественные коллективы.

Общие цели непрерывного образования взрослых. Разнообразные составные элементы прогресса, которые непосредственно и косвенно его образуют, создают объективную основу для формулирования общих целей непрерывного образования взрослых. При их формировании надо руководствоваться не только объективным отношением, но также иметь в виду школьное образование и его связь с образовательной традицией данной страны, региона, нации. Соответствующими, как кажется, являются решения, применяемые в странах Европейского содружества, когда каждая страна, форму-

лируя цели школьного образования, руководствуется собственной традицией, а также собственными общественными и национальными интересами. В пределах непрерывного образования, а прежде всего образования взрослых, содружество определяет основные приоритеты, не формулируя целей, и в связи с приоритетами реализует соответствующие образовательные программы.

Это решение политического рода, оно имеет также и региональное значение. Страны ЕС не обязаны унифицировать системы и цели школьного образования, а тем более их программы и содержания. Эти вопросы оставлены для реализации законодательством стран и нации ЕС. В большинстве случаев в них, решая задачи школьного образования, принимаются во внимание школьная традиция, существенные достоинства национальной культуры (Великобритания, Франция, Германия), необходимость реконструкции демократических систем в обществе (Италия, Испания, Португалия), а также политическое и идейное влияние правительства на систему образования (Болгария, Румыния, Польша).

Перечисленные выше критерии формирования целей, программ и содержаний школьного образования не применяются в области непрерывного образования, определенного как образование взрослых. Этот вид образования имеет приоритеты, но также не подлежит межнациональной стандартизации. Так как образование взрослых существует главным образом как рынок просветительских услуг, оказываемых негосударственными учреждениями, следует в таком положении цели непрерывного образования в пределах образования взрослых формулировать универсально. Необходимо к этому относиться как к обязанности теоретиков непрерывного образования перед взрослыми учениками, которые пользуются образовательным рынком. Взрослые ученики при выборе конкретного курса или обучения и его оплаты (часто из собственного кармана) должны четко представлять получаемую от обучения пользу, такую как собственное развитие, повышение профессиональных квалификаций, что в дальнейшем приведет к перспективной лучше оплачиваемой работе.

В условиях свободного рынка изменчивость рынка рабочих мест настолько большая, что обещание стабильности в работе в связи с получением определенных квалификаций – это введение людей в заблуждение. Ни просветительские фирмы, ни школы не могут обещать людям того, что после окончания какого-нибудь обучения они имеют гарантию стабильности, лучшей работы и лучшей оплаты труда. Это невозможно гарантировать, особенно если это не внутренние системы профессионального совершенствования в самой фирме. Но даже в одной фирме такой гарантии на сто процентов никто не даст. Фирмы создаются и закрываются, а вместе с ними и внутренние системы совершенствования работников. На их месте возникают новые фирмы и новые критерии приема на работу. В свя-

зи с этим только сам человек несет личную ответственность за получение той или иной квалификации, совершенствование в своей профессии.

Сформулированные здесь цели непрерывного образования имеют общественный аспект. Они касаются образования взрослых, которые, обучаясь и совершенствуясь, особенно по специальности, должны сознавать, чего именно они стараются достичь. Одновременно им необходимо понимание общих задач образования, таких как знание и умение оценки с точки зрения этих целей достоверности образовательных услуг. Однако нельзя сделать вывод о том, что институты непрерывного образования взрослых функционируют неправильно. Как раз наоборот – действие этих фирм, их менеджеров, а также принятых учителей добросовестное и основано на соответствующем знании. Им необходимы четко сформулированные цели образования взрослых, которые могут послужить содержанием критического анализа.

Перечислим общие цели непрерывного образования взрослых, следующие из знания о цивилизационном прогрессе:

- углубление и расширение знания человека о себе и собственном развитии как о субъекте, образующим свою жизнь в соответствии с собственными планами через тождественность и профессиональную работу, а также участие в общественной жизни и культуре;

- формирование и совершенствование профессиональных компетенций людей, опираясь на существенное в пределах данной профессии теоретическое знание и современные средства и методы приобретения и повышения практических знаний;

- обучение и совершенствование знаний по работе на компьютере и умений использовать информатические практические программы;

- формирование и укрепление необходимости и мотивировки к систематическому обучению в субъективном и профессиональном смысле, а также совершенствование умения учиться одновременно с приобретением навыка к самообразованию.

Структура общих целей непрерывного образования взрослых не упорядочена иерархически. Каждая из четырех целей важна. Постановка на первое место целей, связанных со знанием человека о себе, следует из приоритета этого знания в принятии решения. Дело в том, что только человек, сознающий свое положение и обусловленности, влияющие на его жизнь, способен к ответственному решению о своей субъективной, общественной, культурной, профессиональной и образовательной активности.

Вторая задача определяет общие условия организации непрерывного образования взрослых. В ней обращается внимание на подбор образовательных содержаний в соотношении с профессией, которой взрослый человек обучается или в пределах которой со-

вершенствует свои профессиональные компетенции. Программы курсов, обучений и других форм образования должны содержать актуальные знания, внутренне хорошо упорядоченные, а также перспективы их углубления. Вторая задача подразумевает также и то, что обучение практическому умению надо реализовать в современно организованных лабораториях, а не в технологически и технически устаревших.

Сегодня трудно себе представить повседневную жизнь или какую-нибудь профессиональную работу без умения пользоваться компьютером и его программами. Будущее в этой связи в том, что информатизация будет все более расширяться повсеместно. Нельзя допустить, чтобы взрослые люди попали в этой сфере в ловушку функциональной безграмотности. Это опасное общественное и индивидуальное явление, прежде всего, касается людей старше сорока лет. К компьютерному образованию взрослых надо относиться как к ценности, непосредственно положительно влияющей на качество жизни.

Четвертая задача касается необходимости мотивировки в учебе, которую в течение жизни человек должен развивать. Он должен учиться всю жизнь, если не хочет в своем развитии отставать от темпа цивилизационного прогресса. Слишком часто, однако, происходит иначе. Многие взрослые люди пренебрегают значением своей образовательной активности. Участие в цивилизационном прогрессе в такой ситуации задерживается. В связи с этим жизнь таких людей становится хуже. Таким образом, следует заботиться об обучении и, прежде всего, о самообразовании так, чтобы они были составными элементами активности как можно большего количества взрослых людей.

Заключение. Представленные в краткой форме размышления об объективной основе общих целей непрерывного образования взрослых, а также перечень этих целей представлен синтетически. У них нет догматического характера, и этот список не закрыт. Намерением авторов было привлечь всеобщее внимание к участию в разговоре о задачах непрерывного образования взрослых, благодаря чему происходит повышение стоимости знаний и их практическое значение. Успехи в практической образовательной деятельности имеют менеджеры и учителя. Непрерывное образование взрослых – это один из составных элементов их работы. Менеджеры и учителя в непрерывном образовании взрослых работают на успехи учащихся.

Список литературы

1. Chaunu P. La civilisation de L'Europe des lumieres / Цивилизация эпохи просвещения. – Варшава, 1993.
2. Gronbacher G. M. A. Экономический персонализм. – Люблин, 1999.
3. Jonas H. The Imperative of Responsibility // Принцип ответственности. Этика для технологической цивилизации. – Краков, 1996.
4. Penrose R. Shadows of the Mind. A Search for the Missing Science of Consciousness // Тени ума. Поиски научной теории сознания. – Познань, 2000.
5. Whitehead A. N. Science and the Modern World // Наука и современный мир. – Варшава, 1988.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

УДК [37.01–025.31] – 027.541

И. Г. Васильев

Культура как институт непрерывного образования: региональный аспект

В статье в социокультурном и историческом контексте рассматривается взаимосвязь культуры и цивилизации, а сама культура – как институт непрерывного образования. Подчеркивается, что понятия «образование» и «цивилизация» тесно взаимосвязаны со времен античности. Ставится вопрос о разработке и осуществления не только национальной (федеральной), но и региональной (муниципальной) социально-культурной политики. При этом обращается внимание, что ориентация исключительно на рынок труда вытесняет из образовательной сферы понимание уникальности человеческой личности, ее высокого предназначения, ее талантов и способностей.

The article deals with the study of the relationship of culture and civilization in the socio-cultural and historical context, and it also describes the culture - as an institution of continuing education. It emphasizes that the notion of «Education» and «civilization» is closely connected with the times of antiquity. The author poses the problem of the development and implementation of not only the national (federal) policy but also of regional (municipal) social and cultural policy. This highlights that the focus exclusively on the labor market is driving out the understanding the uniqueness of human personality, its highest purposes, talents and abilities from the educational sphere.

Ключевые слова: культура как институт непрерывного образования, цивилизация, традиции русской культуры, социально-культурное воспроизводство, национальная стратегия культурной политики, федеральная и региональная культурные политики.

Key words: culture as an institution of continuing education, civilization, traditions of the Russian culture, socio-cultural reproduction, the national strategy of cultural policy, the federal and regional cultural policies.

Образование должно быть таким, чтобы обеспечивать устойчивость нашей культуры, нашей цивилизации. Непрерывность образования – залог преемственности, устойчивости не только социально-экономического, но и духовного развития. Необходимо остановить процесс вымирания, нравственной деградации, восстановить историческую память, в буквальном смысле слова – придти в сознание, что значит – восстановить нравственные ориентиры, ценности культуры, веру. Все изменения, вносимые в государственную систему

образования, должны оцениваться только с одной позиции – насколько они обеспечивают решение этих задач.

В самом широком смысле целью образования является вхождение народа в цивилизацию. Понятия образования и цивилизации тесно взаимосвязаны со времен античности. В русле европейской культуры сформировалось представление о цивилизации как о процессе объединения многих народов на началах общей жизни. Именно цивилизация превращает мир многообразных этносов в единое человечество. Однако образ «единого человечества» является предметом острых дискуссий.

В течение XX века отчетливо определились главные стратегии цивилизации, базирующиеся на типологически разных началах. Один тип таких начал – формы организации общества, – на них основана общечеловеческая цивилизация. Другой тип – это опыт духовного совершенствования (практика духовной жизни), в которой укореняются формы общей жизни, – на них основана цивилизация всечеловеческая или вселенская.

Общечеловеческая цивилизация сформировалась в западно-христианской ветви культурно-исторического процесса, вселенская цивилизация – в восточнохристианской ветви. Ее ядром является традиция Православия.

Общечеловеческая цивилизация предлагает на XXI век стратегию *глобализации*, которая вполне определилась, заявлена в большом наборе программных документов международного характера и активно проводится в мировой политической и организационной практике. Вселенская цивилизация предлагает на XXI век стратегию *универсализации*. Концептуальные основы этой стратегии выработаны в основном в традиции отечественного исторического и социального мышления, ее программные идеи также звучат в государственных документах, в документах международного характера.

Каждой цивилизационной стратегии отвечают строго определенные принципы организации образования. Если основным концептом в стратегии глобализации выступает концепт «формирования личности», то в стратегии универсализации таким основным концептом будет «преемственность поколений»¹.

Сегодня педагогический дискурс принято начинать с формулы: образование призвано обеспечить передачу новым поколениям основных знаний, умений и навыков (ЗУН), обеспечивающих воспроизведение всей совокупности цивилизационной жизни. В такой формулировке ЗУН можно принять за цель образования. Однако ЗУН – это не категория цели. Это категория средства. Посредством

¹ Игум. Георгий (Шестун), Захарченко М.В. Введение в традицию как цель образования. – <http://www.portal-slovo.ru>

знаний, умений, навыков развивается *мировосприятие* человека – его способность ориентироваться в многообразных явлениях мира, осознание своего места в бытии, способ действия в нем. Но мировосприятие может быть организовано по-разному, это зависит от конкретной культурно-исторической реальности, от культурно-исторического типа, в русле которого происходит его генезис.

Категория «мировосприятие» отображает фундаментальную характеристику способа бытия человека в мире. Она очень важна для построения системы понятий, пригодных для детального анализа педагогической реальности.

В современной культуре можно различить три стратегии организации мировосприятия – на основе знания, на основе информации, на основе Истины.

Организация мировосприятия на основе знания способствует формированию научного мировоззрения, которое выступает в форме систематической картины мира, изменяющейся по мере изменения методологических оснований научного познания.

Организация мировосприятия на основе информации способствует складыванию операциональной или конструктивной картины мира, могущей быть изменяемой по принципу конструктора, мозаики или калейдоскопа.

Формула ЗУН (знания, умения, навыки) в наибольшей степени соответствует стратегии организации мировосприятия на основе знания. В стратегии организации мировосприятия на основе информации формула ЗУН редуцируется – развиваются операциональные и конструктивные способности, адаптированные к конкретной социально-политической и экономической действительности. Эта действительность изменяется в зависимости от баланса сил на мировой политической арене. Но на полотне личной картины мира, складывающейся у человека, получившего образование в этой стратегии, не отображаются энергии, управляющие этим балансом.

В стратегии организации мировосприятия на основе Истины ориентацию берут на освоение традиции. Традиция, опыт ее освоения и построение личного бытия на основе этого опыта – три составляющие, взаимоотношение которых точно передает смысл жизни. Освоить традицию – значит приобрести искусство соразмерять опыты собственной жизни, здесь и сейчас совершающейся, с духовными, ценностными ориентирами, на которых держалось общество на протяжении сотен лет. Это значит войти в традицию, стать ее носителем, познать действенность смыслов и ценностей традиции, практически испытать их энергию и созидательную власть.

Советская школа ориентировалась на профессиональную подготовку, она связывала жизненный успех человека с тем, насколько

он способен освоить полезную и нужную обществу профессию и реализовать себя в общественном производстве. При этом доминантой советской школы была ориентация на знания. Школа давала фундаментальную подготовку, предполагавшую развитие универсальных способностей – мышления, творчества, коллективистских качеств, что позволяет видеть профессию не узко-операционально, но масштабно, а значит, не быть рабом профессии: советские специалисты были «специалистами широкого профиля», они легко осваивали смежные профессии. Советская школа не ставила задачу ввести ребенка в жизнь традиции. Более того, идеология, реализованная в школьном образовании, преднамеренно создавала в сознании новых поколений барьеры для восприятия тех ценностей, источником которых является культуuroобразующая традиция Православия.

В постсоветской России мы наблюдаем два противонаправленных процесса. С одной стороны, происходит редукция «знаниевой» модели школы к модели «информационной». Перед школой ставится задача адаптировать учащихся к рынку труда. Введение ЕГЭ – один из инструментов такой адаптации. Ориентация на рынок труда вытесняет из образовательной сферы понимание уникальности человеческой личности, ее высокого предназначения, ее талантов и способностей. Развивать следует только те способности, которые позволяют решать задачу адаптации.

Вместе с тем, укрепляется и растет понимание того, что профессиональная подготовка есть только часть системы образования. Цели образования гораздо значительнее и включают в себя осознание человеком цели и смысла жизни, своего предназначения в этом мире и ответственности за свою жизнь перед лицом вечности. Задача образования – обеспечить историческую преемственность поколений – сформулирована среди главных приоритетов Национальной доктрины образования.

Чтобы обеспечить этот приоритет, необходимо выстраивать новые культуросообразные основы отечественного образования, необходимо выстроить цели образования иерархически, сознательно определить цель введения новых поколений в жизнь традиции как иерархически главенствующую. Необходимо признать, что эти культуросообразные основы образования обязательно будут связаны с православной традицией.

Чтобы школа была способна решать задачу освоения традиции в образовательном процессе, необходимо обеспечить освоение, кроме ЗУН, также других содержательных элементов

- опыт трудовой деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- ценности и смыслы традиции;

- опыт межчеловеческого общения на основе ценностей и смыслов традиции;
- опыт духовной жизни, условия обретения которого передаются в формах традиции.

Если школа не обеспечивает этого, она не выполняет задачи освоения традиции. Следует, однако, понимать, что школа в одиночку не способна осуществить эту задачу.

Эта задача решается не школой и даже не системой образования, понимаемой институционально, по формулировке «Закона об образовании», как система учреждений, образовательных программ и управления.

Человека воспитывает культура – совокупность форм, выработанных в русле основных традиций, определивших историческую жизнь народа. В воспитании человека важнейшими партнерами школы являются институты светской и религиозной культуры, семья как хранитель и источник качества жизни новых поколений. Экономические, политические и правовые основы культуросообразного образования и воспитания формирует культурная политика.

В современных условиях возникает необходимость разработки и осуществления не только национальной (федеральной), но и региональной (муниципальной) социально-культурной политики. Поскольку состояние культурных потенциалов у различных регионов и субрегионов России разное, решение региональных (субрегиональных) проблем не может не опираться на мобилизацию всех внутренних ресурсов. Сегодня у власти различных уровней возникает необходимость в выработке и проведении собственной региональной (муниципальной) культурной политики. Это позволит максимально использовать имеющийся интеллектуально-культурный потенциал для достижения социальной стабильности и ускоренного хозяйственно-культурного развития региона (муниципального образования).

На формирование условий социально-культурного воспроизводства на всех уровнях существенное влияние оказывает необходимость следования общечеловеческим ценностям. К ним относятся:

- витально-биологические, связанные с поддержанием жизни, здоровья, безопасности;
- социальные, характеризующие статус и место личности в обществе, профессионально-трудовой, духовно-досуговой и семейно-бытовой сфере;
- этические, вытекающие из принятых в обществе норм морали;
- эстетические, интегрирующие прежде всего представления об идеалах прекрасного, красоты и гармонии;

– научные, выражающиеся в постижении истины, объективности и достоверности знания;

– религиозные, основанные на вере во Всевышнего и культуре добра.

Перечисленные ценности носят наднациональный характер, но усвоение и следование этим ценностям требует уяснения того, каким образом они проявлены в социально-культурном пространстве России, как сочетаются с традиционными ценностями русских, составляющих 82 % россиян, как русские строят свои отношения с россиянами других национальностей, говорящими более чем на 100 языках? И, наконец, в каком направлении изменяются современные социально-культурные ценности русских? Заметим, что за границей всех россиян традиционно называют русскими, независимо от их национальности.

Россия – европейская страна, поэтому ценности европейской культуры, несомненно, доминируют во внешних связях современного российского социально-культурного пространства, несмотря на теснейшие историко-культурные связи с Востоком. Среди общих для русских и европейцев общечеловеческих ценностей можно назвать следующие:

- уважение к интеллекту, к науке, образованию и просвещению;
- любовь к родине, патриотизм;
- склонность гордиться историей своей страны, ее культурой и великими деятелями;
- естественное желание быть счастливым;
- преобладание традиций, консерватизм;
- жажда справедливости;
- темперамент и чувствительность;
- чувство юмора;
- артистизм, вкус, склонность к художественному творчеству;
- общительность, любовь к беседе.¹

Основы же *традиционной* русской культуры формировались под влиянием Востока. Самые глубокие исторические корни связаны с Византией, от которой Россия унаследовала централизованный государственный аппарат, налоговую систему, отсутствие сословной замкнутости, сельские общины и городские коммуны, многокупольные церкви, традиции иконографии и герб с двуглавым орлом. Второй восточный компонент – это плоды контактов с татарами-монголами, которые дали российской государственности самодержавие, централизм и крепостничество. При них была введена смертная казнь, наказание кнутом и пытки. Победа же над монголами привнесла в национальное сознание ощущение собственной силы, национальной гордости, чувство патриотизма и недоверие к

¹ Сергеева А.В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. – М.: Фднта: Наука, 2005. – С. 12.

чужеземцам. Эти качества сохранились в русском архетипе до сих пор и не могут быть не учтены в исследовании традиций социально-культурного воспроизводства.

Наиболее адекватна задаче передачи традиции система непрерывного образования. Система непрерывного образования трактуется как непрерывный процесс жизни, в который на определенном этапе включаются образовательные учреждения, начиная с дошкольных, кончая постдипломными. Не человек идет в школу, а школа входит в жизнь человека. Единство и непрерывность процесса обеспечивается целью сохранения передачи освоения традиции. В системе непрерывного образования эта цель – системообразующий элемент. Если этой цели нет, нет непрерывности.

Система непрерывного образования, выстроенная в этой стратегии, должна быть нацелена не только на то, чтобы дать человеку образовательный минимум, соответствующий его возрасту и интересам общества, но также создать условия для духовного становления личности, которым сможет пользоваться каждый гражданин страны. Она должна обеспечить неотъемлемое право личности на доступность тысячелетнего духовного наследия России и нравственного опыта поколений для всех граждан страны, независимо от их семейных преданий и социального положения.

Мы изучаем то, какими идеалами на протяжении веков руководствовались наши предки и продолжают руководствоваться верные им потомки: как и зачем они молятся, идут в Церковь, каковы их представления о добре и зле. Мы открываем для наших граждан прекрасный мир храмового зодчества, мир православной иконы, богослужебной музыки, мы показываем, как церковное искусство и представления, укорененные в Церкви, глубоко и сильно влияли на светское искусство – литературу, музыку, на быт и уклад русской жизни.

Это культурологические знания, культурологическое образование. Потому что здесь цель в том, чтобы наш народ, наши дети знали все это и чтобы выбор их, как жить, был действительно свободным, то есть сознательным. Чтобы выбирая собственные жизненные ориентиры, они имели представления о добре и зле не отвлеченные, не подменные, но конкретные, ясные, утвержденные поколениями предков, создавших нашу страну и нашу великую культуру. Изучение православной культуры становится очень важным элементом в такой системе.

Анализ социально-культурных изменений в российском обществе указывает на определенные негативные явления, такие как утрата идеалов, девальвация ценностей, бездуховность, ориентация на духовное и материальное потребительство. Это обуславливает необходимость активизации усилий, направленных на возрождение духовности и традиций, сохранение созданных культурных ценно-

стей и передачу их через систему образования и воспитания новым поколениям. Многополярность современного культурного пространства, разнообразие культурных запросов и интересов людей все больше требуют и высокоорганизованной социокультурной среды, создать которую по силам лишь хорошо подготовленным специалистам.

Областью профессиональной деятельности специалиста социально-культурной сферы в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования в области культуры и искусства по направлению 531200 «Социально-культурная деятельность» является: социально-педагогическое, психолого-педагогическое, информационное, организационно-методическое содействие развитию личности в процессе производства, интерпретации, сохранения и распространения культурных ценностей. Задачами профессиональной деятельности такого специалиста являются: (а) изучение, сохранение, восстановление и использование культурного наследия в процессе возвышения духовных потребностей и интересов разных групп населения; (б) создание и обогащение культурных ценностей, творческого развития детей, подростков и взрослых; деятельное участие в организации свободного времени населения; (в) создание благоприятной культурной среды, стимулирование инновационных движений в социокультурной сфере; разработка и реализация федеральных, региональных, муниципальных и иных целевых социально-культурных программ и технологий; (г) проведение массовой информационно-просветительской работы по месту жительства; популяризация здорового образа жизни; (д) вовлечение людей в процесс непрерывного образования, социально-культурного творчества и рекреативно-развлекательного досуга и др.

Профессиональный труд специалистов сферы социально-культурной деятельности является важнейшим механизмом привлечения к участию в социально-культурных изменениях всех групп населения (демографических, профессиональных, этнокультурных и др.). Но изменения в системе ценностей, духовном мире людей, морально-нравственной атмосфере общества происходят в процессах непосредственного общения с миром культуры и искусства. Это позволяет рассматривать *сферу культуры как систему институтов непрерывного образования*, приобщения к миру материальных и духовных ценностей, норм, идеалов, воспроизводства человеческого потенциала, возрастания человеческого капитала. Сведения, содержащиеся в докладе Общественной палаты Российской Федерации (Комиссия по вопросам развития культуры) «Культура и будущее России. Новый взгляд», свидетельствуют о том, что реализация социальных функций культуры как института непрерывного образования находится на недопустимо низком уровне (см. табл.1).

Таблица 1

Процент детей и взрослых, не бывающих на театральных спектаклях, музыкальных концертах, в художественных музеях и на художественных выставках

1. ЦЕНТРАЛЬНЫЕ ГОРОДА РЕГИОНОВ			
Население	Спектакли	Концерты	Музеи и выставки
Дети 10–17 лет	27	49	52
Взрослые от 18 лет	55	57	76
2. ГОРОДА РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДЧИНЕНИЯ			
Население	Спектакли	Концерты	Музеи и выставки
Дети 10–17 лет	66	68	56
Взрослые от 18 лет	87	83	86
3. СЁЛА			
Население	Спектакли	Концерты	Музеи и выставки
Дети 10–17 лет	91	68	87
Взрослые от 18 лет	93	88	93

Как видим, подавляющая часть детей и взрослого населения страны отделены от важнейшего источника духовного возвышения, формирования личностного потенциала. В ситуации радикальных социально-экономических изменений, переживаемых Россией, к культуре предъявляются особые требования. Суть этих требований заключается в том, чтобы, сохраняя социально-культурную самобытность народов (специфические свойства национального характера, ментальность, социально-психологические особенности поведения и т. п.), осуществить такие изменения в общественном сознании, которые позволили бы стране достичь важнейшие внутренние и внешние цели в социально-экономическом развитии. Наличие положительной обратной связи между социально-культурными изменениями и социально-экономическим развитием, убедительно подтвержденное опытом стран, занявших в последние десятилетия лидирующие позиции в мире, не оставляет альтернативы выбору социально-культурных изменений в качестве важнейшего фактора социально-экономического развития.

В социально-культурном воспроизводстве особую роль играют СМИ, не без оснований называемые «четвертой властью». Кроме классических функций информационных систем по сбору, хранению, передаче и обслуживанию пользователей, СМИ принимают активное участие и в производстве культурных ценностей, значений и смыслов, регулирующих социально-культурное воспроизводство. Безусловно позитивные классические функции СМИ по сбору и трансляции культурных ценностей вызывают справедливое общественное недовольство в ситуациях агрессивного навязывания ценно-

стей, разрушающих социально-культурный суверенитет и культурную самобытность нации или входящих в нее отдельных этнокультурных групп независимо от их численности.

Нецивилизованный, нерегулируемый информационный рынок усиливает нашествие антигуманных ценностей культуры, создает реальные угрозы духовной безопасности и перспективы духовного возвышения человека и личности. Подход к ценностям как к товару свойственен обществу потребления. Разрушение социально-культурных ценностей происходит тогда, когда люди перестают *вырабатывать* их самостоятельно, а выбирают и приобретают. Поэтому сохранение и воспроизводство социально-культурных ценностей возможно только при условии необходимой и достаточной защиты всех субъектов и участников этого процесса.

Административная реформа последних лет не принесла пользы культуре, но, наоборот, значительно ухудшила ее положение, а эффективность работы государственного аппарата в культуре понизилась. В 2007 г. культура не попала в число приоритетных национальных проектов. Принятый бюджет 2008–2010 гг. показал, что состоялось новое сокращение расходов на культуру (см. табл. 2.).

Таблица 2

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ БЮДЖЕТ НА 2008–2010 гг.

Показатели	Годы			
	2007	2008	2009	2010
Внутренний валовой продукт (млрд. руб.)	30 690,0	35 000,0	39 600,0	44 800,0
Расходы федерального бюджета (млрд. руб)	5463,5	6570,3	7451,2	8089,9
Расходы федерального бюджета на культуру, кинематографию и средства массовой информации (млрд. руб.):	67,8	82,7	70,2	67,5
Тоже к величине внутреннего валового продукта (в %)	0,22%	0,24%	0,18%	0,15%
Тоже к расходам федерального бюджета (в %)	1,24%	1,26%	0,94%	0,83%

Анализ происшедшего убеждает в неправильности правительственной установки 1990-х гг., состоявшей в том, что экономический рост должен быть обеспечен прежде развития культуры, а за рыночные реформы надо расплачиваться культурной деградацией. Причиной ложной установки стала государственная идеология в области культуры, унаследованная от более ранних времен и до сих пор определяющая культурную политику государства. В основе этой идеологии лежит представление о том, что культура – это обособ-

ленная и необязательная часть сферы услуг, предназначенная для производства и сохранения художественных произведений, которые, в свою очередь, служат для развлечения людей, уставших от более важных занятий. В общероссийском классификаторе видов экономической деятельности место культуры рядом с отдыхом и развлечением (следом за культурой по списку идут прачечные, услуги астрологов и ритуальные услуги). Из этой идеи происходит неизменно побеждающий на государственном уровне остаточный принцип финансирования.

Следствием остаточного принципа стала неопределенность социального статуса работника культуры, творческого работника – не шоумена, но библиотекаря, реставратора, искусствоведа, актера провинциального театра. Понятие «творческий работник» или «работник культуры» не выражено на законодательном уровне, и все знают, что общественная репутация этих людей незавидна, а их зарплаты самые низкие (в 2,5 раза меньше, чем в среднем по стране).

Залогом преодоления сложившейся деформации может служить отношение к культуре как к главному гаранту эффективного развития страны, важнейшему стратегическому направлению государственной политики, направленной на социальный и экономический рост, укрепление целостности и обороноспособности страны. Государственная идеология, выстроенная на этой основе, позволит понять, что великая российская культура – бесценный дар государству и обществу, источник и институт непрерывного возвышения интеллектуального и духовного потенциала населения.

Реализация усилиями Минкультуры национальной стратегии культурной политики с использованием механизмов экономического и правового регулирования не может быть полноценной без обращения к считавшемуся в течение нескольких десятилетий программным направлению социальной политики государства – стиранию социальных различий между городом и деревней. Для культурной, да и всей социальной сферы, это направление не только не теряет своей актуальности, но приобретает все большую остроту. Несмотря на то, что объект культурной политики, т. е. численность сельского населения, постоянно сокращается, достижение таких важнейших стратегических целей как доступ к культурным ценностям, участие в культурном творчестве, социально-культурной коммуникации и др. становится все более дорогостоящим и затруднительным.

Остановимся подробнее на характеристике динамики расселения, полученной по результатам анализа переписи населения 2002 года.

Во-первых, в России, согласно проведенному Т. Абанкиной анализу, практически завершился процесс экстенсивной урбанизации¹.

¹ Ирина Абанкина. Культура безлюдья // Отечественные записки. – 2005. – № 4 (24).

За последние 15 лет в России стабилизировалась доля городского населения при сокращении общей численности россиян (см. табл. 3). Это означает, что темпы сокращения населения в городах и в сельской местности практически совпадают. До 1989 года наблюдался рост численности населения России и одновременный рост доли городского населения, после 1989 года мы видим перелом в тенденции.

Таблица 3

Изменение численности населения России
(РСФСР в составе СССР до 1991 года)

Годы		Городское и сельское население (тыс.чел.)			В общей численности населения (в %)	
		Всего	Городское население	Сельское население	Городское население	Сельское население
1897	(по переписи на 9 февраля в современных границах)	67 473	9 894	57 579	15	85
1926	(по переписи на 17 декабря в границах до 17 сентября 1939 г.)	92 735	16 455	76 280	18	82
1937	(оценка по предварительным итогам переписи в границах 1937 г. без Крымской АССР)	104 932	34 923	70 009	33	67
1939	(оценка с учетом территорий, вошедших в состав СССР после 17 сентября 1939 г.)	108 377	36 296	72 081	33	67
1959	(по переписи на 15 января)	117 240	61 143	56 097	52	48
1970	(по переписи на 15 января)	129 941	80 631	49 310	62	38
1979	(по переписи на 17 января)	137 410	94 942	42 468	69	31
1989	(по переписи на 12 января)	147 022	107 959	39 063	73	27
2002	(по переписи на 9 октября)	145 167	106 429	38 738	73	27

Примечание: 1897–1939 – наличное население; 1959–2002 – постоянное население

Сам по себе переход от экстенсивной урбанизации к интенсивной, т. е. распространение стандартов городского образа жизни на сельское население, не уникален, он идет и в других странах мира (см. табл. 4). Следует отметить, что в некоторых из них, например, в Финляндии, наблюдается даже процесс некоторой рурализации населения.

Таблица 4

Удельный вес городского населения
в общей численности населения (в %)

Страны	1995	2000	2003
Великобритания	88,7	88,9	89,1
Германия	86,5	87,5	88,1
Италия	66,9	67,2	67,4
Финляндия	61,4	61,1	60,9
Франция	74,9	75,7	76,3
Япония	64,6	65,2	65,4
Канада	77,7	79,1	80,1
США	77,3	79,1	80,1
Австралия	87,8	90,7	92,0

В России ситуация выглядит так: если до 1989 года урбанизация у нас характеризовалась созданием новых городов и поселков городского типа почти всех групп (см. табл. 5), то начиная с 90-х годов XX века все малые города и поселки теряют численность, количество поселков городского типа сокращается.

Таблица 5

Распределение городов и поселков городского типа
по числу жителей

	1926	1939	1959	1970	1979	1989	2003	2004	2004г. в % к 1989 г.
Города и поселки городского типа Всего	1163	1317	2372	2838	3045	3230	2932	2890	
Из них с числом жителей (тыс.чел.) До 5	650	339	759	995	1127	1143	1009	991	87%
5 – 9,9	230	373	654	761	745	795	686	674	85%
10 – 19,9	151	298	459	476	504	564	526	521	92%
20 – 49,9	75	197	311	368	379	398	387	377	95%
50 – 99,9	37	58	97	114	138	165	162	162	98%
100 и более (включая 1 млн. и более)	20	52	92	124	152	165	166	165	100%

Потери за 15 лет (с 1989 по 2004 год) составили почти 340 городов и поселков городского типа с числом жителей до 50 тысяч. Это 12% от их общего числа. За последние три года темп сокращения поселков городского типа и городов с численностью жителей до пяти тысяч составлял 10 в год. Фактически можно говорить о тенденциях разрушения сети поселков городского типа и малых городов, которые должны выполнять функции локальных центров расселения, в том числе сельского.

В сельском расселении наблюдаются тенденции катастрофического обезлюдивания. Доля сел с населением до 500 человек составляет в среднем по России 88 % (в Северо-западном федеральном округе она достигает 96 %, в Центральном федеральном округе – 93 %, а в Приволжском – 85 %). Несмотря на то, что в структуре расселения выросла доля крупнейших сел с числом жителей более пяти тысяч человек, их общее количество остается крайне малым для рациональной организации сетей социального обслуживания.

На фоне общей депопуляции катастрофически выросло число малонаселенных деревень и сел (см. табл. 6).

Таблица 6

Распределение сельских населенных пунктов по числу жителей

Сельские населенные пункты	Число сельских населенных пунктов				
	1959	1970	1979	1989	2002
<i>Всего</i>	294 059	216 845	177 047	152 922	155289
Из них с числом жителей (чел.): 10 и менее	41 493	25 895	23 855 (58% к 1959 г)	30 170	47 089 (114% к1959 г., 197% к 1979 г.)
11 до 200	186 437	132 515	105 112	80 663	68 807 (37% к1959 г.)
201 – 500	42 064	34 707	27 012	22 177	20 475 (49% к 1959 г.)
501 – 1000	15 353	14 730	12 511	11 524	10 836 (75% к 1959 г.)
1001 – 2000	6 057	6 333	5 984	5 718	5 182 (86% к 1959 г.)
2001 – 5000	2 283	2 231	2 071	2 069	2 093 (92% к 1959 г.)
5001 и более	372	434	502	601	807 (217% к 1959 г.)

Доля сельских населенных пунктов с числом жителей до 10 человек превышает в среднем по России 30 % (см. табл.7), а в Северо-западном федеральном округе – 41 %. Количество мельчайших сел в абсолютных цифрах уже превысило их количество в 1959 году, хотя в то время их доля составляла всего 14 % от общего числа.

Таблица 7

Группировка сельских населенных пунктов
по численности населения (в %)

Сельские населенные пункты	Число сельских населенных пунктов				
	100	100	100	100	100
Всего					
Из них с числом жителей (чел): 10 и менее	14,1	11,9	13,5	19,7	30,3
11 – 200	63,4	61,1	59,4	52,7	44,3
Всего до 200	78	73	73	72	75
201 – 500	14,3	16,0	15,3	14,5	13,2
Всего до 500	92	89	88	87	88
501 – 1000	5,2	6,8	7,1	7,5	7,0
1001 – 2000	2,1	2,9	3,4	3,7	3,3
2001 – 5000	0,8	1,0	1,2	1,4	1,3
5001 и более	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5

Жесткая хрущевская политика по ликвидации «неперспективных деревень» не принесла успеха. Административное командование расселением привело к тому, что через 20 лет общее количество сел с числом жителей до 10 человек сократилось почти вдвое, при сохранении неизменной их доли в системе сельских населенных пунктов – 13,5 %. Однако к концу 80-х доля мельчайших сел и деревень возросла до 20 %, а к 2002 году оба показателя – и общее число, и доля – увеличились вдвое. По отношению к 1979 году их количество выросло на 197 %, а доля возросла до 30 % (см. табл. 5). В группу мельчайших сел (до 10 человек) «переместились» села, в которых раньше насчитывалось от 10 до 200 жителей. Общая доля сел с числом жителей до 200 человек составила в 2002 году подавляющее большинство – 75 %.

На 1 865 сельских муниципальных районов в России приходится более 155 тыс. сельских населенных пунктов, т. е. в среднем более 80 сел на каждый район. И главное: количество мельчайших сел продолжает увеличиваться, тогда как всех остальных – сокращается. В среднем по России доля сельских муниципальных районов, в которых насчитывается от 40 до 100 сел и деревень, составляет 40 % от общего числа; от 100 до 200 – 15 %; от 200 и более – 8,5 %. На Северо-западе ситуация гораздо хуже – здесь 40 % сельских муниципальных районов включают более 200 сел и деревень.

С управленческой точки зрения сложившуюся ситуацию следует признать критической, поскольку практически невозможно организовать предоставление социально-культурных услуг в сельском муниципальном районе с сотней мельчайших сел, плохими дорогами,

неважным транспортом и в большинстве случаев – суровыми природно-климатическими условиями.

Поляризация населения, сокращение числа малых и средних городов, поселков городского типа, резкое увеличение числа мельчайших и, наоборот, очень крупных сел привело к катастрофическому несоответствию сетей социально-культурного обслуживания структуре и динамике расселения. Сети были спроектированы и построены в соответствии со ступенчатой моделью пространственной организации – в зависимости от численности населения в городах, поселках и деревнях. Сейчас возник институциональный дисбаланс, для ликвидации которого требуется серьезное перепроектирование сетей, а именно организация социально-культурного обслуживания населения не по принципу пешеходной доступности, а по принципу транспортной доступности.

Несомненно, нужна гибкая и тонкая федеральная политика перемещения людей и семей из гибнущих деревень в более крупные, имеющие потенциал роста и развития в рыночной экономике. Нужны новые стратегии поддержания поселков сезонного заселения, в которых постоянные жители должны получить новые финансовые источники существования. При этом очевидно, что концентрация населения в более крупных населенных пунктах должна происходить одновременно с перестройкой сетей социально-культурного обслуживания.

Создание сетей социально-культурного обслуживания – процесс длительный, занимающий десятилетия. Быстро и эффективно нарастить низовую сеть пытаются многие страны. Использование успешных опытов вполне возможно. Сошлемся на пример Китая, поскольку там в сфере социально-культурных услуг обязательства государства минимальны, а местные власти отвечают не только за эту сферу, но и за образование и даже выдачу кредитов на профессиональное образование. Так вот, в Китае в 1995 году было всего 55 публичных библиотек, преимущественно в крупных городах и приморских провинциях. В сельской местности библиотек фактически не существовало, если не считать небольших книжных собраний при некоторых буддийских храмах и мусульманских мечетях. Сейчас в стране действует более 2 600 публичных библиотек, из них в городах центрального подчинения (Пекин, Тяньцзинь и Шанхай) – 325, а в 1 848 уездах – около 2 200. За последнее время открыто свыше 56 тыс. волостных библиотек, в большинстве случаев с читальными залами и фондами в две-три тысячи книг. В ряде мест для доставки книг в отдаленные районы используются библиобусы.

Дискуссии о распределении задач и ответственности в культурной политике между центральными, региональными и местными властями в странах Европы, США и Канады ведутся с начала

70-х годов. Основными целями при осуществлении реформ было улучшение работы государственных служб и реорганизация администрации на местах, с тем чтобы «приблизить культуру к людям».

Если раньше на первый план выступали те, кто предоставляет услуги (главным образом, это были государственные организации), то теперь большинство стран считает необходимым сосредоточить внимание на потребителях и их потребностях, причем обслуживать эти потребности призвано множество «производителей» услуг, как государственных, так и негосударственных. Политика «выхода на рынок в ответ на требование общества» направлена на стимулирование конкурентных усилий в интересах общества, ориентирована на достижение результата, а не на удержание централизованного контроля через жестко определяемые функции и строгую финансовую отчетность.

В связи с этим возникла необходимость упростить процедуры финансирования, увязав их с прозрачными, четко сформулированными, заранее предъявленными и минимизирующими произвол чиновников процедурами распределения задач между уровнями власти. Особенно острой эта необходимость стала после проблем с так называемыми связанными субсидиями. Согласно системе связанных субсидий, отдельная культурная организация (например, местный оркестр или театральная труппа) финансируется одновременно властными структурами трех уровней – центральным, региональным и местным. И предложение центрального правительства (например, о поддержке какого-либо культурного проекта) – в соответствии с установленными процедурами – возможно только с согласия остальных сторон. Так, в странах Северной Европы, если одна из финансирующих сторон отказывается от участия, рушится вся система, а вместе с ней и планы организации на реализацию культурного проекта.

Структура расходов на культуру существенно различается в разных странах. Самой значительной статьёй расходов центрального бюджета в Австрии являются исполнительские искусства (46,6 %), а в Великобритании и Испании на их долю приходится всего 1,8–1,9 %. В центральных бюджетах Италии, Нидерландов, Швейцарии и Великобритании преобладают расходы на музеи, архивы и архитектурные памятники (39–44 %). А в Германии на эти нужды выделяется менее 2 % всех расходов, зато доминирует статья «социально-культурные мероприятия», включающая проведение выставок, фестивалей, дней культуры и искусства и т. д. (76,4 %). В Великобритании же на долю этой статьи приходится всего 1 % расходов.

То же разнообразие в подходах к финансированию культуры можно видеть на региональном и местном уровнях. Так, в Нидер-

ландах в структуре расходов на культуру региональных бюджетов преобладают затраты на библиотеки (42 %), в Германии – на социально-культурные мероприятия (45 %), в Дании – на исполнительские искусства (41 %).

Важнейшей статьёй расходов местных бюджетов на культуру во многих странах являются затраты на библиотеки: в Дании – 69 %, в Великобритании – 62 %, в Швеции – 39 %, в Нидерландах – 28 %. На финансирование социально-культурных мероприятий в Германии приходится 64 % расходов, а в Швеции – около половины.

Однако уже с конца 90-х годов во многих европейских странах происходит перераспределение задач между государством, регионами и местными властями. Государство взяло на себя содержание национальных музеев, симфонических оркестров, театральных и танцевальных трупп, нередко архивов и национальных библиотек. Регионы стали отвечать за распространение, согласование и поддержку всех культурных мероприятий, местные власти – за содержание инфраструктуры для проведения культурных мероприятий, а также за планирование календаря культурных событий.

По другому пути пошло правительство Нидерландов. С такими городами, как Амстердам, Роттердам, Утрехт и Гаага, были заключены отдельные соглашения, касавшиеся совместного финансирования культурных учреждений в крупных городах (например, Королевская опера, Голландский национальный балет, Опера Нидерландов, Филармонический оркестр Роттердама, Residentie Orchestra, Nationaal Toneel, RO Theatre, Scapino Rotterdam и т. д.).

Кроме того, в Нидерландах Особый акт о культурной политике позволил приватизировать национальные музеи, переводить в муниципалитеты деньги за пользование произведениями искусства, учреждать различные фонды.

Пересмотр правительственных задач в области культурной политики естественным образом привел к диверсификации механизмов управления. При этом если культурное наследие подверглось крупномасштабной децентрализации, то театральное и киноискусство, наоборот, стали более централизованными благодаря упорядочению административных отношений в этих областях.

На сегодня в большинстве европейских стран в области культуры и искусства доминируют две основные концепции:

- 1) центральное правительство должно уделять как можно больше внимания и поддержки основным направлениям культурной политики;

- 2) центральное правительство не должно участвовать в оценке художественных произведений и культурных проектов.

Следует отметить, что такие установки правительства – на максимизацию внимания и финансовой поддержки при минимизации

участия чиновников в оценке художественных достоинств произведений искусства и культурных проектов – прямо противоположны российским тенденциям – стремлению чиновников целиком взять на себя оценку качества и ценности художественных произведений и творческих проектов при минимизации поддержки и финансовой помощи.

В соответствии с названными установками правительства многих европейских стран так определяют основные направления культурной политики для организаций и учреждений, независимо от формы собственности:

- усиление культурного производства, в частности активная поддержка художественных мастерских;
- сохранение и развитие культурной инфраструктуры;
- повышение активного и пассивного занятия искусством, например, известный голландский проект «Искусство по соседству» или проекты культурного самовыражения этнических меньшинств;
- наличие связи с экономическим развитием городов, улучшением их архитектурного облика и благоустройством;
- установление и укрепление связей между высокими технологиями и искусством, например превращение библиотек в суперсовременные информационные центры, а также масштабные программы поддержки дизайна.

Как же складываются аналогичные процессы в области культуры на необъятных просторах России? Надо сказать, что непросто и по-разному.

В городах доминирует субъективный фактор: консервативность и опора на традиционные ценности и высокие образцы побуждает большинство работников искусств отказываться от выбора и сохранять как «бюджетные костыли», так и возможность бесконтрольного зарабатывания денег. Нынешнее положение для них удобно: можно иметь хоть небольшое, но гарантированное бюджетное финансирование, и при этом – полную свободу в предоставлении платных услуг на рыночной основе. Например, платить за коммунальные услуги по льготным тарифам как бюджетное учреждение, но назначать цены на билеты и распространять их по законам рынка, с возможностью оставлять заработанные деньги у себя.

В сельской местности ситуация иная. Здесь она из драматической превращается почти в трагическую и требует неотложных и неординарных решений. Драматичность усугубляется равнодушием культурных столиц к сельской культуре и просто отсутствием информации.

В России вопрос об организации обслуживания в культурно-досуговой сфере особенно остро встал в связи с новыми законами о разграничении полномочий между органами государственной вла-

сти и органами местного самоуправления и созданием местного самоуправления на самом низовом уровне – уровне поселений. Муниципалитетам поселений фактически предстоит за счет своих крошечных бюджетов содержать огромную сеть учреждений в разнесенных на большие расстояния почти безлюдных малонаселенных местах – этих точках в государственной статистике.

Финансирование одного клубного учреждения составляло в 2003 году в среднем по России всего 316,5 тыс. руб. в год, а одной библиотеки еще меньше – 212,9 тыс. руб. Для сравнения упомянем, что финансирование одной школы в среднем в тот же период составляло 3,6 млн руб. в год. При этом крайне высока степень дифференциации расходов по регионам России. Если сравнивать школы, библиотеки и клубы как самые массовые сети для городской и сельской местности, то оказывается, что самый низкий уровень дифференциации в расходах характерен для школ – 17,6 раза, для клубов уже 24,3 раза, а для библиотек – 46,3 раза! Это значит, что в Москве и Санкт-Петербурге в среднем на одну библиотеку в 2003 году было израсходовано 3–3,5 млн руб., а в Ульяновской области – всего 77 тыс. руб., т. е. менее 6,5 тыс. руб. в месяц на все – оплату труда, пополнение библиотечных фондов, оплату коммунальных услуг и т. д.

В то же время в условиях обезлюдивания часть сетей социального обслуживания становится избыточной. По расчетам, проведенным Н. Я. Осовецкой¹, при сопоставлении фактического числа клубов и библиотек с нормативной потребностью (в соответствии с методикой Минэкономразвития, утвержденной в 1999 году), в среднем по России сеть библиотек оказывается избыточной на 15%, а клубов – на 47 %. Что это означает, объясним на примере Тверской области, где процессы обезлюдивания достигли угрожающих масштабов.

В Тверской области – 23 города, 31 поселок городского типа и более 9,5 тыс. сел и деревень, причем в 1 411 деревнях на момент переписи населения 2002 года не проживал никто. В городах Тверской области размещена 181 библиотека, а по нормативной потребности им необходимо 192 библиотеки, т. е. дефицит составляет 11 библиотек. Противоположная картина в селах и деревнях – 797 сельских библиотек, в то время как по нормативной потребности в условиях такого обезлюдивания достаточно иметь всего 108 библиотек. Избыток составляет 689 библиотек, т. е. 86 %.

В таком же положении находится и большинство областей Северо-запада, Центра и Поволжья России. Очевидно, что существующие методики определения нормативной потребности не

¹ Ирина Абанкина. Культура безлюдья // Отечественные записки. – 2005. – № 4 (24).

соответствуют реалиям расселения. Практически 90 % сельских населенных пунктов оказываются неперспективны для размещения в них учреждений социально-культурного обслуживания. Растрачивая средства на гигантскую сеть плохо оборудованных, устаревших бюджетных учреждений, мы не можем сосредоточить их на реализации культурных проектов, инициатив, на поддержании деятельности, а не стен ветхих учреждений. Именно социально-культурное пространство безлюдья представлено глазам чиновников и консультантов по культурному развитию. Нужна ли нам условная среднестатистическая культура, которая поддерживается горсткой сельских интеллигентов, работающих за унижительную зарплату в клубах, библиотеках и школах? В список национальных проектов культура пока не вошла.

Перечислим возможные изменения в федеральной и региональной культурной политике, которые могут способствовать превращению культуры в институт непрерывного образования и просвещения всех групп населения и, в первую очередь, подрастающих поколений:

- нужен государственный стандарт обеспеченности территорий учреждениями культуры. Необходимо определить минимальный набор видов и численности учреждений культуры, который должен быть в крупных городах, малых городах, больших селах, маленьких селах;

- необходима специальная программа государственной поддержки гастролей и передвижной выставочной деятельности;

- надо основательно расширить и укрепить позиции искусства в общеобразовательной школе, восстановить в былых правах урок литературы, систематически урезавшийся в последние десятилетия, и ввести урок «Искусство» в программу с первого по выпускной класс;

- необходимость искусства с неизбежностью предполагает разработку обоснованной стратегии художественного воспитания и образования. Несмотря на ведущую роль школы в реализации этой задачи, она не может решать ее в одиночку. Выработка такой стратегии должна стать плодом коллективных усилий людей искусства, педагогов, философов, социологов, психологов;

- нужен специальный государственно-общественный орган, координирующий деятельность всех, кто занят формированием художественной культуры детей и юношества. Это мог бы быть межведомственный комитет, объединяющий представителей искусства и педагогики, ведомств образования и культуры.

Исторические циклы культурно-образовательных парадигм

В статье представлено краткое изложение теоретико-методологического исследования, направленного на выявление и обоснование цикличности культурно-образовательных парадигм исторических этапов развития европейской цивилизации. Данная проблема в отечественной педагогике рассматривается впервые. Применение системного анализа позволило создать объективную основу исследования – выявить сущностную функцию, а также структуру понятий деятельность, культура, образование и построить единую методологическую модель.

There is presented the summary of the theoretic-methodological research directed on revealing and substantiation cultural-educational paradigms cycling of historical stages western civilisation development in the article. This problem is considered for the first time in domestic pedagogic. A application of the system analysis has allowed to create a objective basis of research, to reveal essential function and also the structure of activity, culture, education concepts, and to construct uniform methodological model.

Ключевые слова: парадигма культурно-образовательная; структурно-функциональная модель деятельности; сущностные процессы деятельности; мультикультурная система.

Key words: cultural-educational paradigm; structural-functional model of activity; essential processes of activity; multicultural system.

Целенаправленная преобразующая человеческая деятельность, которая на каком-то этапе развития стала осознаваться как культура, основана на ритмичности мирового порядка. Смена дня и ночи, сезонов, морских приливов и отливов породили в человеческом разуме первый духовный прорыв – символическую функцию природы.

Успешность первобытного человека на охоте, величина урожая – во всем он искал и находил взаимосвязи – объективные и субъективные, истинные и ложные.

Продвигаясь по извилистому и тернистому эволюционному пути, человек не раз выстраивал единую картину мира, которая складывалась в нем самом и простиралась до космических глубин. Но каждая предыдущая оказывалась далеко не совершенной, а каждая «последняя» казалась блестящей и окончательной.

На практике же, в результате напряженной деятельности формировалась все более совершенная культурная среда обитания. Безусловно, созидание культуры – великая цель. Участие в ее пре-творении является смыслом человеческого существования. Ценность каждого момента нашей жизни определяется именно этим обстоятельством. Но культура созидания, из категорий, которыми редко пользуются даже пафосные интеллектуалы, вдруг стала остро необходимой, первостепенно значимой задачей в любой человеческой деятельности с тем, чтобы окончательно не нарушить едва сохраняющийся хрупкий баланс «культурной» и естественной среды, за гранью которого неизбежна глобальная экологическая катастрофа. Похоже, природа занимает последний рубеж обороны от нашей культуры. В этой ситуации совершенно непонятна благодущная, оторванная от действительности, цель отечественного образования, предложенная около двадцати лет назад педагогической наукой – личностно-ориентированное образование, простецкий смысл которого заключается в том, что «я учусь, работаю и живу для себя, любимого». Какой-то педагогически ориентированный «нарциссизм», если не дать более жесткой оценки.

Индивидуалистическая концепция лет двадцать назад была отвергнута на Западе, не говоря о том, что на Востоке, в частности, в Японии и Китае она и не приживалась. Во Франции «мы-концепция» формировалась еще в восьмидесятых годах. Идеи расширения демократизации, взаимодействие на основе общечеловеческих ценностей (а не только ценности личности), расставание с фроммовским «человеком для себя» – вот, что характерно для сегодняшней Европы.

Итак, созидание культуры на основе культуры созидания – вот достойная цель действительно гуманистического образования и смысла человеческой жизни.

Каким же образом деятельность, культура и образование связаны между собой? Какие сущностные процессы являются общими для них? Подтверждает ли история человечества эти взаимосвязи?

Краткое изложение основных моментов исследований, проведенных автором по данным проблемам, и наиболее важные результаты были представлены ученому совету Института теории и истории педагогики РАО 6 октября 2008 г. В настоящей статье эта тема рассматривается подробнее.

1. Теория деятельности. Почему, рассматривая педагогические проблемы столь широкого масштаба, необходимо начать с вопросов, касающихся деятельности?

Потому что основной принцип системного анализа утверждает: «понять, КАК работает система, можно проанализировав ее компоненты и их взаимосвязи. Чтобы понять, ПОЧЕМУ она работает именно так, необходимо рассмотреть ее функционирование в рамках бóльшей системы».

Напомним, что педагогика как наука об образовании является важным компонентом системы культуры, а сама культура в свою очередь, является компонентом более объемлющей системы – системы деятельности.

На протяжении 2500 лет исследователи, работающие в различных предметных областях, обнаруживали, устанавливали и фиксировали процессы деятельности или ее результаты в обобщенных категориях.

Сегодня, мы настолько часто используем эти генерализованные представления (категории), что они стали штампами. Например: обучение, воспитание, проектирование, когнитивные процессы, адаптация и т. д. В то же время попытки, предпринимаемые в педагогике, найти точные определения некоторых категорий, установить между ними взаимосвязи, приводят к многообразию позиций и в некоторых случаях к противостоянию отдельных научных школ. В ходе исследования, обнаруженные в ряде предметных областей периоды процессов деятельности и «достроенные» до триад некоторые группы процессов, известные ранее как диалектические пары, были систематизированы (см. таблицу 1). В нее также вошли ранее установленные автором триады компетентности и мультикультурной системы.

Формально-логический анализ категорий «начального», «промежуточного» и «заключительного» процессов, представленных в соответствующих столбцах таблицы, выявил сущность каждой из последовательных функций процессов деятельности: установление связи – структуризация – систематизация.

Напомним, что сущность в формально-логическом анализе определяется как общая для анализируемых категорий функция или свойство. Таким образом, категории последней строки представляют собой результат весьма непростой аналитической работы. На ранних этапах разработки теории сущностная функция «заключительного» процесса была определена как репликация, что недостаточно точно отражало ее смысл.

Таблица 1

Выявление сущности процессов деятельности

«Начальный» процесс	«Промежуточный» процесс	«Заключительный» процесс	Предметная область
Созерцание	Теория	«Праксис»	Философия
Развитие культуры социальных отношений	Развитие культуры создания образцов	Развитие культуры предметно-практической деятельности	Социология (культурологический аспект)
Адаптация	Индивидуализация	Интеграция	Социальная психология
Социально-коммуникативная деятельность	Автономная (творческая) деятельность	Алгоритмизированная профессиональная Деятельность	Педагогика компетентностный подход)
Обучение	Развитие	Воспитание	Педагогика
Приобретение знаний	Порождение умений	Освоение навыков	Педагогика
Сенситизация	Условный рефлекс	Габитуация	Нейрофизиология
Проектирование	Конструирование	Технологическая подготовка	Организация производства нового продукта
Поле	Энергия	Вещество	Физика
Когнитивные процессы	Аффективные процессы	Психомоторные процессы	Психология
Анализ	Сравнение	Синтез	Логика
Абстракция	Обобщение	Конкретизация	Логика
Дедукция	Идеализация	Индукция	Логика
Установление связи	Структуризация	Систематизация	Философия

Выявление сущностных функций показало, что, например, известная триада «знания – умения – навыки» не является каким-то «перечислизмом», а представляет собой результаты этапов деятельности по достижению автоматизации или алгоритмизации некоторых видов деятельности. Таким образом, и другие триады табл. 1 наполняются более глубоким смыслом.

Получение данного результата, однако, поставило новые вопросы, возникшие в ходе рефлексивного анализа.

Возьмем триаду «обучение–развитие–воспитание».

Так, известные исследователи педагогической сферы, утверждают, что полноценное обучение не может не быть развивающим, и элементы воспитания обязательно присутствуют в этом процессе (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Петровский и др.). Многие педагоги-исследователи доказывают, что воспитание

основано на процессе развития. Другие придерживаются противоположного мнения: развитие базируется на воспитании. Подобные суждения многообразны, часто противоречивы, но они свидетельствуют о том, что выявленные нами сущностные функции еще не говорят нам об элементарности процессов, составляющих триаду.

Далеко не случайно Ю.К. Бабанский выделял не только профессиональные навыки, но также и умственные. Широко известная педагогическая система «Модули трудовых навыков», основанная на замечательных идеях Бенжамина Блума и разработанная экспертами Международной организации труда, весь анализ каждой трудовой операции предлагает осуществлять с позиций трех типов навыков – интеллектуальных (умственных), аффективных и психомоторных.

Поэлементный анализ компонентов конкретных процессов (табл. 1) показал, что некоторые из них явно содержат элементы двух других компонентов данной триады. Является ли это обстоятельство закономерностью или малозначащим случаем? Длительное время не удавалось найти ответа на этот вопрос. И все же необходимое звено было найдено. Это был принцип полного взаимодействия субстанций И. Канта, который применили А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский для построения категориальной системы теоретической психологии, основанной на диадных отношениях [4: 13].

Принцип полного взаимодействия субстанций гласит: все сущее в данный момент времени включает в себе определения, присущие всему остальному, существующему в тот же момент времени. Каждая из одноуровневых категорий несет на себе отпечаток других категорий того же уровня.

На основе идей, содержащихся в вышеприведенной цитате, была разработана структурно-функциональная модель процессов деятельности, которая позволяет наглядно продемонстрировать не только последовательность реализации функций, но и саму структуру процессов деятельности (рис 1).

Ограничения, связанные с форматом статьи не позволяют привести примеры, подтверждающие универсальность использования данной модели в различных предметных областях. Остановимся только на некоторых триадах, имеющих отношение к вопросам образования и психологии.

Эта модель позволяет объяснить и устранить широкий спектр противоречий, известных в данных областях, подтвердить и уточнить отдельные концептуальные положения, выдвинутые известными учеными.

1. Рассматривая предложенную теоретическую модель применительно к триаде «приобретение знаний – порождение умений –

освоение навыков мы обнаруживаем в малой триаде «приобретение знаний» на первом, доминантном этапе интеллектуальную работу по установлению отдельных взаимосвязей изучаемого объекта, явления или процесса с внешним миром (внешними системами). На втором этапе выстраивается умственный образ объекта во всех внешних взаимосвязях. На заключительном этапе понимается роль, значение или символизирующая функция нового знания.

Все процессы построены на достаточно простых (линейных) логических операциях анализа и синтеза.

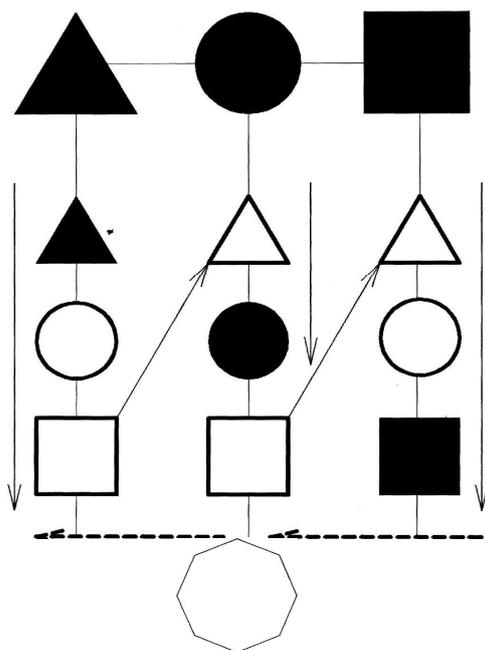


Рис. 1. Схема структурно-функциональной модели процессов деятельности

В малой триаде «порождение умений» на первом этапе определяются (анализируются) внутренние взаимосвязи в объекте, явлении или процессе.

На втором, доминантном этапе возникает (структурируется) сложный образ взаимосвязанных действий, на основе которого на третьем этапе строится модель деятельности, т. е. осуществляется сознательно контролируемая деятельность, в которую включены (в зависимости от предыдущего опыта) ранее автоматизированные операции.

В малой триаде «освоение навыков» (психомоторный процесс) на первом этапе начинается процесс автоматизации ранее контролируемых операций. На втором этапе формируется кинестатический образ синтезируемых навыков. На третьем этапе завершается систематизация автоматизируемых операций на основе кинестатического образа.

Можно поражаться талантливости известного советского психолога К.К. Платонова, экспериментально установившего шесть этапов выработки навыка, которые практически совпадают по смыслу с этапами структуризации и систематизации нашей модели. Приведем его описание.

1. Начало осмысления. Этот этап характеризуется отчетливым пониманием цели, но смутным пониманием способов ее достижения, грубыми ошибками при попытках выполнения действия.

2. Сознательное, но неумелое выполнение. У обучающихся наблюдается отчетливое понимание того, как надо выполнять действие, но выполнение его неточно и неустойчиво, с множеством лишних движений.

3. Автоматизация навыка. На этом этапе происходит все более качественное выполнение действий при ослабевающем временами произвольном внимании, устраняются лишние движения, появляются возможности положительного переноса навыка.

4. Высокоавтоматизированный навык. Этап характеризуется точным, экономным, устойчивым выполнением действий.

5. Необязательный. Временное ухудшение выполнения действий, возрождение старых ошибок. Этот этап может проявляться при формировании сложных навыков. Он связан с самостоятельным поиском учащимися собственного индивидуального стиля работы, оптимального для каждого из них.

6. Вторичная автоматизация навыка. На этом этапе происходит восстановление особенностей четвертого этапа, но с характерным проявлением индивидуального «почерка» в выполнении действий.

Характерным примером полного соответствия малой триаде «установление связи» может служить идея восприятия понятия, принадлежащая А.А. Потемне, который представлял ее как трехступенчатый процесс: звук – внутренняя форма слова – значение. В работах А.А. Потемни внутренняя форма представлялась как прототип чувственного образа. В дальнейшем А.В. Петровский обозначил его как умственный образ, имея для этого достаточные основания.

Представленная на рис. 1 структура деятельности подтверждает выводы Ю.К. Бабанского о наличии познавательных умений и навыков; соответствует современным представлениям о чувственных и умственных образах; не противоречит идее Б. Блума об использовании когнитивных, аффективных и психомоторных навыков в профессиональных действиях специалистов. Установленная нами сущность аффективного процесса весьма близка к идее С.Л. Ру-

бинштейна, утверждавшего, что «всякая реальная эмоция обычно представляет собой единство аффективного и интеллектуального, переживаний и познаний».

Подтверждается тезис А.Н. Леонтьева о том, что «какие бы психологические трактовки образа мы не взяли, в любой из них мы сталкиваемся с рядом понятий, посредством которых содержательно раскрывается данная категория. Здесь перед нами, например, такие конструкты, как чувственная ткань, перцепт, значение». Так психологически точно раскрывается педагогическая аксиома – движение от знаний через умения к навыку.

Существенно важным аргументом, характеризующим справедливость нашей теории, является обобщенная модель развития личности А.В. Петровского [4: 430–435], представляющая собой трехуровневую схему периодизации становления зрелого человека, в которой выделены эра, эпохи, периоды и фазы формирования личности.

Такая «историческая» периодизация восходит к работам Л.С. Выготского, и еще ранее к работам П.П. Блонского. Подобная схема полностью соответствует схеме структурно-функциональной модели процессов деятельности.

По А.В. Петровскому, соответствующие эпохи означали: детство – адаптация, отрочество – индивидуализация, юность – интеграция. В этой части социально-психологические этапы развития в модели А.В. Петровского отвечают сущностным функциям нашей модели: установление связи – структуризация – систематизация.

В модели развития личности А.В. Петровский выделяет преобладающие и преобладающие процессы, что соответствует доминирующим процессам нашей модели.

«Для эпохи детства характерно преобладание процесса адаптации над индивидуализацией. В эпоху отрочества индивидуализация преобладает над адаптацией. В эпоху юности интеграция преобладает над индивидуализацией». Именно здесь наша модель, как матрица, выявляет незавершенность модели развития личности (рис. 2).

Однако, используя структурную часть нашей модели, можно существенно повысить качество модели развития личности.

На основе предложенной теории деятельности представляется возможным разрешать некоторые противоречия, существующие в конкретных предметных областях.

В отечественной психологии, например, известны две концепции движущих сил развития личности, в определенном смысле противостоящие друг другу. Автор одной из них, А.В. Петровский, утверждает, что «В самом общем виде развитие личности человека можно представить как процесс его вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней.... Нельзя мыслить этот процесс иначе, чем вхождение в общественно-историческое бытие, представленное в жизни человека его участием в деятельности различных групп» [4: 426].

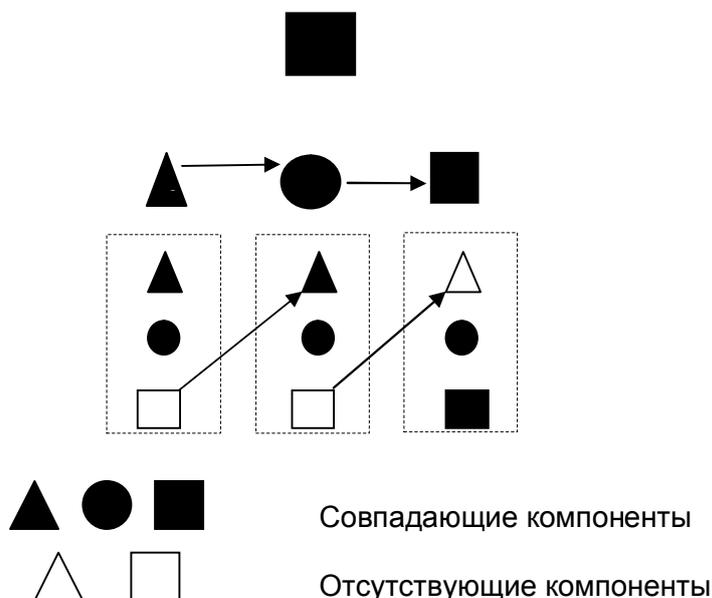


Рис. 2. Схема модели развития личности (А.В. Петровский) в «матрице» структурно-функциональной модели

Таким образом, внешние условия, социальные взаимоотношения определяют исходный момент развития личности.

В другой концепции (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) утверждается, что системообразующим фактором развития личности является творческий вид деятельности В.В. Давыдов приходит к выводу, что в последнее время появляется новый, весьма важный тип деятельности – общественно значимый.

С точки зрения предлагаемой теории эти концепции не противоречат, а дополняют друг друга, поскольку в каждом из трех «больших» периодов развития (например, триада А.В. Петровского: адаптация–индивидуализация–интеграция) есть своя доминанта. На этапе адаптации – это социальная компонента (по А.В. Петровскому). На этапе индивидуализации – это компонента ведущей деятельности – (по В.В. Давыдову), а на этапе интеграции – это «общественно значимая деятельность, т. е. деятельность в условиях принятых и освоенных социальных норм (по В.В. Давыдову). При-

нимая во внимание, что каждая большая компонента содержит малую триаду, то в них так же выделяются аналогичные доминанты.

Весьма важный вывод следует из рассмотрения процесса образования (обучение–развитие–воспитание). С позиций предлагаемой теории выявленная нами обратная связь (см. рис. 1) оказывается той «трубкой мира», которая примиряет противостоящие педагогические воззрения, поскольку одна группа дидактов рассматривает развитие как основу воспитания в рамках прямой связи, а другая с точки зрения обратной связи обнаруживает влияние воспитания на развитие учащегося. Согласие может быть достигнуто при рассмотрении и других возможных пар из других триад.

Выявление сущностных свойств процессов, представленных в табл. 1 в обобщенной форме, за каждым из которых стоит определенный класс конкретных, как правило, нелинейных процессов, показало возможность их дальнейшего рассмотрения с позиции теории самоорганизации (синергетики), поскольку каждый из этих процессов демонстрирует возникновение и дальнейшее развитие упорядоченности (установление связи – структуризация – систематизация).

Как известно, один из основоположников синергетики И. Пригожин назвал упорядоченность, возникающую в открытых нелинейных и в то же время неравновесных системах, существенно связанную с рассеянием энергии, вещества или информации, диссипативными структурами.

Таким образом, каждая из триад, представленных в табл. 1, может быть рассмотрена в качестве неравновесной диссипативной структуры. Некоторые процессы самоорганизующиеся, другие – целенаправленно организуемые человеком, в результате их вычленения из соответствующей области динамического хаоса.

Проведенный в данном исследовании сущностный анализ сходных по форме трехкомпонентных процессов, представляющих различные предметные области, привел к следующим выводам:

1) процесс «поле-энерго-вещественных переходов» определяет общий закон самоорганизации как для материальной, так и для социально-культурной сферы;

2) принцип единства процессов эволюции материи и организации социально-экономических, интеллектуальных, а также бессознательных процессов человеческой деятельности, заключающийся в ее самоорганизации и системном усложнении, определяет «неравновесность» структуры такой деятельности;

3) наша рабочая гипотеза, предполагавшая одноуровневость, последовательность и системность процессов обучения, развития и воспитания оказалась релевантной основным положениям теории самоорганизации.

2. *Исторические циклы культурных парадигм.* Итак, используя структурно-функциональную модель как матрицу, мы получили возможность диагностировать некоторые педагогические концепции, устранять имеющиеся противоречия и недостатки эмпирических исследований. Но и то и другое может быть весьма субъективным.

Каким образом можно проверить справедливость наших построений? Как доказать их объективность? С этой целью попытаемся «вложить» в нашу матрицу известные культурные парадигмы этапов развития европейской цивилизации. Забегая вперед, скажем, что в табл. 3 показано полное соответствие смысла каждой парадигмы смыслу соответствующей сущностной функции (установление связи, структуризация или систематизация).

В педагогическом сообществе в последнее время сложился консенсус относительно того, что генеральной целью непрерывного образования является передача и освоение социально-культурного опыта, а также формирование способности к его обогащению. Однако до настоящего времени не существует общепринятого определения понятия культура, выявляющего и конкретизирующего ее сущность. Система образования нуждается в конкретизации данного понятия с тем, чтобы в рамках стандартов установить необходимые критерии достижений выпускников каждой из подсистем образования.

В середине XX века американские социологи Клатхон и Кребер проанализировали более 150 определений культуры, встречающихся в англо-американских источниках, и объединили их в шесть групп.

Хотя общего основания для данной классификации не было предложено, это была, по-видимому, первая фундаментальная разработка вопроса о сущности понятия культура.

Поскольку Маркс выделял диалектическую пару (материальную и духовную культуру), то в отечественных источниках до последнего времени чаще всего фигурировало именно такое представление.

В процессе разработки теории деятельности автором в 2004 г. было сформулировано понятие культуры как системно развивающегося процесса преобразования человеком окружающей действительности в социальной, духовной и материальной сферах.

Культура как искусственная среда обитания человека, включающая мир отношений, духовный и материальный миры, создаваемая им на всем протяжении его исторического развития, может быть представлена в рамках нашей модели как мультикультурная система (не путать с мультикультурализмом), структурными компонентами которой являются: культура отношений – культура создания образов – культура предметно-практической деятельности. Каждый компонент модели мультикультурной системы наполнен конкретным содержанием.

Структура мультикультурной системы

Культура отношений (социальная культура)	Культура создания образов (духовная культура)	Культура предметно-практическая, нормативно- технологическая
Культура языка и письменности; коммуникационная культура; Культура семьи; Культура общины (ближайшего окружения); Культура права; Профессиональная культура; менеджмент; Организационная, корпоративная культура; Политическая культура; Национальная культура; Региональная культура отношений	Игра; Миф; Религия; Философия; Искусства: изобразительное, прикладное, архитектура, литература, кино; фундаментальная наука; Фундаментальная педагогика (философия и методология); Музыка; Нравственные образы	Физическая культура; спорт; Система образования; Прикладная педагогика Медицина; Строительство; Создание технических средств (транспорт, оборудование, энергетика, вооружение) Прикладная наука, связанная с проектированием, конструированием, технологической подготовкой; Сельскохозяйственное производство; Торговля; Экологическая культура

В табл. 2 показано, что педагогика как наука об образовании разделяется на фундаментальную, относящуюся к культуре создания образов (философия и методология), и прикладную (проектирование, конструирование и технологическая подготовка), которая, как и сама система образования, относится к другой области – предметно-практической культуры.

Как исторически развивались эти компоненты? Если рассматривать развитие «по вертикали», то можно отметить доминирование движения от частного к общему (см. табл. 2). «Горизонтальное» развитие шло по спирали, т. е. циклически. История показывает, что каждый новый способ общественного производства (например, капиталистический) порождался стратегически важными открытиями и изобретениями. В свою очередь, новый способ производства порождал новые общественные отношения. В недрах этих отношений зарождались идеи, способные привести к новым способам производства.

На каждом этапе исторического развития все группы культур сопрягаются, образуя на некоторый период времени бесшовное соединение. На уровне структурных связей речь идет о том, что любой конкретный тип культуры включает в себя кроме доминантного два других, характерных для данного уровня. Например, правовая культура, определяющая правовые отношения не может развиваться без порождения новых образов права в связи изменениями, возник-

кающими в социально-экономической среде. Анализ новых отношений приводит к созданию новых моделей права и в дальнейшем к введению нормативных эталонов права.

Другой пример: предметно-практическая культура. Если рассматривать сам процесс созидания какого-либо образца материальной культуры, например автомобиля, то мы наблюдаем те же три сущностных процесса (установление связи – структуризация – систематизация), отраженные в интеллектуальных процессах проектирования, конструирования и разработки технологии производства. Реальными результатами этих процессов становятся макет, экспериментальная модель (прототип) и серийный образец.

Непрерывное образование, в рамках изложенной выше сущностной концепции, представляет собой процесс познания культурной действительности на протяжении всей жизни, развитие интеллектуальных возможностей и формирование моральных качеств, приближающихся к идеалам соответствующего социального сообщества. Эти задачи учащийся реализует в ходе образовательного процесса (научение, развитие, активная социализация). Преподаватель эффективно взаимодействует с учащимся в рамках институциональных образовательных систем, реализуя цели, отличные от целей учащегося осуществляя педагогический процесс, направленный на решение указанных задач, (обучение, активное содействие развитию интеллекта, воспитание). Так распадается миф о единстве педагогического процесса.

Итак, на фундаменте теории деятельности появилась концепция мультикультурной системы, которая представляется мне логичной, но, тем не менее, остается весьма субъективной. Если культура является порождением человеческой деятельности, то развитие цивилизации (в нашем случае европейской) должно найти свое отражение в построенных моделях. В то же время, образование как неотъемлемая часть культуры должно быть объективно вписано в исторический процесс. Такой гипотезой открывалась новая фаза исследования.

История в самом широком смысле этого понятия представляет собой временную последовательность мировых или региональных событий, создающих определенную действительность, в нашем случае педагогическую. Человеку ближе всего история человеческого общества, т. е. его собственная история. Однако природа обладает своей историей, которая включает историю возникновения и развития вселенной, земли, растений и животных. Такова наиболее распространенная к началу XXI века концепция двух историй – истории природы и истории человеческого общества. Но рассматривая процесс развития материи с точки зрения теории самоорганизации, мы приходим к выводу о том, что это единый, об-

щий процесс, начало которому положил космический взрыв. Закон «поле-энерго-вещественных переходов», на котором базируется исторический процесс, находит свое отражение в организации человеческой деятельности как интеллектуальной, так и практической, представляющей собой созидание искусственной среды обитания, т. е. то, что обычно мы называем культурой. Задача исторического исследования – из совокупности исторических событий, дошедших до нас, выбрать те, которые имеют определяющее значение, составить с их помощью историческую картину и вскрыть существующие между ними связи для того, чтобы современное состояние оказалось их результатом. Историко-педагогическое исследование, по нашему мнению, должно строиться на этих общих положениях.

Парадигма (греч. *paradigm* – пример, образец): 1) понятие, используемое в философии для характеристики взаимоотношений духовного и реального мира. Платон усматривал в идеях реально существующие прообразы вещей, обладающие подлинным существованием: «демиург создает все существующее, рассматривая неизменно сущее как первообраз». Согласно Шеллингу и Гегелю, духовный, идеальный прообраз определяет принципы упорядочивания и рациональной организации природных тел; 2) совокупность предпосылок, определяющих конкретное научное исследование (знание) и признанных на данном этапе. Понятие «парадигма» в философии науки введено позитивистом Г. Бергманом и было широко распространено американским физиком Т. Куном для обозначения ведущих методов получения новых данных в периоды экстенсивного развития знания. Часто заменяется понятием «картина мира».

Таким образом, тезис Платона о том, что все сущее создается на основе первообраза, отчетливо корреспондируется с предложенной теорией деятельности в части смысла процессов структуризации и систематизации. С другой стороны, в парадигме должна формулироваться сущностная функция конкретного этапа развития цивилизации. Как же эмпирически решалась эта историко-педагогическая проблема? По этому поводу А.Н. Джуринский пишет: «История педагогики рассматривается одновременно с позиций формационного и цивилизационного подходов. Это означает учет взаимосвязи ее генезиса с чередой основных социальных формаций, в пределах тех или иных цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями» [2].

Относительно похожий подход существовал и в XIX в., Л.Н. Модзалевский писал: «История педагогики исследует воспитательное дело у исторических народов, как с практической, так и с теоретической стороны, с целью показать последовательное

развитие воспитательной идеи в человечестве, и в то же время обращает внимание – на сколько раскрывалась эта идея у того или другого народа, каковы были его идеалы, как понималась сущность и цель воспитания, какими средствами он старался осуществить эти идеалы, и на сколько достигал их осуществление. Задачу эту историк педагогики может разрешить отчасти этнографически, указывая на характеристические особенности каждого народа по отношению к воспитанию в дохристианское время. В последующий христианский период, до самого начала новой истории, когда жизнь и воспитание всех европейских народов стали покоиться на одних и тех же общих основах, изложение его истории может быть хронологическим. В новой истории, когда отдельные народы приобрели наибольшую самостоятельность, оставшись, однако, проникнутыми одними и теми же прогрессивными идеями, в истории воспитания этнография может быть соединена с синхронизмом, так как этим не нарушится единство той картины, какую представляет нам жизнь образованных народов новейшего времени» [3].

Отметим, что данная книга основана на русском переводе одной из работ Карла Шмидта (1865) и ее первое издание вышло в свет в 1867 г. Если методологические подходы А.Н. Джуринского и Л.Н. Модзалевского можно, в определенном смысле, соотнести, то уровень субъективизма в оценке историко-педагогических и собственно исторических явлений неизмеримо выше в книге, относящейся к XIX в. Но, пользуясь какими критериями, следует выбирать те историко-педагогические явления, которые имеют «определяющее значение»? Именно здесь кроется субъективизм. Часть субъективных оценок, многосмысленности определений может быть устранена, основываясь на положениях теории деятельности. Модель мультикультурной системы, построенная на тех же основаниях, позволяет перейти к рассмотрению вопросов, связанных с исторической периодизацией культурных парадигм.

Выше указывалось на существование широко распространенного представления о двух историях – истории человечества и истории природы. Поскольку человек представляет собой самую высокоорганизованную материю, то базовый закон самоорганизации материи (поле-энерго-вещественных переходов) объединяет обе истории и находит свое отражение в организации человеческой деятельности как интеллектуальной, так и практической, представляющей собой создание искусственной среды обитания, т. е. то, что обычно мы называем культурой.

Таким образом, история человечества является продолжением истории природы. Следовательно, история культуры человеческого общества должна, как и материя, развиваться не только в рамках

определенных периодов, но и циклически. Безусловно, эта идея не нова. Согласно теории исторических циклов, выдвинутой Освальдом Шпенглером, ход истории является не прямолинейным (как это считает теория пяти стадий Фихте, теория трех стадий Конта или учение Лампрехта о культурных эпохах) а циклическим: вслед за периодом подъема закономерно наступает период упадка.

Выдающийся русский экономист 1920–30-х гг. Н.Д. Кондратьев, изучив мировую научно-техническую и хозяйственную динамику за полтора века, прошедших с момента начала промышленного переворота, выделил так называемые большие циклы (волны) конъюнктуры продолжительностью в среднем 50–60 лет, состоящие из двух фаз (волн). В рамках первой (повышательной) фазы (волны), когда происходит формирование нового поколения техники, имеет место сравнительно стабильный и быстрый экономический рост, сопровождаемый, однако, многочисленными социальными и политическими катаклизмами – войнами, революциями и пр.

«Перед началом повышательной волны каждого большого цикла, а также в самом начале ее, – как указывал Н.Д. Кондратьев, – наблюдаются значительные изменения в основных условиях хозяйственной жизни общества. Эти изменения обычно выражаются (в той или иной комбинации) в глубоких изменениях техники производства и обмена (которым, в свою очередь, предшествуют значительные технические изобретения и открытия) (выделено мною, О.Х.), в изменении условий денежного обращения, в усилении роли новых стран в мировой хозяйственной жизни и т. д.».

Полувековые циклы в музыке и живописи обнаружил и исследовал В.М. Петров. К сожалению, из этой мозаики невозможно составить целостное представление о принципах, на которых культура, как система, циклически развивается на историческом пути человечества. Поэтому была сформулирована гипотеза о том, что сущностные процессы модели мультикультурной системы, а также сущностные функции структурно-функциональной модели должны соответствовать известным историческим периодам развития Европейской цивилизации. В процессе анализа было выявлено достаточно точное смысловое соответствие известных культурных парадигм сущностным процессам наших моделей.

В целях построения циклической системы развития культуры были использованы две широко известные классификации исторических периодов:

1. Родовой строй – рабовладельческий строй – феодализм – капитализм – социализм (К. Маркс и Ф. Энгельс).

2. Родовой строй – Античность – Средневековье – Ренессанс – Новое время (индустриализм как его последний этап, по теории Арона) – постиндустриализм (условно европейская классификация).

На основе модели мультикультурной системы были выделены циклы развития культуры, представленные в табл. 3, состоящие из трех последовательных фаз, сущность которых нам известна: установление связи – структуризация – систематизация.

Таблица 3

Исторические циклы развития культурных парадигм

Культура социальных отношений	Культура создания образов	Культура предметно-практической деятельности
Родовой строй	Античная эпоха XI в. до н.э. – IV в. н.э.	Раннее Средневековье IV–X вв.
Позднее Средневековье XI–XV вв.	Возрождение XV–XVII вв.	Индустриализм XVIII – конец XX в., XVIII–XX вв.
Постиндустриализм XXI – ? вв.		

Завершение позднего Средневековья и начало эпохи Возрождения в отдельных странах Европы смещается в интервале XIV–XV вв. Теоретические поиски, результат которых наглядно представлен в табл. 3, привели к следующим выводам:

1. Анализ доминирующих процессов в соответствующих фазах, представленных в таблице показывает, что каждый цикл начинается с изменения культуры социальных отношений, чему предшествует технико-технологическая фаза, предыдущего цикла развития цивилизации. Уточнение, которое необходимо было сделать для европейской классификации, принятой за основу, заключалось в разделении эпохи Средневековья на две фазы – раннего (VI–X вв.) и позднего Средневековья (XI–XV вв.). Веским аргументом, с нашей точки зрения, в пользу принятия такого решения было то обстоятельство, что эти две фазы соответственно обозначили конец рабовладельческого строя и начало феодализма.

В современной французской медиевистике также переход к феодализму принято датировать концом X в. – началом XI в. и считать результатом резких и глубоких сдвигов в повышении эффективности сельскохозяйственного производства, что привело к возникновению социальных отношений феодального типа.

С точки зрения установленных нами культурных циклов, этот исторический момент завершает цикл личной, субъектной зависимости (родовой строй – античность – раннее средневековье) и открывает цикл экономической зависимости человека, в котором наименование фазы «новое время» заменено на «индустриализм». Отметим, что в начале каждого цикла зависимость человека значи-

тельно выше, чем в конце заключительной фазы, но ее характер не меняется.

Первый цикл (родовой строй – античность – раннее средневековье) демонстрирует полную зависимость индивида от социума. Рабовладение в этом цикле оказывалось более либеральным общественным устройством, чем был начальный этап родового строя. Необходимо осознать, что социализм ранней родовой общины является мифом, созданным некоторыми философами. Начиная с биологических сообществ, в стаде всегда существовала жесткая иерархия. Борьба за главенство была смертельной. Каннибализм в некоторых племенах до настоящего времени фактически не истреблен. Борьба за жизненные ресурсы (источники питания) в ту эпоху была чрезвычайно жестокой. «Пленные» для племен, добывающих питание охотой, становились обузой. Захват «чужих» территорий сопровождался или изгнанием, или полным уничтожением. Подготовка к инициации представляла собой игровую модель отработки навыков будущих охотников и рыболовов. Например, танец, это, первоначально, ритмически организованная имитация действий, демонстрирующих уровень координации движений, координацию общих действий, необходимых на охоте, отражение нападения диких животных или другого племени. Дальнейшее социальное развитие привело к тому, что танец стал культурным способом отбора самых сильных и умелых пар, потенциально обеспечивающих военные и экономические возможности племени. Социальная стратификация как процесс усложнения и закрепления иерархии социальных отношений изменила смысл этого ритуала, поскольку вождь племени мог выбирать пару для своего сына, пользуясь принципами сословности, руководствуясь политическими или экономическими целями.

Рабовладение должно было возникнуть и возникло с переходом к земледелию. Этот переход был связан с сокращением естественных источников питания и был сопряжен с трудоемкой и весьма тяжелой формой строительства ирригационных сооружений, вырубкой леса, корчевания и обработки земли, изготовления орудий труда и предметов роскоши. Примером могут служить археологические находки времен Египетской цивилизации, а также Миносской, «дворцовой» цивилизации конца третьего тысячелетия – до ее гибели в 1500-х гг. до н.э. Земледельческое освоение собственно греческой территории, строительство и эксплуатация военного гребного флота (триеры и галеры) требовали огромного количества рабской силы, которую было необходимо постоянно пополнять.

Даже краткий обзор социальной действительности в эпоху родового строя показывает, что основной задачей в тот период было установление социальных взаимосвязей.

Эпоха Античности в истории человечества представляется прежде всего как эпоха создания памятников культуры, прообразами которых был человек. Скульптуры многочисленных богов имели своими прообразами людей. Строительство храмов было основано на человеческих пропорциях.

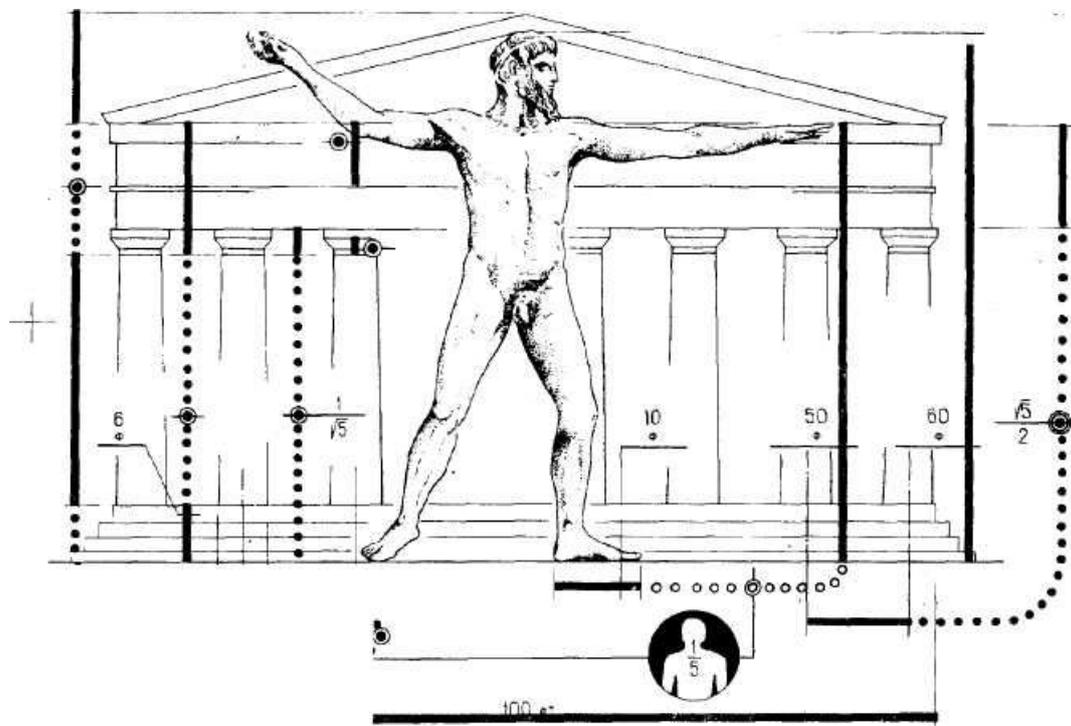


Рис. 3. Образ Парфенона – монументализированный 10-кратный человек

Возникновение философии связано с осмыслением человека в мире и мира в человеке. Сократ впервые ставит вопрос об идеальной личности, которая принимает решения, руководствуясь совестью и ценностями добродетели. Платон создает философию как завершенную мировоззренческую и этическую систему. Аристотель создает научный образ – теоретический подход к изучению реально существующего. Создание духовного образа Христианской религии – это наивысшее достижение античности. Идеи великих философов будут использованы отцами церкви на заключительном этапе этой эпохи (период патристики) в процессе структуризации базиса Христианской религии.

Завершающая фаза этого цикла (раннее средневековье) характеризуется значительными технологическими усовершенствованиями – трехпольный севооборот, тяжелый колесный плуг и использование лошадей в сельскохозяйственных работах. Появление водяных мельниц, изобретение кривошипа позволило использовать энергию воды для привода различных машин. Все это привело к отказу от ставшего неэффективным рабского труда. Уровень технологического развития, достигаемый в этот период настолько значителен, что современные исследователи говорят о

технико-технологической революции в эту эпоху, суть которой проявляется в овладении силами природы, силами животных, силами воды и ветра. Активно проповедуются христианские ценности как этические нормы: вера в бога как спасение души; любовь к ближнему, будь то брат, согражданин или раб; производительный труд как забота о ближнем.

Второй цикл (позднее Средневековье – Возрождение – индустриализм) открывается фазой принципиально новых социальных отношений, в основе которых не субъектная, а экономическая (феодалная) зависимость. XII век – век отделения науки и философии от теологии, становления университетов в Париже, Оксфорде и Болонье. Увеличивается объем знаний за счет возникшего интереса к научным и философским работам неизвестных до этого времени греческих мыслителей, в частности, Аристотеля (Период «малого ренессанса» X века). Схоластика приобретает отрицательный смысл. Если в предшествующей фазе главная цель жизни – спасение души, то Фома Аквинский впервые определяет концепцию человека, как живущего ради совершенства, а совершенство это сотворение, делание, созидание добра или блага. Эта идея – провозвестник перехода в новую фазу – фазу Возрождения.

Гуманисты начала Возрождения в произведениях литературы, живописи, скульптуры создают новый образ глубоко чувствующего Человека (Алигьери, Петрарка, Микеланжело Буонарроти, Леонардо да Винчи). Бог переходит на второе место. Гуманизм, меркантильное разложение церкви, индульгенции вызывают преобразовательную реакцию (реформацию), породившую «диверсификацию» религиозных структур. В христианской философии возникают новые образы – рациональности, самосознания и нового отношения к труду. XVII век – век величайших научных достижений и открытий завершает эпоху Возрождения

Индустриализм. Идеи Т. Гобса, Д. Локка и Ж-Ж. Руссо касающиеся общественного договора в XVIII в. реализуются в «Декларации прав человека» США, 1776 г.; конституциях и нормативно-законодательных актах Европейских государств. Так устанавливаются юридические нормы взаимодействия человека с государством. Аналогичные договорные нормы возникают между работником и работодателем. Вся эпоха характеризуется доминированием технико-технологических достижений машинного, а в конце фазы – автоматизированного массового производства. Национальные стандарты (нормы) внедряются практически во все сферы предметно-практической деятельности.

Следующий цикл, начавшийся с фазы постиндустриализма, означает завершение цикла экономической зависимости и начинает цикл социально-экономической независимости, когда образователь-

ный и творческий потенциал личности возрастает настолько, что позволяет такому человеку участвовать одновременно в нескольких проектах. Именно его потенциал позволяет ему устанавливать стоимость его услуг, а не соглашаться с предложением работодателя. Таким образом, формируется рынок спроса на интеллектуальные возможности человека в отличие от рынка предложения исполнительской деятельности, характерного для предыдущего цикла. Именно эта компонента лежит в основе фазы постиндустриализма.

Смысл цикла, начинающегося с фазы постиндустриализма, заключается в том, что он должен продолжить тенденцию увеличения степеней свободы, т. е. достижения большей независимости человека от социума. Человек становится человеком мира. Он самостоятельно выбирает место жительства и деятельности в этом мире, индивидуально устанавливая «социально-экономические связи» в других государствах. Но одновременно рассмотренные циклы демонстрируют постоянное усиление противоположной тенденции – роста взаимосвязанности сообществ, государств, регионов и межгосударственных образований. В эпоху постиндустриализма мы наблюдаем развитие неоднозначного, но тем не менее нарастающего процесса глобализации (ускоряющихся процессов взаимозависимости в экономике, политике, культуре).

Характерным комментарием к нашим аргументам становится выдержка из интервью, данного председателем Международной комиссии ЮНЕСКО по вопросам образования в двадцать первом столетии Жаком Делором корреспонденту журнала «Перспективы»: «Господин Делор, в последние годы делалось немало попыток придумать название для общества будущего. Одни говорят об "информационном обществе", другие – о "посткапиталистическом обществе", о "третьей волне" и даже о "новом средневековье". Что Вы думаете по поводу этих сценариев? Какая из этих моделей, с Вашей точки зрения, является наиболее перспективной и реалистичной?».

«Многие из названий, о которых вы говорите, возникли в погоне за сенсацией, для поднятия тиражей книг и газет. Размышляя над тем, какими будут общества будущего, лучше всего избегать излишних обобщений и броских ярлыков. Развитые общества находятся, я бы сказал, в процессе серьезной трансформации, общей для всех стран мира, которая возникает в результате растущей взаимозависимости экономики и событий в социальной сфере, а также глобализации. Существуют также явления, более специфические для конкретных стран. Например, касающиеся поиска возможностей создания некоей общности, поскольку ряд факторов за последние 20 лет привели к ослаблению сплоченности внутри западного обще-

ства. В будущем поиск стабильного соотношения между общиной и индивидом должен занять центральное место. Но чтобы это произошло, политика должна перестать строиться на основе чистого экономизма. Сами экономические факторы заставят индивида и политических лидеров больше, чем в прошлом, задумываться о смысле жизни. Перевод политической дискуссии в область просто экономики – я здесь несколько преувеличиваю – является несостоятельным. Нужно стремиться к достижению равновесия между философским поиском новых ценностей и строго экономическими интересами».

Кстати, мысль о том, что современная эпоха весьма напоминает средневековье проходит в некоторых произведениях Умберто Эко.

3. *Циклы культурно-образовательных парадигм.* Поскольку образование является частью мультикультурной системы, то доминантные процессы (обучение, развитие и воспитание) должны быть релевантны соответствующим фазам исторического процесса.

Таблица 4

Исторические циклы культурно-образовательных парадигм

Культура социальных отношений	Культура создания образов	Культура предметно-практической деятельности
Обучение (родовой строй)	Развитие творчества и личности (Античность)	Воспитание (раннее Средневековье)
Обучение (позднее Средневековье)	Развитие творчества и личности (Возрождение)	Социализация (капитализм)
Обучение (постиндустриализм, общество знаний, обучающееся общество)		

Появление человека разумного ученые относят от современности на 160–200 тыс. лет. В этот период у человека формируется речевой аппарат. Это произошло в результате снижения и углубления гортани, что позволило человеку обрести возможность полноценного общения. Возникновение речи и увеличение объема мозга в полтора раза, по сравнению с предшественником – человеком прямоходящим, можно, по-видимому, назвать биосоциальной границей, отделяющей человека от его прототипов и биологического мира. Развитие речевого аппарата и увеличение размеров мозга – это два взаимовлияющих процесса, которые привели к кардинальному повышению сложности коммуникации.

Человек – это существо, вышедшее не столько из природы, сколько из животного мира. И в настоящее время мы понимаем его

как биосоциальное существо. Наблюдения в мире высокоразвитых млекопитающих (семейство львов, семейство шимпанзе и пр.) показывают, что именно обучение, а не воспитание характерно для взаимодействия взрослых особей с подрастающим поколением. Это, прежде всего, обучение охоте, обучение поиску пищи (собирательству плодов). Подобные примеры показывают, что обучение у первобытных людей развивалось как доминирующая биологическая функция. Функция воспитания (развития моральных качеств) возникает при достаточных ресурсах питания в процессе создания культурной среды – социальной, образной и предметно-вещественной.

Когда некоторые исследователи, занимающиеся историей педагогики, относят к вопросам воспитания в первобытном обществе формирование выносливости, быстроты бега, физической силы и тому подобное, то нужно понимать, что для первобытных людей этих проблем вообще не существовало, поскольку обладание этими качествами воспринималось так же как, например, обладание зубами. Биологический, по существу, образ жизни ежечасно вызывал потребность в наличии этих качеств. Естественный отбор длительное время предшествовал возникновению заботы о менее способных и более слабых, в чем выражались первые проблески воспитания. Социальному расслоению предшествовало функциональное промысловые разведчики; охотники; хранители огня; сторожа, охраняющие племя от нападения хищников; устроители ритуалов и инициаций; барабанщики, передающие сообщения соседним племенам; изготовители орудий и символов – все они нуждались в обучении и они же передавали мастерство своим преемникам. Подобные функции сохранились до настоящего времени в отдельных охотничьих племенах, кочующих по Центральной Африке.

Так зарождалось непрерывное образование. В эпоху античности в идею образования впервые включаются три компонента: обучение – развитие личности – воспитание моральных качеств. Осознанная и сформулированная софистами необходимость образовывать людей трансформируется Сократом в стройную систему формирования добродетели с помощью созданного им метода поиска знаний в самом себе, приучая человека задавать себе необходимые, последовательные вопросы.

Платон постепенно переходит от «образовательных» значений философии к более точному смыслу этого понятия. Отстаивая позиции своей школы, он разбирает, какие науки позволяют душе ученика перейти от зыбкого мнения к истине (сущности). Ими оказываются, прежде всего, арифметика, геометрия, музыка и астрономия, а венчает все науки диалектика – искусство рассуждать, благодаря чему «человек, минуя ощущения, посредством одного лишь разума устремляется к сущности любого предмета и постиже-

ния сущности блага». Итак, основная задача древнегреческих школ – выращивать способность выявления сущности предметов и явлений, поиск сущности блага. Речь идет о процессах, определяющих собой развитие творческих способностей, т. е. собственно интеллектуальном развитии личности.

Похожий вывод делает А. Гуревич в работе «Категории средневековой культуры»: «Человеческий идеал античности предполагал индивида – члена полиса, государства, гражданина, поглощенного общественной, политической, культурной жизнью, а не физическим трудом. Этот труд перекладывался на плечи рабов, вольноотпущенников. Гражданин, воин, участник народного собрания, спортивных состязаний, религиозных жертвоприношений, посетитель театральных зрелищ и дружеских пиров, – личность, развивающая себя вне сферы материального производства» [1].

Что говорили о воспитании сами римляне античной эпохи? Известный словарь латинских выражений В. Сомова содержит около тысячи словарных статей, из которых нет ни одной каким-либо образом связанной со словом воспитание, тогда как около десятка из них включают такие термины, как обучение и образование. Краткий словарь латинских слов и выражений В. Куприяновой, Н. Умновой (1996) также не приводит ни одного выражения, содержащего слово «воспитание». Тем не менее, воспитание как образовательная компонента, безусловно, присутствовала в рамках педагогического процесса.

Воспитание, как доминирующая образовательная компонента, возникает только в эпоху раннего Средневековья в рамках христианской идеи спасения души, поскольку «цель человека – богообщение и богопознание». Именно в этот период воспитание приобретает личностно-ценностный характер, который складывается на основе принятия человеком религиозных норм христианства.

В эпоху раннего Средневековья главная задача христианских воспитателей, как она представлена в сочинениях Августина, заключалась в том, чтобы «заменить дух языческой гражданственности духом христианского благочестия».

Христианское вероучение гласило: «Трудись, делая руками своими полезное, чтобы было из чего уделить нуждающимся». Этот девиз был ориентирован на «вольного» человека эпохи раннего средневековья – мелкого производителя сельскохозяйственной продукции и ремесленничества, создававшего экономическую основу этой эпохи. В эпоху позднего средневековья (XI–XV вв.) развитие городов, возникновение университетов, значительное расширение торговли и товарно-денежных операций, осуществлявшихся через банки и ростовщиков, существенно расширяли базу обучающихся. «Великое переселение народов» завершилось. Последующие поко-

ления варваров нуждались в приобщении к более цивилизованной, католической действительности. Поэтому идея воспитания отходит на второй план. Обучение вновь начинает доминировать, включая более широкие народные группы.

Эпоха Возрождения своими шедеврами в искусстве, философии и особенно в науке демонстрирует феномен творческого развития личности, освобожденной от сковывающей ее схоластики. Отделенная от давления теологии человеческая мысль гуманистов устремляется к высоким чувствам в искусстве. Титаны науки создают рациональную картину мира. Следует признать, что Реформация – это творческое переосмысление идей христианства, их определенная «демократизация», сохранение основы идеологии в нарождающихся условиях капиталистического общества. Образование становится необходимым значительным слоям населения и для его коренного преобразования требуется глубокая научная основа. «Великая дидактика» Я.А. Коменского решает эту задачу.

XVIII век – век начала индустриализма, сохранил экономическую зависимость труженика от хозяина производства, но это добровольное согласие в рамках юридического договора. Возникает и более широкий договор индивида с государством. Общественный договор в форме конституции, декларации, законов, законодательных и правовых актов, которые определяют права и обязанности сторон. Социальное воспитание вновь начинает доминировать, но теперь оно необходимо всем гражданам государства. Разветвленная кредитно-денежная система, кооперация производителей, продавцов, посредников возможна лишь при неукоснительном исполнении обязательств каждым участником договора. Такое поведение требует длительного процесса воспитания ответственности, рационального выбора и ценностного отношения к разрешению ситуаций.

Таким образом, воспитание детей детерминируется в значительной степени социальными нормами, действующими в среде взрослых. Если Руссо выделял в воспитании личностный аспект, то Дюркгейм придал этому понятию широкий социальный контекст.

Как показал наш культурно-исторический экскурс, действительно, каждой культурной парадигме соответствует своя доминирующая компонента образования.

4. Развитие культурно-образовательных парадигм в России. Не все страны Европы прошли полностью этапы цивилизационного развития. Государства «севернее Альп» постепенно подключались к историческому цивилизационному движению. Самым длительным этапом развития для нашей страны был этап раннего средневековья. Начавшийся в девятом веке, он завершается технико-технологической революцией и законодательными реформами Пет-

ра I. С 30-х годов XIII века до 1861 года происходит нечто подобное эпохе позднего Средневековья, быстро перерастающей в Ренессанс.

Вехами такого движения служат создание академий, университетов и лицеев, деятельность М. Ломоносова и его сподвижников в XIII веке. Развитие живописи, музыкального искусства, литературы и философии в первой половине XIX века подчеркивает сходство с Ренессансом. Весь капиталистический путь развития Россия «пролетела» менее чем за шестьдесят лет (1861–1917 гг.), тогда как европейские страны осваивали его 250–300 лет. Такое ускоренное движение не могло не привести к социализму. Но именно в этом обществе сказалось, как это ни банально звучит, отсутствие высокой массовой культуры и воспитания нового отношения к труду, которое должно было активно осуществляться в предыдущей эпохе.

Модель циклов культурно-образовательных парадигм, представленная в табл. 4 четко демонстрирует, что каждый технико-технологический этап основан на воспитании новых моральных качеств, нового отношения к труду. В первом цикле этим занималась церковь, на этапе индустриализма эту проблему стала решать школа.

В России влияние «западного воспитания» возникает с начала XVIII века, в период петровских преобразований, когда доминировала идея технического, профессионального обучения, осуществляемого чаще всего немцами, голландцами и англичанами. Широкое распространение индивидуального «культурного воспитания» возникает во второй половине XVIII века.

Начало этому процессу положила ориентация на французскую культуру, которую задала своему окружению императрица Екатерина II. Она получила широкое распространение по всей России. Одежда, мода, стиль, идеи Дидро и Руссо, «вольтерьянство», язык, гувернантки – все это, так или иначе, находило отклик в различных слоях русской общественности. Однако после войны 1812 г. постепенно эта ориентация уходит в прошлое. В 20-х гг. «французское» домашнее воспитание еще оставалось в российской провинции, хотя Петербург и Москва стали проявлять все больший интерес к экономической и социальной жизни Англии и Германии. Отмена крепостного права однозначно решает эту ситуацию в пользу социального воспитания. Идея воспитания, просвещения народных масс становится лидирующей патриотической идеологией в широкой среде российской интеллигенции. У истоков этого движения была своя «первая тройка» – А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский и К.Д. Ушинский. Их объединяла указанная выше педагогическая идея, хотя политические взгляды были различными. Их вера в решающее влияние интеллигенции на народ привела к развитию «хо-

ждения в народ» для его просвещения, однако это движение в дальнейшем было использовано различными политическими партиями, что привело к радикализации первоначальной либеральной идеи.

Таким образом, начало российского периода индустриализма характеризуется доминированием процессов воспитания, что соответствует предложенной концепции культурно-образовательных парадигм.

Постиндустриализм. Социологи-концептуалисты (Д. Белл, Ю. Хаяши), создатели культурной парадигмы постиндустриального информационного общества, обращают внимание на фундаментальную роль обучения, знаний, которую они приобретают в наступающей эпохе. Некоторые авторы предлагают другую метафору – «обучающееся общество». Следовательно, доминантой этой культурно-образовательной парадигмы становится другая компонента непрерывного образования – обучение. Таким образом, идеи, высказанные известными социологами почти сорок лет назад и подтвержденные практикой общественного развития, полностью вписываются в предлагаемую концепцию циклов культурно-образовательных парадигм. Более того, наша концепция выявляет характер фаз развития следующих за постиндустриализмом.

Последующая за настоящей фазой фаза раскрытия творческого потенциала будет характеризоваться созданием основ модели новой технико-технологической фазы, возвышением человеческого разума, развитием интеллектуальных способностей широких масс населения. Процесс глобализации в отличие от интернационализации экономической деятельности в большей степени захватывает сферу культурных и социальных связей. Поэтому национальные образовательные системы как наиболее структурированные компоненты культуры должны функционировать скоординировано чтобы обеспечить возможность профессиональной деятельности своих выпускников в расширенном глобализацией поле многообразных культур.

Итак, задача исторического исследования, о которой говорилось выше, решена, поскольку наши теоретические модели полностью соответствуют общественно признанной характеристике этапов развития Европейской цивилизации.

Выявление в нашем исследовании вполне конкретной культурной ориентации каждой фазы мультикультурных циклов в процессе исторического развития, а если точнее, исторического процесса, позволяет в дальнейшем, более детально проанализировать и найти дополнительные аргументы, подтверждающие последовательность смены доминантных педагогических процессов (обучения, развития

и воспитания) в целях разработки перспективных образовательных стратегий.

Вместо заключения. В статье «Естественная ли наука история?», написанной в 1960 г., И. Берлин, английский философ, будущий президент Британской академии наук, цитирует обширное размышление известного историка Г. Бокля:

«... я ни сколько не сомневаюсь, что не пройдет и века, как причинно-следственная связь замкнется и станет так же трудно отыскать историка, который отрицает регулярность человеческого поведения, как теперь нелегко отыскать философа, который бы отрицал регулярность материального мира».

Представляется, что результаты исследования подтверждают предвидение английского историка, выявляя на историческом фоне широкий культурно-образовательный контекст.

Список литературы

1. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984.
2. Джурицкий А.К. История образования и педагогической мысли: учеб. для пед. вузов. – М., 2003.
3. Мордалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения. – 3-е изд. – СПб., 1892.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. – М.: Академия, 2001.
5. Сомов В. По латыни, между прочим. – СПб.: сл. лат. выражений. – М.: ГИТИС, 1992.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

УДК 37.014.5–025.32:001.895(575.1)

Н. Н. Азизходжаева

Инновации в реформировании непрерывного образования Республики Узбекистан

В статье обобщены основные направления реформирования непрерывного образования в Республике Узбекистан. Принятый в республике закон «Об образовании» и «Национальная программа по подготовке кадров» определили инновационные подходы в реформировании всех звеньев системы непрерывного образования. Особое внимание отводится педагогическим инновациям в системе высшего образования. В статье рассматриваются инновационные технологии в учебном процессе высшей школы, деятельность преподавателя высшей школы в условиях инновационного подхода и особенности подготовки преподавателя к инновационной деятельности.

Сделан акцент на внедрение активных методов обучения в учебный процесс. Уделяется внимание высокоэффективным педагогическим технологиям. Также рассматриваются воспитательные технологии в высшей школе.

The main directions of reforms of uninterrupted education in the Republic of Uzbekistan had been generalized in this article. The law “About education” adopted in republic and “National program of staff training” determined the innovative approaches in reforming all elements of the system of uninterrupted education. Special attention was given to the pedagogical innovations in the system of higher education. The article deals with innovative technologies in studying process of higher school, activity of higher school’s teacher in condition of innovative approaches and peculiarities of teacher’s training for innovative activity.

The stress had been done on active methods of teaching in studying process. The consideration was also given to high-effective pedagogical technologies. The article also regards to educational technologies of higher school.

Ключевые слова: непрерывное образование, реформирование, инновации, педагогические технологии, воспитательные технологии.

Key words: uninterrupted education, reforming, innovations, pedagogical technologies, educational technologies.

Современный этап развития Республики Узбекистан связан с осуществлением процессов глубокого реформирования политической, экономической жизни, социальной сферы общества. В республике на современном этапе формируются общественные отношения, базирующиеся на рыночной экономике. Собственная модель перехо-

да к рыночным отношениям основана на учете специфических условий и особенностей республики: традиций, обычаев, уклада жизни. Новые условия рынка труда продиктовали основные направления развития системы образования в республике.

В условиях независимости парламент республики принял два основополагающих закона «Об образовании». Первый закон был принят в 1992 году. 1997 год продиктовал необходимость пересмотра основных направлений развития системы образования в республике. Закон «Об образовании» и «Национальная программа по подготовке кадров» обосновали основные принципы государственной политики в области образования, определили систему и виды образования в республике.

Закон «Об образовании» и «Национальная программа по подготовке кадров» создали необходимую правовую базу для поступательного развития образовательной системы как единого учебно-научно-производственного комплекса на основе государственных образовательных учреждений.

Принципиальным отличием образовательных реформ в Республике Узбекистан являются гарантии государства в создании условий для поэтапного поступательного развития системы непрерывного образования, государственного регулирования рынка образовательных услуг и должного качества образования.

Анализ существовавшей системы образования в Республике Узбекистан и обоснованной Национальной модели подготовки кадров показывает, что к числу наиболее существенных недостатков ранее действовавшей системы подготовки кадров следует отнести её несоответствие требованиям происходящих в стране демократических и рыночных преобразований. Наблюдалось отсутствие тесного взаимодействия и взаимной интеграции системы образования, науки и производства. Материально-техническая и информационная база учебного процесса являлась недостаточной, наблюдалась её неукомплектованность качественной учебно-методической и научной литературой и дидактическими материалами. Не была решена проблема обеспечения тесной взаимосвязи между структурой, содержанием обучения и учебным процессом, а также проблема организации системы непрерывного образования.

Система воспитания, образования и подготовки кадров не была связана с проводящимися реформами, не соответствовала требованиям осуществляемых преобразований в обществе.

Одноуровневое высшее образование не учитывало в полном объёме потребности рынка труда, структурные изменения в производстве и позитивный международный опыт. В таких условиях в республике и была поставлена задача коренного реформирования всей системы образования. Реформа образования ориентирована

на формирование нового поколения кадров с высокой общей и профессиональной культурой, творческой и социальной активностью, умеющих самостоятельно ориентироваться в общественно-политической жизни, способных ставить и решать задачи на перспективу.

Коренное реформирование содержания образования в республике потребовало обеспечения соответствия качества подготавливаемых кадров требованиям осуществляемых в республике преобразований. Исходя из этого, установлены государственные образовательные стандарты, обязательные для всех видов образовательных учреждений. Введение стандартов предусматривает реализацию следующих целей: обеспечение высокого качества образования и подготовки кадров; демократизацию, гуманизацию, гуманитаризацию образовательного процесса; обеспечение преемственности и непрерывности образовательного процесса и подготовки кадров; оптимизацию учебно-воспитательного процесса во всех видах и ступенях образования; обеспечение конкурентоспособности на рынке труда и образовательных услуг.

Государственные стандарты установлены в республике для общего среднего образования, включая начальное; для среднего специального, профессионального и высшего образования. При разработке образовательных стандартов для системы непрерывного образования определяющим является их соответствие уровню мировых стандартов.

Реформированием в республике охвачена вся система непрерывного образования. Реформы, осуществляемые в соответствии с Законом Республики Узбекистан «Об образовании» и «Национальной программой по подготовке кадров», предусмотрели научное обеспечение целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития личности на основе использования достижений науки, техники, инновационных технологий.

Дошкольное образование в республике проводится до шести-семи лет в семье, в детском саду. Оно ставит целью формирование здоровой и полноценной личности ребенка, готового для учебы в школе.

Среднее образование в республике включает начальное (I–IV классы) и общее среднее образование (V–IX классы). Среднее специальное, профессиональное образование проводится на базе новых типов учебных заведений: академических лицеев и профессиональных колледжей.

Переход республики на девятилетнее общее среднее образование и трехлетнее среднее специальное образование обусловлено экономическими и социальными факторами. Общее среднее обра-

зование в республике в соответствии с Национальной программой по подготовке кадров функционирует на основе государственного образовательного стандарта и является обязательным. Оно обязательно заложить необходимый объем знаний, развить у учащихся навыки организаторских способностей и практического опыта. Одной из его задач является первоначальная профессиональная ориентация учащихся.

Особое внимание в республике придается реформированию начального образования. Одной из актуальных проблем является подбор учителей для начальных классов. Начальная школа, формирующая мировоззрение, ум, интеллект ребенка, требует самых лучших, опытных преподавателей. Пересматривается содержание начального образования. Создаются новые учебники, новые программы и пособия. В республике осуществляется дифференциация учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Инновационный подход выражается в вариативности содержания и методов процесса обучения. Он осуществляется с опорой на способности детей, их индивидуальные возможности, происходит организация классов и групп выравнивания.

Содержание общего среднего образования в соответствии с требованиями реформирования включает обязательный и дополнительный компонент. Обязательный компонент определяется государственным образовательным стандартом и устанавливает необходимый уровень подготовки учащихся, дополнительный компонент определяется исходя из потребностей и способностей учащегося, материально-технической и кадровой обеспеченности школы. Для общеобразовательных школ республики разработаны экспериментальные учебные программы.

Реформирование среднего специального, профессионального образования в Республике Узбекистан предусматривает создание новых типов учебных заведений. Среднее специальное, профессиональное, трехлетнее образование осуществляется в академических лицеях и профессиональных колледжах на основе общего среднего образования.

Академические лицеи обеспечивают интенсивное развитие интеллектуальных способностей, углубленное, дифференцированное и профессионально-ориентированное обучение учащихся.

Профессиональные колледжи обеспечивают формирование профессиональных склонностей, умений и навыков учащихся, получение одной или нескольких специальностей по выбранным профессиям.

В Республике в соответствии с планами реформы среднего специального, профессионального образования сформирован перечень учебных предметов, образовательных и специальных про-

грамм, объем учебных часов, необходимых для углубленного изучения основ знаний и подготовки специалистов. Этот процесс предполагает реализацию принципа непрерывности и преемственности с общим средним и высшим образованием. Установлены квалифицированные требования к выпускникам академических лицеев и профессиональных колледжей.

Разрабатывается механизм качественной оценки деятельности учреждений среднего специального, профессионального образования и уровня знаний их учащихся.

На основе государственных стандартов среднего специального, профессионального образования осуществляется разработка экспериментальных учебных программ и учебно-методических пособий для академических лицеев и профессиональных колледжей всех направлений: промышленность, транспорт и связь, строительство и коммунальная сфера, сельское хозяйство, медицина, педагогика и социально-экономическая сфера, сфера оказания услуг.

Подготовка специалистов с высшим образованием осуществляется в высших учебных заведениях – университетах, институтах и других образовательных учреждениях высшей школы на основе среднего специального профессионального образования. Высшее образование имеет две ступени: бакалавриат и магистратуру, подтверждаемые документами о высшем образовании государственного образца.

Организация и развитие двухуровневой системы высшего образования предполагает: разработку и внедрение государственных образовательных стандартов для бакалавриата и магистратуры; подготовку профессорско-преподавательских кадров для высших образовательных учреждений, в том числе в ведущих зарубежных учебных и научных центрах; проведение структурных преобразований высших образовательных учреждений; усовершенствование управления, расширение самостоятельности высших образовательных учреждений; введение общественного управления в формах советов учредителей, попечителей и наблюдательных советов; разработку и введение в практику действенных механизмов интеграции образования с наукой и производством; разработку и освоение технологий и средств индивидуализации обучения; самообразования, систем дистанционного образования; интенсифицирование обучения студентов с использованием новых педагогических и информационных технологий и модульной системы подготовки; обеспечение гуманитарной направленности образования на основе богатого духовного и интеллектуального наследия народа и общечеловеческих ценностей.

Высшее образование в республике играет главную роль в подготовке педагогических кадров и интеллектуальной элиты государства.

В Узбекистане определены основные параметры национальной модели подготовки кадров с высшим образованием. Определяющими параметрами являются принципы государственной политики в области образования, компоненты Национальной модели подготовки кадров и принципы разработки ГОС.

Принципами государственной политики в области образования определены следующие: гуманистический, демократический характер обучения и воспитания; непрерывность и преемственность образования; светский характер образования. К компонентам Национальной модели подготовки кадров отнесены: личность, государство, общество, непрерывное образование, наука и производство.

Принципами развития непрерывного образования являются: демократизация, гуманитаризация, выявление одарённой молодёжи, освоение технологий и средств индивидуальной подготовки и самообразования.

Процесс разработки и внедрения государственных образовательных стандартов для бакалавриата и магистратуры основывается на следующих принципах: гуманитаризация и гуманизация; фундаментализация; общеобразовательная и профессиональная подготовка; преемственность и непрерывность; опережающая подготовка; мобильность образовательно-профессиональной программы; академическая мобильность студентов; унификация блоков и групп дисциплин; привитие навыков самообразования; многоуровневый контроль качества.

Разработка указанных параметров осуществлялась с опорой на новый закон «Об образовании» и «Национальную программу по подготовке кадров». Фундаментальной основой явился зарубежный и отечественный опыт.

В системе республиканского непрерывного образования серьёзное внимание отведено послевузовскому образованию и повышению квалификации и переподготовки кадров. Послевузовское образование получается в высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях и включает в себя аспирантуру, адъюнктуру, докторантуру и соискательство. Для организации и развития системы повышения квалификации и переподготовки кадров в республике сформирована структура и содержание деятельности форм повышения квалификации и переподготовки кадров и управления ею; создана нормативная база системы ПК и ППК; разработана и введена в практику система государственной аттестации

ПК и ППК; разрабатываются и внедряются в практику инновационные технологии.

Высшее образование республики решает приоритетную задачу подготовки квалифицированных преподавателей соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных на смежные области деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Эта задача требует научного обеспечения целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития личности в высшей школе на основе использования достижений науки, техники и инновационных технологий. Решение проблем высшего профессионального образования невозможно без повышения педагогической интеллектуальной культуры, без преодоления устоявшихся стереотипов, консерватизма в педагогической науке и практике. Эти проблемы непосредственно связаны с разработкой и внедрением в учебный процесс инновационных технологий.

Инновационные технологии в высшей школе представляют собой системный психолого-педагогический комплекс. Этот комплекс включает специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приёмов и условий, необходимых для процесса обучения. В результате реализации этого комплекса осуществляются требуемые изменения форм поведения и деятельности обучающихся, совершенствуется интеллектуальное творчество преподавателя.

Инновационные технологии представляются целостной дидактической системой, реализация которой приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания. Инновационные технологии становятся живым динамичным компонентом учебно-воспитательного процесса, продуманной творческой и созидательной работой.

Основная функция инновационных технологий – это реализация целей учебного процесса и развития личности. Реализация целей образования решается конкретным внедрением инноваций в учебно-воспитательный процесс. Широкое внедрение инновационных технологий позволяет изменить парадигму образования.

В практике высшей школы используются разнообразные направления инновационных технологий. Это технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений; эффективности организации и управления процессом обучения; методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала.

Использование теоретических основ инновационных технологий дают возможность определить конкретные пути внедрения их в учебный процесс. Инновационные технологии представляются новым направлением в педагогической науке, которое занимается конструированием обучающих систем, проектированием учебных процессов, обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности обучающегося. В основе инновационных технологий лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом. Использование инновационных технологий изменяет и функции преподавателя высшей школы.

Деятельность преподавателя высшей школы должна быть ориентирована на создание условий для образования, формирования потребностей и способностей личности в учебном процессе. Изучение опыта работы преподавателей показывает, что на современном этапе встречается немало преподавателей, которые в недостаточной степени ориентируются в правильном использовании инновационных технологий в учебном процессе, многие работают интуитивно и пользуются выработанными ими же самими способами. Такой фрагментарный подход к применению различных способов и средств обучения снижает его эффективность. При таком подходе отсутствует учёт взаимообусловленности и взаимозависимости всех элементов педагогической системы. Создаётся противоречие между целями профессионального обучения, социальным заказом и результатами качества подготовленности выпускников.

Использование инновационных технологий в практике работы преподавателей высшей школы позволяет упорядочить их труд, поставить чёткие образовательные цели, определить пути их достижения, т. е. управлять процессом обучения. Внедрение инновационных технологий освобождает преподавателя от произвольности в построении и реализации педагогического процесса, они дают возможность нацелено двигаться к прогнозируемому конечному результату при строгой обоснованности каждого элемента и этапа обучения.

Инновационные технологии необходимо рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, рассматривать как систему способов и средств достижения целей управления этим процессом. Эффективная организация учебного процесса преподавателями высшей школы требует определения границ между методикой преподавания, методами и инновационными технологиями.

Методика, в обобщённой основе, это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса. Инновационная технология – это организованное, целенаправленное,

преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс.

Педагогическая технология является содержательной техникой реализации учебного процесса. Инновационная технология предусматривает описание процесса достижения планируемых результатов обучения, т. е. достижения целей обучения.

Процесс обучения реализуется в системе, объединяющей личностный и коллективный поиск, учитывающий все взаимосвязанные элементы педагогической системы. Инновационные педагогические технологии составляют методологическую основу методики, поскольку методика как данность находит в технологии своё обоснование и процесс построения. Инновационная педагогическая технология характеризует процессуальный динамический механизм обучения в отличие от методики, дающей вполне конкретные рекомендации.

В процессе использования педагогических технологий осуществляется ориентация не на достижение одной цели, а на универсализацию подходов к изучению учебного материала. Инновационные педагогические технологии, представляющие системный проект, ориентируются на преподавателя, на содержание изучаемого предмета и на обучающихся, методика же, как правило, ориентируется на преподавателя.

Инновационное обучение опирается на учёт реальных перемен в обществе. В основе инновационного обучения находится стратегия личностно-ориентированного подхода. Стратегия инновационного обучения предполагает системную организацию управления учебно-воспитательным процессом. В инновационном обучении личность преподавателя выступает в роли ведущего элемента, но при этом изменяется его позиция по отношению к студенту и к себе самому.

Позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачивается, взамен этого утверждается позиция демократического взаимодействия и сотрудничества. Изменяется и позиция студента. Это активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками.

При инновационном обучении изменяется и функция знаний. Процесс усвоения знаний перестаёт носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности. Эта деятельность организуется как продуктивный творческий процесс. Инновационное обучение предполагает формирование нового стиля управления, новой личностной позиции и новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Инновационное обучение направлено,

прежде всего, на развитие личности, готовой к жизнедеятельности в условиях технологизированного общества.

В инновационном обучении основной акцент делается на организацию активных видов познавательной деятельности обучающихся. Преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссёра обучения, он предлагает студентам необходимый комплекс средств для обучения, а не только передаёт учебную информацию. Учебная информация при инновационном обучении используется как средство организации познавательной деятельности студентов, а не как цель обучения. Обучаемый при инновационном обучении выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей. Инновационное обучение опирается не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а, прежде всего, на творческое продуктивное мышление, поведение и общение.

В инновационной деятельности преподавателя высшей школы важен ценностный смысл. Объектом инноваций являются все компоненты образования: формы организации учебного процесса, методы обучения и формы управления учебным процессом. Ценностный смысл инновационной деятельности преподавателя – в гуманистической направленности.

Важным условием качества инновационной деятельности является формирование готовности преподавателей высшей школы к этой работе. Основопологающим в подготовке к инновационной деятельности является умение преподавателей работать в условиях смены предметно-ориентированной учебной деятельности на личностно-ориентированную учебную деятельность.

При подготовке к инновационной деятельности необходимо опираться на концепцию личностно-деятельностного подхода. При личностно-деятельностном подходе основной целью инноваций является личностное развитие всех субъектов педагогического процесса. В инновационном процессе меняется позиция педагога: преподаватель выступает не как «трансформатор» знаний, а как помощник в становлении и развитии личности. Процесс усвоения перестаёт носить характер рутинного заучивания и должен протекать в многообразных формах мыслительной деятельности и взаимодействия субъектов учебного процесса.

При подготовке к инновационной деятельности возникают определённые противоречия в собственно инновационной деятельности. Как правило, эти противоречия возникают на уровне осознания принятия или непринятия инноваций в практической деятельности. Как показывает практика, новаторы делают попытку возродить старое в новом качестве. Инновации, реализуемые на уровне осознания, являются не повторением старого, а некоторым повторением

определенных моментов старого при решении современных педагогических задач.

На этапе подготовки к инновационной деятельности и освоения педагогических инноваций характерным является тенденция к усилению потребностей в новом педагогическом знании и педагогической деятельности.

На процесс подготовки преподавателей к инновационной деятельности, на процесс освоения инноваций влияют, как известно, различные факторы: это материально-технические факторы – уровень заработной платы, недельная нагрузка преподавателей и бытовые условия.

Немаловажное значение имеют социально-психологические факторы, здесь рассматривается совместимость инноваций с существующим опытом и ценностями, преимущество нового в сравнении со старым и простота апробации.

В процессе подготовки к инновационной деятельности также действует закон сопротивляемости нововведению, так как любая инновация при её реализации неизбежно вносит изменения. И, как правило, среди преподавателей происходит разделение мнений о значимости инновации и её оценки. В таком случае необходимо выработать ценностные нормативные установки на инновацию.

При подготовке преподавателей к инновационной деятельности существует и такой этап, который характеризуется превращением инноваций в традицию, в привычный способ действия. Применение инноваций начинает носить массовый характер.

Процесс подготовки характеризуется таким этапом, когда «жизненный цикл» педагогических инноваций заканчивается, когда угасают её возможности эффективного обеспечения общественных потребностей и решения внутренних и внешних противоречий образования. На смену приходит альтернативная инновация.

Личностно-деятельностный и системный подходы в подготовке преподавателей к инновационной деятельности позволяют сформировать у них культуру профессионального самоопределения, профессионально важные качества, включающие в себя творческую рефлексивную деятельность.

Инновационная деятельность нуждается в постоянном рефлексивном анализе ситуаций, собственных действий, действий другого.

Развитие рефлексивных способностей преподавателя-новатора даёт возможность более органично включить в инновационный процесс самого студента, обратить внимание на его личность.

Рассматривая процесс подготовки к инновационной деятельности, можно выделить следующие основные задачи инновационной подготовки: достижение уровня готовности к инновационной деятельности; формирование профессиональной компетентности педа-

гога-новатора; развитие культуры профессионального самоопределения и творческой рефлексивной деятельности.

Одной из составляющих готовности преподавателя к инновационной деятельности является его профессиональная компетентность. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя является интегральной личностной характеристикой. Она отражает готовность и способность преподавателя на высоком профессиональном уровне выполнять педагогические функции.

Преподавателя-профессионала отличает особый стиль мышления, особое видение мира. Это должен быть системно-целостный взгляд.

Педагога профессионала и новатора отличает особая ориентация в предметной деятельности. Ориентация в предметной области связана с пониманием тенденций развития предмета. Структурным компонентом профессиональной компетентности является владение инновационными технологиями. Такими технологиями могут быть: технологии, обеспечивающие культуру коммуникации; технологии взаимодействия с информацией в предметной области; технологии, обеспечивающие умение передавать учебную информацию.

При подготовке преподавателей к инновационной деятельности можно использовать технологии инновационного обучения.

Сформированность готовности преподавателя к инновационной деятельности может быть определена по следующим основным критериям: осознание необходимости в инновационной деятельности; готовность к вовлечению в творческую деятельность; согласованность личных целей с инновационной деятельностью; влияние инновационной деятельности на профессиональную самостоятельность; способность к профессиональной рефлексии; уровень технологической готовности к инновационной деятельности; готовность к преодолению творческих неудач.

Готовность преподавателя к инновационной деятельности, умение организовывать учебный процесс на основе инновационных технологий позволяет повысить эффективность и качество образовательного процесса.

Рассматривая инновационные технологии, необходимо акцентировать внимание на внедрение активных методов обучения в учебный процесс.

Активное обучение это, прежде всего, методы, формы и средства обучения, позволяющие активизировать познавательную деятельность студентов. В работе преподавателя высшей школы наиболее эффективными могут стать: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоём, лекция пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-дискуссия; семинары-дискуссии с «мозговой ата-

кой», игровое моделирование, деловые и имитационные игры. К методам технологий активного обучения можно отнести: создание конкретных ситуаций, ситуацию-проблему, ситуацию-оценку, ситуацию-упражнение и др.

Методы активного обучения обладают высокой степенью гибкости и адаптивности. Преподаватель с равной эффективностью может применять их на занятиях различного вида. Применение методов активного обучения не должно стать самоцелью.

Наибольшего эффекта можно достичь при системном подходе к выбору различных методов обучения. Этот выбор должен соотноситься с теми задачами, которые ставит перед собой преподаватель на каждом занятии. В основе системного подбора методов обучения лежит рационализация задач. Активные методы, с одной стороны, позволяют решать вполне определённую задачу в учебном процессе, а с другой – дополняют собой другие методы.

Методы активного обучения имеют многофункциональное значение в учебном процессе и могут применяться для решения различных дидактических задач.

Современной высокоэффективной технологией является проблемное обучение. Проблемное обучение – технология развивающего обучения. Функция проблемного обучения заключается в том, чтобы стимулировать активный познавательный процесс, формировать исследовательский стиль мышления. Проблемное обучение соответствует целям воспитания творчески активной личности.

В процессе проблемного обучения роль самостоятельности обучающихся неизмеримо возрастает в сравнении с репродуктивными формами обучения. Сущность проблемного обучения составляют организация преподавателем проблемных ситуаций в учебной работе студентов и управление их познавательной деятельностью по усвоению новых знаний путём решения учебных задач, проблем и вопросов. Это – поисковый путь усвоения знаний. Дидактический принцип «проблемности» зиждется на разрешении логико-познавательных противоречий, которые опираются на объективные закономерности процесса познавательной деятельности человека.

Преподаватель при проблемном обучении так организует познавательную деятельность студентов, что они на основе анализа фактов стремятся самостоятельно разрешить интеллектуальные затруднения, сделать выводы и обобщения, сформулировать закономерности, применить полученные знания в новой ситуации. В результате у студентов формируется способность самостоятельно добывать знания и находить новые способы умственных действий путём выдвижения гипотез и их доказательств, вырабатываются навыки переноса знаний, развивается внимание и воображение.

Реализация игровых технологий требует использования методов развития творческой деятельности будущих специалистов. К методам развития опыта творческой деятельности относят методы, активизирующие творческое мышление, помогающие выработать умения решать новые проблемы, ведущие к целенаправленному сознательному поиску решений проблемы.

Наиболее эффективно решать эти задачи позволяют следующие технологии: временных ограничений, внезапных запрещений, скоростного эскизирования, новых вариантов, информационной насыщенности, абсурда, рекодификации, технология Дельфи, «Чёрного ящика», технология дневников, технология «6–6», прямая коллективная «мозговая атака», массовая «мозговая атака», «мозговой штурм», диалог с деструктивной отнесённой оценкой, теневой «мозговой штурм» и др.

В учебно-воспитательном процессе особое значение придаётся воспитательным технологиям в основе которых находится деятельность педагогов, связанная с планированием предполагаемого ими результата и способов его достижения, с моделированием этих способов, осуществлением разработанных планов и моделей, управлением деятельностью и поведением личности, реализующих эти планы. Технология воспитания рассматривается как проектирование воспитательных процессов, управляемых и воспроизводимых в учебно-воспитательном процессе, это проект формирования личности, который описывает его от воспитательных задач до проверки полученных результатов.

В практической деятельности технология воспитания является связующим звеном между теорией педагогики, педагогическими системами, педагогической практикой, воспитательной работой и искусством воспитания. Технология воспитания как система взаимосвязанной и взаимообуславливаемой деятельности воспитателя и воспитанников включает различные конкретные технологии и осуществляется через тренинги.

Наиболее эффективной является технология сотрудничества. Технология сотрудничества – это педагогическая технология на основе личностной ориентации воспитательного процесса. Она представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре технологии сотрудничества – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей как самоактуализации. Эта личность открытая для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Технология сотрудничества ориентируется на свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями; изыскивает методы и

средства воспитания и формирования, соответствующие индивидуальным особенностям каждой личности.

Педагогика сотрудничества противопоставляется авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к личности в традиционной педагогике. Технология сотрудничества создаёт атмосферу любви, заботы и условия для творчества личности.

Технология сотрудничества в воспитательном процессе Республики Узбекистан имеет свои особенности. Её теоретической и методической основой являются идеи, взгляды и положения восточных мыслителей. Эта технология основывается как на общечеловеческих ценностях, так и на национальной истории и интернациональной культуре. При использовании технологии сотрудничества особое внимание придаётся национальным традициям, обычаям и ритуалам.

Важнейшим источником для этой технологии является устное народное творчество узбекского народа, многонационального народа Республики Узбекистан.

Педагогика сотрудничества опирается на основные идеи национальной независимости. Главная идеология педагогики сотрудничества – формирование духовно богатой, нравственной и гармонично развитой личности. Этот процесс неразрывно связывается с общим процессом демократических преобразований в Республике Узбекистан, утверждением в сознании подрастающего поколения и молодёжи идеи независимости, новых прогрессивных ценностей.

Технология сотрудничества решает задачи процесса реализации национальной идеологии, которые связаны с возрождением, развитием и внедрением в современную жизнь, в учебно-воспитательный процесс прогрессивных национальных духовно-нравственных ценностей и норм.

Узбекистан сегодня – это принципиально новое государство, в котором позитивные изменения во всех сферах – политической, экономической, культурной и духовной, предполагают поэтапное проведение реформ. На каждом этапе реформ в систему республиканского непрерывного образования внедряются инновационные технологии, разрабатываются научные основы образовательных и воспитательных технологий, изучается огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и новых экспериментальных технологий.

Современные требования к разработке модели специалиста

В статье выдвинуты требования к разработке компетентностной модели специалиста, которые предъявляет современный рынок труда. Анализируются признаки этой модели и степень готовности системы профессионального образования к ее реализации. Отмечается, что для отечественной системы образования переход к системной модели – квалификационной и компетентностной в их единстве – представляется крайне актуальным. На основе представительного социологического опроса учащихся старших классов анализируются мотивы выбора будущей профессии, сформированность у них установок на выбор профессии.

The paper puts forward the requirements for the development of a competent model of a specialist, which are dictated by a modern labor market. The characteristics of the model and the degree of readiness of the system of the professional education for its implementation are analyzed. It is noted that the transition to a structural model with the unity of qualification and competence seems to be highly relevant for the national education. The reasons for choosing a future profession and the formation of these reasons are studied using the data of sociological survey of senior students.

Ключевые слова: компетентностная модель специалиста, качество образования, готовность к профессиональной деятельности, мониторинг профессиональных намерений, профессиональное самоопределение.

Key words: the model of a competence specialist, the quality of education, readiness for professional activity, monitoring of professional intentions, professional self-determination.

В педагогической науке в последние годы широко используется метод моделирования, обоснование которого дано в трудах многих ученых. Основным понятием метода является модель, что означает образ, мера, способ. В энциклопедии профессионального образования модель определяется как мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте.

Существуют четыре *признака* модели: 1) мысленно представляемая или материально реализованная система; 2) воспроизводит или отражает объект исследования; 3) способна замещать объект; 4) ее изучение дает новую информацию об объекте.

Реально моделированию подвергаются самые разные элементы, которые, в целом могли бы представить почти все профессиональное образование: учебные планы, программы, учебную

деятельность студентов, деятельность преподавателей, личность и психологические качества специалистов, их знания, умения и навыки, трудовую деятельность специалистов в целом.

Все модельные представления строятся на общем основании и в разных формах создают аналог, подобие, имитацию своих объектов. В этом смысле *модель деятельности специалистов* представляет собой описательный аналог деятельности, где в сформированных конструкциях и аналитических интерпретирующих текстах отобразены ее важнейшие характеристики.

Действующие стандарты профессионального образования построены на *профессионально-квалификационной модели специалиста*, достаточно жестко привязанной к объекту и предмету труда. В ней отражены: виды профессиональной деятельности на разных должностях и различных рабочих местах, обязанности и функции, качества, знания и навыки.

В настоящее время наметилась явная тенденция к переходу от квалификационной модели к компетентностной.

С позиций *системного подхода*, который в последнее время является ведущим методологическим принципом исследования, системообразующим фактором в построении *модели специалиста* должен рассматриваться *результат процесса обучения*. Этот результат тесно связан с таким показателем, как качество образования, совокупностью признаков, свойств, характеристик, отличающих одно образование от другого. В узком смысле качество образования понимается как подготовленность субъекта, получившего образование определенного качества, к выполнению конкретных функций.

Сегодня государством предпринята попытка разработки Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), которая строится на следующих основных принципах:

- ориентация на потребителя (система образования в целом и образовательные организации зависят от своих потребителей и поэтому должны понимать их текущие и будущие потребности, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания),
- системная оценка деятельности (оценка результативности взаимосвязанных процессов соотносена с оценкой управления ими как системой),
- взаимовыгодные отношения с партнерами (система образования в целом, образовательная организация и ее партнеры зависят друг от друга, и поэтому взаимовыгодные отношения помогают обеим сторонам достигать своих целей),
- сбор достоверных данных и анализ информации.

Реализация системы оценки качества образования предусматривает организацию оценочной деятельности на уровне отдельных образовательных учреждений в режиме внутреннего мониторинга

качества, т. е. регулярное исследование, касающееся всех сторон жизни учебного заведения – качества преподавания, учебников, образовательных программ и других учебных материалов, объективности оценок, состояния учебных помещений и т. д. Анализ этих данных позволяет судить о деятельности преподавателей, администраторов, технических служб и своевременно принимать соответствующие управленческие решения.

Второе направление – оценка образовательных результатов обучающихся. На данный момент такая оценка реализуется в рамках двух процедур: государственной итоговой аттестации выпускников и промежуточной аттестации учащихся (студентов) в рамках внутренней системы контроля качества образования.

В сложившейся российской практике оценку качества подготовки выпускников осуществляют, как правило, сами производители образовательных услуг. Исключение составляет оценка уровня подготовки выпускников средней общеобразовательной школы, для которой в настоящее время впервые реализован механизм независимой внешней оценки в рамках единого государственного экзамена.

Для отечественной системы образования переход к системной модели (квалификационной и компетентностной в их единстве) представляется крайне актуальным.

Российская система образования всегда была компетентностной, т. е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности, в отличие от западной модели, ориентированной на академические нормы оценки (в этом одна из причин обращения на Западе к компетентностной модели образования). Но задачей российской системы образования была подготовка специалистов для массового, стабильного производства, с редко меняющейся технологией и номенклатурой выпускаемой продукции.

В компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе.

Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но и не должна отождествляться с ней. Термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Компетенция выступает новым типом целеполагания и знаменует сдвиг от преимущественно академических норм

оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников с ориентацией на рыночную стоимость. Обращение к оценке качества образования через компетенцию означает, что образование тесно связывается с трудоустройством. Результат подготовки, оцененный в компетенциях, расширяет область трудоустройства обученных.

Основываясь на трудах отечественных психологов, можно выделить три группы компетентностей, относящихся:

- к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- к взаимодействию человека с другими людьми;
- к деятельности.

При построении модели специалиста необходимо рассмотреть две составляющие:

✓ модель деятельности специалиста, куда может входить описание видов профессиональной деятельности, сферы и структуры профессиональной деятельности, ситуаций профессиональной деятельности и способов их решения;

✓ модель личности специалиста, куда включаются необходимые качества и свойства работника.

При построении модели специалиста необходимо учитывать следующие факторы:

- требования к специалистам, предъявляемые развитием современной экономики, науки, техники и культуры;
- требования различных сфер профессиональной деятельности к уровню и характеру профессиональной компетентности выпускников, а также уровню их образованности и воспитанности;
- потребности личности в удовлетворении общекультурных и профессиональных интересов, в обладании значительным объемом информации, в создании условий и возможностей, изменении и продолжении образования, расширения профиля подготовки, смены профессии и т. п.

Исходя из названных факторов, представляется возможным выделить наиболее существенные требования к разработке содержания образования и содержания обучения в системе профессионального образования, которые выступают в качестве принципов формирования модели специалиста:

- соответствие содержания современным потребностям государства, общества и личности;
- соответствие подходов к формированию содержания принципам разработки государственных образовательных стандартов;
- соответствие разрабатываемого содержания требованиям к уровню образования как одной из ступеней профессионального образования;
- использование метода моделирования содержания подготовки

в соответствии с моделью деятельности и личности подготавливаемого специалиста.

В целом модель специалиста может включать следующие компоненты:

- профессиограмму как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста;
- профессионально-должностные требования (ПДТ) – описание конкретного содержания деятельности специалиста, определяющего, что и как он должен делать при решении профессиональных задач в условиях конкретной должности, обеспечения необходимого уровня профессиональной деятельности;
- квалификационный профиль – сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и степени их квалификации, квалификационные разряды для оплаты.

Из трех названных компонентов модели специалиста составление профессиограммы особенно требует участия психолога. Другие компоненты – должностные требования, квалификационные разряды устанавливаются за пределами психологии, в рамках соответствующей отрасли.

В целом профессиограмма должна отвечать, на наш взгляд, следующим требованиям:

- четко выделять предмет и основные результаты труда;
- подчеркивать направленность каждого труда в конечном счете на благо конкретного человека (гуманистический человекоцентризм): все, в том числе технические профессии должны, хотя и в опосредованной форме, облегчать жизнь конкретного человека;
- выделять не отдельные компоненты и стороны профессии, а описывать ее целостно в системе характеристик, особо подчеркивая при этом стержневые, приоритетные, ядерные составляющие и отличая их от производных, второстепенных, вспомогательных;
- показывать возможные линии развития человека средствами профессии, динамику психических новообразований в ходе труда, из которых человек может выбрать направления роста с учетом своей индивидуальности;
- показывать перспективы изменения в самой профессии (каким может быть специалист завтрашнего дня, ближайшего будущего);
- иметь направленность на решение практических задач (профессиональное обучение, профотбор, рационализацию новых видов труда и др.);
- описывать необходимые некомпенсируемые психологические профессиональные качества, а также психологические свойства человека, которые хотя и отсутствуют у него, но могут быть компенсированы.

Механизм построения модели деятельности специалиста предполагает анализ профессиональной деятельности, включающий следующие составные компоненты (этапы): определение широты профиля деятельности специалиста; выявление обобщенных трудовых функций; анализ структуры труда; анализ профессиональных функций; анализ наиболее часто встречающихся у специалистов затруднений и ошибок; анализ прогноза сферы труда.

Для построения модели специалиста необходимо владеть определенной информацией, где анализ рынка труда и рынка образовательных услуг занимает не последнее место. Образованием охвачены все возрастные категории обучаемых, из которых формируются профессиональные слои в обществе, развиваются наука, культура, искусство.

Если система образования (муниципальная, региональная, федеральная) достаточно развита, то она предоставляет услуги всем категориям заказчиков и потребителей образования.

Образовательные услуги, оказываемые учебными заведениями, являются товаром и имеют определенные особенности, которые должны учитываться при функционировании и развитии образовательного учреждения:

- *неосязаемость образовательных услуг*: лекции, практические занятия, лабораторные работы и семинары, проводимые преподавателями учебного заведения, не воплощаются в готовый продукт. Данный факт делает затруднительным оценку качества услуги. Для привлечения потребителя и убеждения его в качестве услуги учебные заведения знакомят со своими лицензиями, свидетельствами о государственной аккредитации, учебными планами, рабочими программами, перечнем специальностей и возможных специализаций, наличием различных форм и методов обучения и т. д.;

- *временная неразделимость фаз потребления и производства услуг*: совмещение во времени процесса производства и потребления образовательной услуги;

- *привязанность к конкретному физическому лицу*: многие курсы ведутся по собственным методическим разработкам, существуют авторские курсы, читаемые только в данном учебном заведении и конкретным преподавателем, существуют свои научные школы и ее последователи;

- *изменчивость качества образовательной услуги*: сказывается потенциал преподавателя, его добросовестное отношение к учебному процессу, физическое и психологическое состояние. Кроме этого на качестве учебного процесса будет отражаться наличие и состояние материально-технической базы; существующие профессиональные стандарты обучения; стартовый потенциал и возможности обучающихся;

▪ *невозможность хранения образовательной услуги*: с одной стороны услугу невозможно заготовить как товар и хранить на складе, но при этом возможно заранее изготовить (различные учебные пособия, методические указания, обучающие программы на компьютерах и т. д.), с другой стороны – информация, полученная студентом или учащимся в процессе обучения, забывается и через некоторое время устаревает.

Образовательные услуги отличаются от других нематериальных услуг по своим потребительским свойствам (потребительской стоимости): они удовлетворяют потребности личности в духовном и интеллектуальном развитии и приобретении определенной специальности или квалификации. Кроме этого для образовательных услуг присущи *следующие специфические особенности*:

- уровень образовательной услуги зависит от предшествующего уровня подготовки студента, его способностей и желания потребления образовательной услуги;
- потребление образовательной услуги ведет к совершенствованию качества специалиста;
- с точки зрения потребителя отдаленность материальной выгоды в момент приобретения образовательной услуги;
- образовательные услуги отличаются от других услуг, как правило, более высокой стоимостью, которая является следствием более высокой квалификации исполнителей образовательной услуги;
- образовательные услуги приносят пользу не только студенту, приобретающему услугу, но и обществу.

Рассматривая проблемы занятости молодежи, необходимо отметить, что работодатель, ориентированный на выпуск конкурентоспособной продукции, предъявляет высокие критерии оценки к молодому специалисту, прежде всего в отношении уровня профессиональной подготовки, умения использовать современные информационные технологии, способности адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию труда. Именно отсутствие у молодежи необходимых навыков практического использования полученных знаний делает молодежь уязвимой на рынке труда. Возникает проблема так называемого «порочного круга»: предприятия требуют от молодого кандидата на вакантное рабочее место практического опыта, который он может приобрести только в процессе работы.

Основное *противоречие*, характерное для современного молодежного рынка труда, – увеличивающийся разрыв между трудовыми притязаниями молодых людей и возможностью их удовлетворения. Происходит падение социальной ценности производительного труда и изменение трудовой мотивации: приоритет отдается не интенсивному, содержательному труду на производстве, а труду с низкой ин-

тенсивностью, направленному в первую очередь на получение значительной материальной выгоды любым путем.

В то же время, молодежь имеет ряд *особенностей*, которые с точки зрения оценки трудовых ресурсов являются достоинствами: нестандартность мышления, желание быстро адаптироваться в условиях рыночной экономики, мобильность, восприимчивость к инновациям. Исследователи молодежного рынка труда, наблюдая на протяжении последних лет за обращающимися в центры занятости населения выпускниками учебных заведений и анализируя их психологический настрой, отмечают, что современная молодежь существенно отличается от предыдущей. Она изначально настроена на перспективу роста. Если в середине 90-х годов основным был вопрос о размере заработной платы и льготах, то сейчас ключевыми становятся карьерные устремления.

Таким образом, рынок труда молодежи в настоящее время характеризуется следующими основными признаками:

- несформированностью профессиональных интересов у молодежи;
- деформацией профессиональных намерений подрастающего поколения, инфантилизмом позиции, завышенными притязаниями у части молодых людей;
- отсутствием механизма корректировки структуры профессионального обучения с учетом перспектив социально-экономического развития регионов;
- отсутствием на большинстве предприятий и организаций программ трудовой адаптации молодых специалистов и рабочих;
- ограниченными финансовыми возможностями молодежи для трудовой мобильности на региональных и межрегиональных рынках труда и для занятости в сфере предпринимательства;
- возрастающими масштабами платности за образование;
- дисбалансом спроса и предложения (количественного и качественного);
- несоответствием уровня квалификации требованиям работодателей;
- отсутствием госзаказа на выпускников учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования;
- низкой оплатой и неудовлетворительными условиями труда, низким качеством рабочих мест в большей части государственного сектора.

Многие выпускники школ поступают в профессиональные учебные заведения, не имея четкого представления о выбранной профессии, зачастую их выбор случаен. В итоге слабые профессиональные мотивации становятся причинами незанятости

дипломированных специалистов. Кроме того, молодежь неадекватно оценивает собственные профессиональные интересы и возможности, слабо информирована о состоянии рынка труда, спросе на конкретные профессии и специальности, возможностях профессионального обучения.

По исследованиям социологов, в группе незанятой молодежи можно выделить по меньшей мере *4 подгруппы*, каждая из которых имеет свои специфические черты:

14–16-летние. Именно в этом возрасте индивиды усваивают жизненные ценности, нормы, образцы поведения. Нуждаются в профессиональной помощи в формировании у них устойчивых стереотипов в оценке и ранжировании потребностей в трудовой деятельности.

16–18-летним необходима профессиональная ориентация. Они готовы к выбору профессии, стремятся адаптироваться к жизненным реалиям. Принимают рыночные отношения как объективные.

18–23-летние, как правило, уже имеют среднее образование и профессию, которая зачастую (до 50 %) оказывается невостребованной. Им не хватает навыков поведения на рынке труда, навыков самопрезентации.

Старше 23 лет, впервые выходящие на рынок труда, это, как правило, выпускники высших учебных заведений, нацеленные на интеллектуальный труд и предъявляющие достаточно высокие требования к его характеру, организации и уровню оплаты. Им может не доставать гибкости и адаптивности.

В связи с этим возрастает необходимость дифференцированного подхода при проведении работы по социально-психологической и профессиональной адаптации в учебных заведениях.

Одна из первоочередных задач – организация информационного пространства, позволяющего получить максимум сведений о ситуации на региональном рынке труда, возможностях профессиональной подготовки, вакансиях, требованиях работодателей.

В педагогической практике всё более широкое распространение получает такая педагогическая категория как готовность к деятельности. Готовность к деятельности или готовность к профессиональной деятельности можно рассматривать как интегративное качество личности, сформированное в процессе профессиональной подготовки. Исследователи, занимающиеся категорией готовности, рассматривают её в разных планах – как понятие общей готовности к труду, идейно-нравственной готовности, готовности к коммуникативной деятельности, готовности к коллективной деятельности и т. д. В плане содержания понятие готовности к деятельности рассматривается учёными также неоднозначно: как особое психическое

состояние, как синтез свойств личности, как социальная установка личности, как целенаправленное поведение личности и др. Однако во всех исследованиях готовность к деятельности – это первичное и обязательное условие выполнения любой деятельности. Готовность к профессиональной деятельности определяется совокупностью личностных качеств специалиста, которые находятся в динамическом взаимодействии друг с другом и с психологическими состояниями личности. При рассмотрении этой категории можно выделить следующие *компоненты*:

- мотивационный, включающий наиболее устойчивые профессиональные мотивы: интерес именно к этой профессии, положительное отношение к ней, осознание ценности и престижности своего труда;

- ориентационный, выражающийся в склонности к конкретной профессиональной деятельности, представлении об ее особенностях, а также в мировоззрении личности, её нравственных установках;

- операциональный, который включает владение способами и приёмами профессиональной деятельности, знания, умения и навыки, необходимые для её выполнения;

- психофизиологический, подразумевающий необходимое функциональное состояние организма (память, мышление, воображение, способности к конкретному виду деятельности) для выполнения профессиональной деятельности, а также такие свойства личности как самоконтроль, умение управлять своими эмоциями и действиями, целеустремлённость, решительность и др.;

- социально-психологический, обеспечивающий адекватное поведение и деятельность личности в социальной группе и в социуме посредством коммуникативности, интерактивности, перцепции и т. д.

Эти же компоненты применимы и для характеристики готовности личности к продолжению образования, к повышению своего профессионального уровня.

Молодежный сегмент предложения рабочей силы является на современном рынке труда наиболее подвижным и динамичным, более быстро реагирующим на изменения в социально-экономической сфере общественной жизни.

Представляя собой одну из наиболее многочисленных социально-демографических групп, молодежь является главным источником формирования трудового потенциала страны, от качественного состояния, экономической активности и поведения в сфере занятости которой во многом зависит успешность рыночных реформ. Профессиональный выбор молодежи имеет все большее значение для выбора направлений дальнейшего социально-экономического развития, как региона, так и страны в целом.

Поэтому так важен *мониторинг профессиональных намерений* молодежи в масштабах региона, который может стать эффективным инструментом изучения рынка труда и действенным методом разработки перспективных направлений подготовки в ОУ. Объектом такого исследования в Московской области стали учащиеся 9 и 11 классов общеобразовательных школ.

Изучение профессиональных намерений выпускников общеобразовательных учреждений включало следующие задачи:

1) проведение анализа сформированности социальных планов старшеклассников, в том числе карьерных устремлений молодежи;

2) изучение профессионального выбора молодежи – как выбора профессии, так и предпочтительной сферы деятельности, места работы;

3) рассмотрение мотивационных составляющих профессионального самоопределения;

4) проведение анализа когнитивного компонента профессионального выбора старшеклассников.

Только 40 % опрошенных девятиклассников и 26,1 % выпускников школ считают, что в школе закладываются основы карьеры, тогда как 48 % выпускников не считают школу основой успеха в будущем. Получается так, что школа не является достаточным основанием для будущей карьеры, собственная успешная учеба также не дает никаких гарантий, следовательно, обесцениваются личные достижения и школьный социальный опыт, на основании которых можно строить планы.

Анализируя проблему профессионального самоопределения старшеклассников, важно оценить уровень *деятельностного компонента планирования*. Около 50 % молодежи уверены в своих силах и стремятся к карьере; 40 % молодых людей также задумываются о карьере, но пока только на уровне мечты; 10 % школьников не уверены в своих силах. В последние годы социологи говорят о «революции притязаний» среди молодежи. Уровень их радикально повысился с 1990 г., и в результате притязания детей значительно превышают то, чего смогли достичь их родители.

Как планируют добиваться поставленных целей одиннадцатиклассники, показывают следующие данные: свыше 90 % учащихся планируют продолжить образование (83,5 % по дневной форме обучения и 9,1 % по вечерней или заочной), службу в армии запланировали 3,3 % молодежи, 78,3 % выпускников нацелены на получение высшего образования, 11,4 % планируют обучение в техникумах и колледжах.

У большинства старшеклассников преобладает промежуточный тип жизненных планов (выбор профессии пока не сделан, названа только предпочтительная сфера деятельности); у 47,3 % одина-

дцатиклассников и 41,2 % девятиклассников сформировался конкретный жизненный план (профессия выбрана).

Предпочтительные сферы деятельности старшекласников: информационные технологии и коммуникации; культура, спорт, туризм; производство; торговля; транспорт, строительство; медицина, образование (табл. 1).

Более половины опрошенных испытывают трудности при выборе профессии. На это обстоятельство могло повлиять значительное увеличение числа профессий, из которых современный старшеклассник может сделать выбор, так как с расширением диапазона выбора, последний становится психологически сложнее.

Сравнительный анализ данных свидетельствует об устойчивом интересе молодежи к управленческому блоку специальностей, сфере информационных технологий и коммуникаций. При этом следует отметить активизацию интереса выпускников школ к профессиям и специальностям производственной сферы.

Таблица

Пять наиболее часто выбираемых профессий

9 класс		11 класс	
Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
Бухгалтер	Программист	Экономист	Программист
Врач	Автомеханик	Менеджер	Инженер
Юрист	Автослесарь	Врач	Юрист
Менеджер	Врач	Юрист	Менеджер
Экономист	Дизайнер	Бухгалтер	Экономист

Процесс профессионального самоопределения для школьников становится все сложнее. Принятие решения при выборе профессии (специальности) откладывается на неопределенный срок. Можно предположить, что в ближайшем будущем изменится структура профессионального самоопределения. Некоторые старшекласники уже сейчас сначала выбирают место дальнейшей учебы и лишь в процессе обучения определяют с будущей профессией.

Как считают социологи, занимающиеся изучением профориентационных проблем в среде молодежи, *дифференциация личных планов* выпускников школ зависит от трех основных факторов:

- социально-профессионального статуса родителей (чем выше статус родителей, тем сильнее в планах выпускников ориентация на высокий уровень образования);
- уровень урбанизации (чем выше уровень урбанизации того поселения, где молодые люди оканчивают школу, тем более сильно

проявляется в жизненных планах ориентация на высокий уровень образования);

- пол подростка (гендерные особенности личных планов таковы, что юноши в большей мере, чем девушки, ориентированы на получение высшего образования, а девушки чаще, чем юноши, планируют поступить в средние специальные учебные заведения).

Учитывая интегральное воздействие социально-профессионального статуса родителей, уровня урбанизации места жительства и пола выпускника, необходим дифференцированный подход к анализу личных планов выпускников с тем или иным набором определенных социальных характеристик.

По степени сформированности профессионального выбора выпускников школы обычно разделяют на 4 группы:

- 1) определившихся – 30 %
- 2) колеблющихся – 30 %
- 3) неустойчивые – 15 %
- 4) пассивные – 25 %.

Таким образом, около трети учащихся, оканчивающих школу, не знают, что они будут делать дальше.

Ситуация выбора профессии (проектирования профессионального пути и прежде всего его старта) при всем разнообразии у каждого человека конкретных жизненных обстоятельств имеет некоторую общую структуру. Можно выделить следующие важнейшие составляющие выбора профессионального будущего современной молодежи:

1. Позиция родителей.
2. Позиция друзей и сверстников.
3. Авторитет отдельных личностей, представляющих данную профессию.
4. Сложившиеся к данному моменту личные профессиональные планы:

- главная цель,
 - «жизненная перспектива»,
 - внешние условия достижения целей,
 - представление о собственных возможностях.
5. Уровень притязаний на общественное признание.
 6. Информированность.
 7. Склонности к тем или иным видам деятельности.

К концу школы у человека наступает период его окончательного самоопределения относительно его будущей сферы деятельности. Здесь и наступает «кризис мысли» у молодых людей, когда они не могут выбрать свой путь.

Выпускники средних профессиональных образовательных учреждений уже приложили определенные усилия к выбору своей бу-

душей профессии и получили первые навыки по выбранной специальности. Однако, полученное среднее специальное образование не всегда является сразу путевкой в жизнь для выпускника. Многие из них не заканчивают свое образование на уровне среднего специального, продолжая учиться дальше. Но большая часть выпускников после окончания учебного заведения заканчивают свое обучение непосредственно на рабочем месте после трудоустройства.

УДК 371.13.014.5–025.32:371.314.6

Т. Гумула, Т. Дырда

Подготовка учителей к применению метода проектов в непрерывном образовании (элементы теории и очерк проекта)

В статье рассматриваются основные элементы общей методики подготовки учителей к применению «Метода проектов» в непрерывном образовании, обосновываются теоретическое и практическое значение этого метода обучения в формировании эвристического мышления у учащихся. Но основное внимание уделено дидактическим вопросам формирования у самих учителей эвристического мышления, как необходимой предпосылки применения этого метода в учебном процессе. Содержание «Метода проектов» рассматривается в контексте сложившихся традиций педагогических практик.

This article regards the basic elements of general methodic dedicated to the training of teachers in using “The Method of Projects” in continuous education and grounds the theoretical and practical importance of this method of training in formation heuristic thinking of pupils. special attention the authors pay to didactic issues of forming heuristic thinking of teachers themselves as the necessary precondition of using this method during the educational process. The meaning of “The Method of Projects” is analyzed in the context of traditions of pedagogical practice.

Ключевые слова: метод проектов, образовательный проект, непрерывное образование, педагогические традиции, объективная педагогика, прогрессивистское образования,

Key words: “The Method of Projects”, educational project, continuous education, pedagogical traditions, objective pedagogic, progressive education.

Одна из важных задач образования – проблема самообразования. Необходимость непрерывного обучения исходит из динамики цивилизационного прогресса. Наука, знания, технология и техника, которые лежат в основе прогресса, развиваются очень динамично: пополняются прежде всего знания в области математико-естественных и инженерно-технических наук. В этой ситуации не-

прерывное образование должно быть предусмотрено в перспективе школьного образования и образования взрослых. Для того, чтобы придать образованию непрерывный характер в каждой области и на каждом уровне, нужно научить учащихся учиться, а также постоянно повышать квалификацию учителей.

В связи с тем, что объем информации быстро увеличивается, необходимо постоянно совершенствовать содержание обучения, т. е. следует искать новые решения, учитывая потребности повышения эффективности образования.

На эффективность образования влияют его цели, способности учащихся, объем материала обучения, методы образования, работа учителей. Планку целей нужно поднимать как можно выше. Нужно развивать способности учащихся в каждом возрасте, а также искать новые методы образования и совершенствовать профессиональную подготовку учителей. Одним из таких методов, образовательные достоинства которого заключается в том, что обучение будет более доступным и эффективным, а также одобренным учащимися, является метод проектов. Учителя, подготовленные к его применению, будут располагать широкой концепцией организации обучения учащихся, а также концепцией творческой деятельности в разнообразной образовательной практике.

Метод проектов, применяемый при организации учебы, имеет то достоинство, что избавляет учащихся от необходимости запоминания большого объема информации.

Важно совершенствовать способности учащихся, в том числе индивидуальные, а также их умения решать проблемы. Как считает Г. Гарднер, интеллект у каждого неповторимый. Каждый имеет восемь видов интеллекта с разными свойствами, а его развитие в большой степени зависит от условий образования [1]. Можно считать, что благодаря соответствующим образом организованному образованию у каждого учащегося совершенствуются те составляющие его интеллекта, которые он хочет целенаправленно развивать, учитывая свои жизненные планы. Возможно, при применении метода проектов учащиеся приобретут умения активно работать, используя свою субъективность. Укрепится их мотивация, потому что когда люди самостоятельно решают вопрос о методах обучения, они более охотно учатся в новых условиях.

Как мы уже отмечали, обучение по методу проектов уже в начальной школе необходимо поручить подготовленным учителям. Рассмотрим некоторые принципы начальной подготовки, которые позволят учителям им понять суть этого метода проектов, а также оценить его эффект. Сначала, опишем основное содержание метода, необходимое для подготовки учителей, а затем – набросок про-

екта, принимая участие в котором, учителя получили бы соответствующие знания и опыт.

Немного истории... Необходимо заметить, что в истории образования, не теоретические положения, не образовательная практика не связаны с методом проектов. Некоторые, учителя свой стиль дидактической работы строят, подражая своим бывшим учителям, не отдавая себе в этом отчета. Таким образом друг другу передаются школьные традиции, что имеет положительные и отрицательные стороны.

При применении метода проектов школьные традиции мешают. Поэтому с критикой дидактического консерватизма в школе, ограничивающего инновации, следует начать изучение истории образования и образовательной теории, доказывающей ценность метода проектов. Также необходимо научиться позитивно мыслить. В связи с этим ставятся первые задачи в проекте подготовки учителей к применению метода проектов. В первую очередь будет указано не содержание, которое следует сознательно забыть. В дальнейшем будет указано то содержание, которое сознательно нужно сделать основой поиска смысла образовательной деятельности из-за применения метода проектов.

История и традиция. Европейская образовательная традиция появилась с древних времен. В эпоху Средневековья отчетливо также видно влияние христианского костела, который подчинил своему влиянию образование и науку в Европе. В эпоху Просвещения эту традицию начали ломать, отделив знания, источником которого является библия, от научных знаний, возникающих в результате научных исследований, особенно эмпирического характера. Этот процесс, прочно закрепился в духовной культуре Европы.

Укрепление некоторых составляющих этой традиции произошло в конце XVIII – начале XIX в. в Пруссии, которая первая ввела в Европе в 1765 году школьную повинность и в 1812 г. экзамены на аттестат зрелости, а с 1825 г. – принуждала взрослых отправлять детей в школу. Большое участие в появлении этой традиции сыграла идеалистическая немецкая философия, и возникшая на ее почве объективная педагогика. Прусские решения в области школьной системы стали образцом для других стран Европы, что способствовало распространению консервативной модели школы, педагогики и школьной дидактики.

Предшественником объективной педагогики считают немецкого философа И. Ф. Гербарта, произведение которого «Allgemeine Pedagogik aus dem Weck der Erziehung abgeleitet» оказало сильное влияние на дальнейшее развитие педагогической мысли, создаваемой в духе прусской культуры. И. Ф. Герbart в своей работе писал: «Самую большую трудность доставляет двойственность целей вос-

питания. Понравится ли многосторонности войти в тесные границы морали? Сможет ли серьёзная простота моральной покорности без ущерба для себя надевать пеструю одежду всесторонней заинтересованности?» [2]. И. Ф. Гербарт сократил разнообразные цели образования до одного тезиса – воспитание должно формировать моральный облик человека. Вместе со своими последователями он ввел в дидактику метод, модели уроков, принципы воспитания, которые однозначно приводились в исполнение государственным надзором за образованием. Он выступил против образования взрослых, считая, что взрослый учащийся – это несоответствующее норме явление (даже неприличное в моральном плане).

Иными словами сильное воздействие прусской педагогики и школьной практики на образование построено на формах обучения, которые сохранились и сегодня: учитель с авторитарным подходом, школьный учебник как главный источник знаний для учащихся, урок как основная форма обучения, вербальные методы обучения, энциклопедическая конструкция материала обучения и овладение им наизусть учащимися. /.../

На наш взгляд, именно эти формы следует *забыть, чтобы открыть* путь инновациям.

История и инспирирующая традиция. В конце XIX века в Европе стали возникать концепции педагогической теории и практики, противостоящие консервативной традиции. Они были обращены к философскому натурализму, а особенно к философии Ж.-Ж. Руссо. Это новое в то время течение в педагогике носит название – Новое Воспитание. Ее создатели и последователи (Е. Кей, Л. Гурлит, В. Т. Пресер, А. Бине) провозглашали взгляды о необходимости «первенства ребенка в семейной и общественной жизни, предвидев то, что новое столетие (XX век), будет «столетием ребенка» [3]. Практически, движение Нового Воспитания привело к созданию альтернативного образования, в котором приняли участие, в частности: О. Деклори, С. Френе, М. Сюдак, П. Петерсен, А. Нейлл, Т. Лопушанский, В. Сухомлинский, Р. Штейнер [4].

В русле этого же направления в начале XX в. стали развиваться американская педагогика и американское образование. Эту педагогику определяют понятием педагогического прогрессивизма, учитывая сильную связь процесса образования с развитием ребёнка. Эта педагогика имеет также черты либерализма, так как объединяет процессы образования и формирования чувства свободы у человека. Педагогический прогрессивизм не отказался полностью от идеализма, и главным образом в свой начальный период вдохновлял на прагматическую философию.

Первостепенную роль в создании прогрессивистической педагогики сыграл Дж. Дьюи. Он сформулировал основные принципы про-

грессивистического воспитания и прогрессивистической дидактики. В небольшой книге под заглавием *My Pedagogical Creed*, изданной в 1897 году, он писал: «Одну из самых больших трудностей в прежнем обучении естествознанию составляют представления о том, что материал обучения дается ребенку в чисто объективном виде. Значит, надо относиться к нему как к новому и своеобразному виду опыта ребенка, ничем не связанного с его живым опытом, полученным вне школьного урока. В действительности обучение природе имеет ценность из-за того, что дает возможность толкования и проверки уже полученного опыта /.../» [5]. Дж. Дьюи обращал внимание на связь в образовании непосредственного (чувственного) изучения в ходе действия активности с открытием новых знаний учащимися способом, который близок свойствам изучаемых явлений. Мы учимся, делая – так коротко можно определить основной принцип прогрессивистического образования.

Одновременно с развитием прогрессивистической теории и педагогической практики в американских политехнических институтах в конце XIX в. провозгласили принцип о том, что «студенты высших технических и промышленных вузов должны быть сначала ремесленниками, чтобы потом стать инженерами». В связи с этим в политехническое образование был введен метод, похожий на метод, который применяли в возникшей в 1577 году римской Академии ди Сан Лука. Этот метод определяли *Project metod* – метод проектов. «На протяжении веков, проверенный уже на практике, метод занял прочное место в американской школе, хотя его воспринимали по-разному. По В.Х. Килпатрику, проект – это то же, что намеренное действие, выполняемое от всего сердца в общественной среде (whole – hearted purposeful activiti proceeding in a social environment)» [6].

Это произошло очень быстро, так как уже в 20-е годы XX века «метод проектов» был популяризирован в Европе, где первоначально не имел последователей. Традиция образования не выступала против этого. Окончательно метод был утвержден в 60-е годы, когда во многих странах Европы были проведены реформы школьных систем, направленные на создание образования, ориентированного на учащегося. В то же время метод проектов стал применяться и в образовании взрослых. Это было связано с реализацией постулата о том, что все образование должно быть подчинено принципу непрерывности.

Остановимся на этом подробно, так как следующие образовательные реформы идут в направлении поиска в педагогике прогрессивистической инспирации создания современного облика нынешней образовательной системы. Исторический спор о «методе проектов» инспирирует также поиск его собственных концепций учителями, начинающими профессиональное совершенствование.

Определение и понимание. «Метод проектов» рассматривался по-разному теоретически и практически, поэтому трудно сформулировать его однозначное определение. В проекте подготовки учителей по его применению определено, что формирование знаний учащихся должно быть основано на проведении исследований.

Учитель организует учебный процесс. Он не обучает в традиционном смысле, а руководит экспериментальной деятельностью учащихся. Их активность состоит в получении, передаче и закреплении информации, а также в создании различных творческих работ.

Во многих школах мира на уроках природоведения учителя при изучении темы «Развитие растения» поручают ученикам проведение эксперимента, состоящего в возделывании фасоли. Эксперимент простой. Нужно взять три стеклянные банки, каждую из них почти доверху наполнить водой. Перевязать каждую банку бинтом, на который сверху положить зерно фасоли так, чтобы оно было окунуто в воду. Одну банку поставить на окно, другую – в место потемнее, а третью – закрыть так, чтобы не было притока света. Задача учащегося-учащихся, выполняющих эксперимент – наблюдение за тем, что происходит с фасолью и запись результатов наблюдений в журнал наблюдений. Кроме того, нужно в банку постоянно подливать воду. Эксперимент и наблюдение ведутся 10–14 дней. Результаты приблизительно следующие: фасоль, возделываемая на свету с доступом к солнечным лучам, растёт как крупное растение; фасоль, возделываемая в месте потемнее, намного слабее, она менее зелёная и гибкая; фасоль, возделываемая без доступа к свету, – самая слабая, бледная, очень гибкая, часто подгнивает. Эксперимент довольно прост. В зависимости от того, с какой целью будет организован эксперимент, как будет обрабатываться информация, собранная во время наблюдений, а также – какие на основе этого появятся выводы и обобщения – будет он или традиционным школьным или образовательным проектом.

Если учитель является последователем традиционной дидактики и придерживается принципа наглядности, о введении которого уже высказывались в XVI веке Ф. Бэкон и Я. А. Коменский, возделывание фасоли соотнесется с содержанием учебника как примером наглядности. Итоги такой работы не будут вытекать из содержания наблюдений, а будут связаны с содержанием учебника при небольшом участии учащихся. В результате, как это традиционно происходит, учащиеся получают некоторую *порцию* знаний для заучивания и это не разовьёт их мыслительные способности.

Если в связи с экспериментом учитель *отложит* учебник по природоведению и будет руководить экспериментальной работой учащихся, то тогда можно говорить об образовательном проекте.

Группы учащихся в составе 4–5 человек подготовят описание хода эксперимента, подведут итоги, сформулируют обобщения. Ничего, что некоторые экспериментаторы сделают это не совсем четко, а другие почти так хорошо как опытные исследователи. Главное, что ученики подобно артистам и художникам будут готовить эскизы к произведению, а не его конечную форму. Поэтому они имеют право ошибаться, так как важны открытые ими знания, а не однозначно проверенные результаты. Существенны здесь также знания метода эксперимента. Положительная ценность так организованного обучения заключается в том, что благодаря эксперименту учащиеся приобретают познавательную отвагу; возрастает их самооценка и вера в собственные познавательные возможности, потому что как следует из рассматриваемого примера, образовательные проекты будут построены на самостоятельных исследованиях и собственной инновации. При таком подходе учителя опасаются очень часто далеко идущей, по их мнению, свободы учащихся в учебе. Учителя не уверены также в своих организационных и руководящих умениях. Они чувствуют себя неуверенно при оценке учащихся, тем самым недооценивается эффективность такой работы, особенно когда это касается форм внешних экзаменов. Менее важной становится в связи с этим ценность образовательных начинаний как факторов, поддерживающих развитие учащихся, хотя именно это развитие является целью и смыслом образования.

Представленный здесь пример только в какой-то степени позволяет отличить то, что является традиционным обучением от того, что является организацией учебы по методу образовательных проектов. При подготовке учителей непрерывного образования необходимо подготовить как можно больше таких примеров, как в образовании детей и молодежи, так и взрослых. Для учителей, принимающих участие в «методе проектов» – это будет безопасный способ критического отношения к традиционному обучению и предупреждение инновационного риска.

Разнообразие проектов. Нужно подчеркнуть, что образовательный проект может быть замыслом учителя, помогающий ему представить программу обучения в школе или на курсах для взрослых в форме проблемной ситуации, в виде познавательных вопросов, которые побуждают мотивацию учащихся к учебе через самостоятельный подход к знаниям и создание экспериментов, являющихся результатами проекта. Следует при этом отказаться от привычного формата урока и его составляющих: отбросить схему урока и обратить внимание на методологические знания из тех областей, которые будут выступать в проекте. Те результаты, которые получатся у учащихся в исследованиях будут для них *новыми и оригинальными*, так как их действия будут своего рода повторением того, что когда-то

кто-то совершил в своей объективно творческой деятельности. Одновременно, вместо схемы урока нужно упростить исследовательский метод так, чтобы учащиеся могли его применить в своей познавательной деятельности. А самой деятельностью учитель должен руководить так, как если бы он организовал исследовательский коллектив и руководил его работой. Этот вид проекта требует от учителя того, чтобы он *вспомнил* методологические знания из области своей специальности по предмету. И кроме того, чтобы взял на себя труд организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы они узнали истоки изучения истории, природы, географии и других областей исследований, в некоторой степени испытали то, как стать историком, исследователем природы и т. п. Конечно, работа учащихся должна приносить и материальные результаты. Например, отчеты об исследованиях, которые собраны в единое целое с выводами и обобщениями.

Другой вид образовательного проекта – это замысел – тема, *придуманная* учителем, например, с целью придания какому-то разделу знаний учащихся функционального значения – практического, пригодного непосредственно в их *повседневной* жизненной активности. Это относится особенно к проектам, которые будут иметь характер тренировки – симуляции практического действия или будут реальным действием. Предпринимая проекты такого типа, учитель выполняет роль *менеджера*, управляющего группой исполнителей. Для него важны знания из области управления и организации, знание хотя бы основных стратегий организованного действия. Он формулирует цели, планирует применение *человеческих ресурсов*, планирует необходимые действия, создает график действий, устанавливает систему контроля за ходом действий, а также систему оценки ценности его результатов. Это не означает, что учащимся приписаны роли пассивных исполнителей. В фазе подготовки проекта учащиеся должны принимать участие как консультанты учителя. Учащимся в школах нужно разрешить свободно высказывать мысли, им *приходящие им в голову*, принимая их идеи как содержание к переговорам без излишнего критицизма. К взрослым ученикам нужно относиться как к компетентным консультантам, учитывая их знания и жизненный опыт. Стоит при этом определить принципы беседы так, чтобы ученические идеи и креативность не блокировались бы учителем или самими учащимися.

Стоит помнить, что каждый образовательный проект должен осуществить возможность обучения взаимодействию и сотрудничеству участников через участие в коллективе. Проекты практического значения в образовании взрослых должны давать учащимся возможность совершенствования своих умений и квалификаций, позволит его участникам испытывать самостоятельность в соединении

мышления и возделывания или даже создания согласно древнему принципу практики – *искусства praxis*. Благодаря этому взрослые смогут развивать и преобразовать свое любительство или же неформальные умения и квалификации в профессионализм. В общем стоит подчеркнуть то, что в образовательных проектах действие должно параллельно заключать в себе процесс мышления и исполнения как раскрытие способностей учащихся.

Еще одним пунктом, который стоит учитывать в подготовке учителей к применению «метода проектов» – проекты, созданные на основе замысла учащихся. Молодые учащиеся, а тем более взрослые, в таких проектах могут заодно попробовать свои творческие силы, даже если это были бы образовательные игры, а их результатами были бы бесполезные открытия или изобретения. Ведь известно, что из тысяч изобретений, конструкций, средств для игры, к практическому применению и на производство попадает лишь небольшой процент. Часть из них – экспонаты в собраниях музеев изобретений. Игрушечные виды проектов, известные как *Role Playing Games*, это интересные замыслы для совершенствования межличностных способностей, умений поддерживания связей, совершенствования знания иностранных языков.

Проекты этого типа дают возможность выявления в группах тех учащихся, у которых есть определенные интересы, хобби, а также способности руководителя. Таким учащимся следует поручить роли лидеров групп, чтобы они могли совершенствовать свои способности. Стоит здесь обратить также внимание на область искусства и артистического творчества как под углом прикладного искусства, так и искусства автотелического значения. Искусство и артистическое творчество – это область, развивающая особенно сферу эмоциональных способностей, а красота является опытом, необходимым для человека, делающим его жизнь благороднее.

Образовательный проект должен всегда заключать в себе подведение итогов достижений его участников. Это может быть, например издание полученных результатов в качестве материала для повторения и закрепления знаний, но также показ – выставка, демонстрация – выступление. Одним словом, все такие формы, в которых появятся материальные результаты учебы учеников, принимающих участие в проекте. Нужно дать возможность учащимся пережить удовлетворение от того, чего они достигли.

Намеченные здесь концепции и пространство для реализации образовательных проектов – это только примеры, данные для того, чтобы учителя, готовящиеся к применению метода проектов заметили, что существует много возможностей введения этого метода для непрерывного образования. Принимая участие в проекте, они должны развить свое интуитивное мышление в той области, которая

может стать проектом в том объеме непрерывного образования, в котором они работают.

Контроль и оценивание. При применении «метода проектов» невозможно отказаться ни от контроля за ходом процесса учебы, ни от оценивания результатов, достигаемых учащимися. Контроль и оценивание здесь сложнее, чем в традиционном обучении.

Некоторые учителя, применяя «метод проектов», одновременно пользуются шкалой школьных баллов. С этой целью, как составную проекта создают систему критериев и подсчет очков деятельности учащихся, а также систему кодирования и пересчета пунктов на шкалу школьных отметок. Они применяют для этого подготовленные анкеты. Этот способ оценки составляет некоторое соединение традиционного с новаторским. В какой-то степени позиция этих учителей понятна, они вынуждены оценивать в соответствии с административными школьными требованиями. Но такой способ оценки не соответствует идее метода проектов, важной чертой которого является ориентация на личность учащегося. Учеба учащегося и участие учителя в проекте является субъективным взаимодействием. Если применяется некоторый ригоризм оценивания, то это субъективное взаимодействие в какой-то степени исчезает. Возвратные информации подлежат ограничению, а затрагивается целый ряд разного рода усилий, которыми учащиеся стараются произвести на учителя самое хорошее впечатление. В общем, действия учащихся теряют аутентичность, свободу и подчиняются привычному принципу получения самой высокой отметки, а не целям и результатам проекта.

Контроль за ходом проекта и за учебой учащихся в методе проектов должен выступать скорее в форме наблюдений, сдерживания и ведения переговоров по условиям взаимодействия учащихся в реализации проекта. Учитель должен здесь играть роль доброжелательного консультанта, а не судебного исполнителя обязанностей, продиктованных учащимися. При таком поведении пропадает та составная действия учащихся, которую В. Килпатрик определял как «сердце», а это обозначает положительное эмоциональное одобрение учащимися содержания проекта. Ученики воспринимают проект как свой при условии, что любят в нем участвовать. То – любят – является важной составляющей их мотивации к учебе, а также того, что они выслушивают советы учителя.

Таким образом, учитель, взаимодействующий с учащимися, создает во время работы в рамках проекта доброжелательную, демократичную атмосферу. Он относится к молодым и взрослым учащимся как к людям, ответственным за ценности, следующие из их участия в проекте, а в общем, взаимответственных вместе с ним за результат проекта. Следовательно, межличностные отношения во время реализации проекта должны опираться на обратную связь.

Учитель принимает на себя также роль *учащегося*, который слушает информацию, доходящую от остальных учащихся. Он сам должен придерживаться принципа *feed back*, говорящего о том, что в оценивании участия учащихся в проекте на первом месте должны быть положительные оценки, а информация о *слабых сторонах* – высказывается в конце.

Для учителя дополнительным материалом в оценке ценности проекта является обратная связь с учащимися. Лучше всего, если он получит их как их самооценку, в которой они ответят себе на вопрос – чему я научился, участвуя в проекте? Организованный таким образом контроль за ходом проекта строится на условиях и методе, а как из этого следует – потребности его совершенствования.

Стоит подчеркнуть, что учитель имеет право выработать свой стиль контроля за ходом проекта и оценивания. Однако он не должен в этом стиле ограничивать субъективность учащихся, например, доставляя им готовые концепции, касающиеся того, как решать появляющиеся отдельные проблемы. Это не соответствует принципам консультации, а кроме того, ограничивает чувство ответственности учащихся. От того, насколько они почувствуют свою ответственность по отношению к себе за результаты и ценности, достигнутые в проекте зависит, в значительной степени их мотивация к непрерывному образованию.

Очерк проекта подготовки учителей. Определение – очерк – означает общий план основных его составляющих без определения и комментирования их значения, т. е. как в простом виде можно представить проект подготовки учителей к применению метода проектов в непрерывном образовании?

1. Цели проекта

- развитие способностей, знаний, эмоций, умений, создание материальных продуктов исследования.

2. План обучения в проекте

- тематический объем добываемых знаний, тематика создания новых концепций проектов, консультации и беседы, ведение переговоров на тему новых замыслов.

3. Организация

- участники автохарактеристики сильных и слабых сторон, задачи для выполнения – переговоры, структура рабочих групп и лидеры, обязательства, график действий, меры, необходимые в действии.

4. Результаты – подведение итогов

- материальные формы закрепления результатов, презентации и беседа на тему ценностей результатов, обратные информации, анализ образовательной ценности свершений, ошибки и упущения, замыслы на будущее.

Общий план проекта следует связывать с элементами ранее представленной теории, на базе которой можно в общем виде определить поля учебы учащихся в проекте подготовки учителей по применению метода проектов в непрерывном образовании.

Подведение итогов. Непрерывное образование как составная жизненной активности современного человека от первой степени начального образования вплоть до образования в период старости для сохранения хорошей психической формы требует разработки методов, которые давали бы учащимся больше удовлетворения, чем традиционные методы передачи знаний. Учеба в школе и на курсах приносит учащимся много дискомфорта, особенно из-за ограничений в выполнении своих ролей учителями, налаженных схем форм и методов, в которых доминирует передача знаний. Учеба – это трудный процесс, который невозможно представить без затрачиваемых усилий, но можно его организовать так, чтобы в условиях обучения до минимальной степени доводить психическое напряжение, негативные эмоции, чувство пробелов и другие обстоятельства, отбивающие охоту к учебе. Иногда хочется этого достичь путем снижения требований. Тем временем цивилизационный прогресс побуждает к тому, чтобы относиться к образованию весьма серьезно. Шансом для изменений и одновременно поспеванием за динамикой прогресса являются инновации в организации учебы. Следует их внедрять, начиная с подготовки учителей. Авторы настоящей статьи обратили внимание на одну из возможностей – на метод проектов. Стоит однако подчеркнуть, что в целом в системе образования учителей необходимы изменения. Каждый учитель должен обладать знаниями о том, что непрерывное образование является необходимой составляющей современности, является его главным аниматором и субъектом, совершенствующим его.

Список литературы

1. Гарднер Г. Теория разнородных групп интеллигенции. – Познань, 2000.
2. Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. – Варшава, 2007.
3. Сосницкий К. Развитие западной педагогики на рубеже XIX и XX веков. – Варшава, 1967.
4. Оконь В. Десять альтернативных школ. – Варшава, 1997.
5. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо. – Варшава, 2005.
6. Шиманский М. С. О методе проектов. – Варшава, 2000.

Н. А. Грищенко

Моделирование и проектирование инновационных процессов в непрерывном образовании

В статье рассматриваются вопросы моделирования и проектирования инновационных образовательных процессов с учётом синергетического подхода. Определены факторы, условия, а также сущность этапов инновационной образовательной деятельности субъектов непрерывного образования. В качестве организационной формы инновационной деятельности предложена технология педагогической драматизации с использованием приёма контекстуального рефрейминга.

In the article the questions of design and planning of innovative educational processes taking into account self-organisation approach are examined. Factors, terms, and also essence of stages of innovative educational activity of subjects of continuous education, are certain. As an organizational form of innovative activity technology of pedagogical dramatization with the use of reception of contextual re-freyming is offered.

Ключевые слова: непрерывное образование, инновация, синергетика, педагогическая драматизация, контекстуальный рефрейминг.

Keywords: continuous education, innovation, self-organisation, pedagogical dramatization, contextual reframing.

Качественным может быть признано лишь такое образование, которое полноценно выполняет систему своих фундаментальных функций, среди которых на первом месте стоит, по выражению Е. В. Бондаревской, человекообразующая. Безусловно, цели образования сегодня соотносятся как с заказом общества, так и со стремлениями самого субъекта образования. Возросшие к профессионалу требования в современной ситуации часто приходят в противоречие с реальными его возможностями, преодоление которого заключается в пересмотре как содержания, так и форм обучения, внедрение которых сделает образование более эффективным. В настоящее время обоснование и внедрение новых подходов, технологий рассматривается в качестве инновационной деятельности, которая закономерно предполагает как моделирование, так и проектирование, являющиеся производными широкой совокупности социокультурных, юридических, организационно-управленческих и психолого-педагогических факторов.

Общепризнанное сегодня личностно ориентированное образование по существу есть гуманитарная технология открытого типа, которая проектируется для работы с сознанием человека и процес-

сами его индивидуально-личностного развития (Е. В. Бондаревская). Целью такой технологии является развитие как личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способности к выбору, рефлексии, саморегуляции), так и субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности) обучающегося. Наряду с педагогическими изысканиями всё большую роль приобретают знания других наук, среди которых: психология, физиология, эргономика, праксиология и другие, которые создают целостное впечатление о человеке и его развитии.

Различным аспектам профессионального развития субъекта посвящены научные разработки психологов, среди которых: А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Р. Фонарёв и др. Так, в сущности профессионализма предложено рассматривать три интегративных компонента: мотивационный, который направляет и регулирует профессиональную активность; операциональный, заключающийся в выполнении деятельности с получением определённого результата; регулятивный, что включает эмоционально-волевые процессы субъекта и способности к саморегуляции деятельности. Однако до сих пор чётко не выявлены механизмы разрешения противоречий, позволяющие переходить от стадии к стадии на пути к профессионализму и, по-прежнему, открыт вопрос психолого-педагогических факторов и динамики образовательной деятельности субъекта непрерывного образования.

Моделирование инновационных образовательных процессов закономерно предполагает наличие определённой изначальной базы теоретико-методологического и практического материала. Таковыми источниками являются: а) теоретико-методологический уровень научного статуса и педагогического содержания инновационной образовательной деятельности; б) анализ сущности субъекта образования; в) нормы и положения государственного стандарта; г) концептуальные идеи, включающие совокупность подходов к конструированию и реализации инновационной образовательной деятельности; д) состояние образовательной практики на данный момент.

В свете изложенной проблемы целью нашей статьи является обоснование концептуальных идей инновационной деятельности, а также возможности применения эффективных её технологий в системе непрерывного образования.

Прежде всего, целесообразным представляется уточнить понятие «инновация» и её предметное выражение. В переводе термина с латыни «инновация» есть нововведение, то есть появление нового и его воплощение в практику. Мы рассматриваем инновации применительно к сфере образования, что означает их принадлежность к

педагогической концепции, под которой, мы, вслед за Н. М. Борытко, понимаем «систему принципов деятельности педагога по достижению диагностично сформулированной педагогической цели» [2: 76]. Практическая реализация концепции в педагогической практике находит своё отражение в определённых технологиях, методиках и приёмах. Однако, как считает Н. Л. Коршунова «самые разные теории, ... методы и технологии имеют границы применимости в педагогической деятельности» [6: 14]. В данном случае автор имеет в виду именно «бытийное содержание», указывая, что если теория не включает в себя последнего (где подразумеваются характеристики субъектов педагогической деятельности, региональные, культурно-исторические, временные, нравственные составляющие, а главное: социальные, педагогические, материальные и другие условия образования), то она не является практико-ориентированной и не реализуется [6: 15–16].

Непрерывное образование предполагает концепцию устойчивого развития и ставит целью образования формирование навыков, предвидение перспектив и укрепление ценностей, которые дадут возможность людям любого возраста принять на себя обязательства по созданию надёжного будущего. Исходя из этого, непрерывное образование, с каких бы позиций мы его не рассматривали: идеи (Г. П. Зинченко), системы (Б. С. Гершунский, А. В. Даринский), деятельности (А. П. Владиславлев), принципа преобразования и реформирования всей системы образования в государстве в целом (А. В. Даринский, В. Н. Турченко), закономерно направлено, во-первых, на повышение качества образования, а, во-вторых, на становление личностно развивающей системы обучающегося. Под последней мы понимаем два компонента: как психолого-педагогический (продуктивное творческое мышление, ценностные установки, рефлексия и личностный смысл в профессиональном образовании), так и инновационный (наличие в сознании обучающегося стремления к восхождению на более высокий уровень своего развития).

В развитии человека, как отмечают исследователи, его обособление – это обретение всё большего числа и большей глубины индивидуальных свойств, которое возрастает именно в плане осуществляемой им деятельности, в духовном плане. Развитие всегда есть саморазвитие, как и образование – лишь самообразование. Извне развитие в деятельность субъекта привнести невозможно. С указанным соотносится также высказывание Г. К. Селевко о сущности саморазвития. «Саморазвитие – процесс спонтанного (неуправляемого, неосознаваемого личностью) присоединения опыта в процессе удовлетворения своих потребностей» [8].

Безусловно, что образование, являющееся разновидностью социальных систем, может быть рассмотрено в качестве самоуправляемой системы с нелинейностью собственного развития. В данном случае преимущество получает то свойство, что движущая сила развития такой системы находится внутри, а поэтому не может управляться снаружи прямым влиянием с получением гарантированного результата. Именно такое качество системы рассматривается элементом, свойственным синергетике.

Сегодня синергетический подход определяется как «постнеклассическое междисциплинарное направление исследований неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений» [10: 142]. Исследователи указывают, что синергетика в качестве методологического принципа в педагогической деятельности позволяет усилить процесс формирования личности обучающегося как субъекта собственного развития. М. Федорова рассматривает всех субъектов образовательной деятельности как открытых, самоуправляемых систем, которые стремятся к развитию собственной субъектности и субъективности. Одновременно наблюдается тенденция актуализации процессов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества, поскольку существует свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а потому и личностного развития [10].

Собственно синергетический подход базируется на ряде принципов: нелинейности, неустойчивости, иерархичности и эмерджентности, открытости и незамякнутости, гомеостатичности, наблюдаемости, самоактуализации.

Принцип эволюционирования по нелинейным законам в образовательной среде рассматривается в качестве многовариантного (альтернативного) выбора. Многовариантность означает создание ситуации успеха, которая стимулирует у субъекта самостоятельный выбор и принятие ответственного решения [10: 25].

Принцип нелинейности характеризует обновление системы путём последовательного разрушения старого порядка, хаоса с последующим рождением нового [4: 293]. Это означает, что результат может быть непрограммированным и неадекватным применяемым усилиям, а целое не сводится к простому сложению его частей.

Принцип неустойчивости в системе характеризует наличие точек бифуркации, когда рождается новое качество, а потому появляется граница между новым и старым. Именно неустойчивость позволяет системе более активно воспринимать информацию. В педагогической системе авторы считают необходимостью управлять педагогической деятельностью в состоянии её неустойчивости путём использования резонансных действий [10: 90].

Принцип иерархичности обеспечивает структурность иерархической модели. Синергетика утверждает, что какие-либо элементы, которые образуют структуру, придают ей часть своих свойств и функций. Как отмечает В. Г. Буданов, важным свойством иерархических систем является невозможность полной редукции, перевод свойств структур более сложных иерархических уровней на язык более простых уровней системы. Каждый уровень имеет собственную внутреннюю границу сложности описания, превзойти которую нельзя на языке данного уровня [4: 290].

Принцип динамической иерархичности (эмерджентности) описывает возникновение нового качества системы на одном уровне, в одном направлении. Частичное управление некоторыми параметрами более высокого уровня инициирует устойчивость системы на более низком уровне, а потому обуславливает появление бифуркаций и перестроек её структуры на этом уровне [4: 297].

Принцип открытости является необходимым условием самоорганизации педагогического процесса, когда имеющиеся методологии не только не исключают, а дополняют одна другую. Благодаря этому появляется возможность использовать разные педагогические подходы, методики и технологии в учебном процессе [10: 23–24]. Согласно мнению М. В. Богуславского, система образования в целом считается открытой миросистемой, своеобразным «полем неодинаковых путей развития» [Цит. по: 10: 24]. Некоторые авторы понимают под открытостью восприятие системой образования меняющихся социокультурных условий в обществе и отражение их в его содержании, что создаёт «идеальную форму среды» [10: 25]. По представлениям С. С. Шевелевой, «открытая модель» имеет несколько аспектов, а именно: открытость будущему; интеграция всех способов усвоения моделей мира; развитие синергетических представлений об открытости мира, целостность и взаимосвязь человека, природы и общества; обращение к мировоззренческим и смысловым моделям; личностную направленность процесса обучения; развитие культуры коммуникации; психологическую установку студента на сверхзадачу, которая предполагает в образовании постоянный поиск и изменения для формирования новых ориентиров и целей; изменение позиции педагога, что означает переход к совместным действиям в новых ситуациях открытого, изменчивого, необратимого мира [11: 47].

С принципом открытости непосредственно связан также принцип незамкнутости, согласно которому иерархический уровень может развиваться, усложняться только благодаря обмену энергии и информации с другими уровнями.

Принцип гомеостатичности означает, что система способна сохранять собственное равновесие, нарушение которого происходит

благодаря внешним влияниям среды. Так называемую границу-программу поведения системы в состоянии гомеостаза называют аттрактором. Мы разделяем взгляды Н. М. Борытко и И. А. Колесниковой в том, что своеобразным аттрактором в условиях синергетического хаоса является, прежде всего забота о качестве человека [3: 153].

Принцип наблюдаемости подчёркивает ограниченность и относительность наших представлений о системе в конце исследования. В синергетике этот принцип конкретизируется в качестве относительности интерпретаций к масштабу наблюдений и исходному ожидаемому результату. То, что представляло собой хаос с позиций макроуровня, превращается в структуру при переходе к микроуровню. Это означает, что сами понятия порядка и хаоса, бытия и становления являются относительными к масштабу – окну наблюдения [4: 298–299]. Сущность принципа наблюдаемости состоит в том, что «наблюдатели» разных иерархических уровней образовательного процесса по-разному представляют модели педагогической деятельности и только благодаря коммуникации появляется целостность, непосредственно педагогическая деятельность.

Наконец, принцип самоактуализации означает способность каждого субъекта выходить за границы какого-либо возможного опыта. Как отмечает К. Поппер, самоактуализация становится самотрансцендентностью, которая характеризует человека, постоянно стремящегося к свершениям, превосхождению себя, своей одарённости [7]. Принцип самоактуализации указывает на необходимость обращения к человеческой психике и учёту её особенностей в образовательной деятельности.

Действительно, процесс обучения, а потому и постоянного формирования личности осуществляется во взаимодействии с окружающей средой, благодаря чему субъекта образования можно рассматривать в качестве хаотической системы, которая имеет огромное число степеней свободы. Собственно это и является сущностью самоорганизации, которая представляет одновременное педагогическое влияние как разумное ограничение свободы выбора. Понятно, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития, одновременно они имеют несколько собственных путей развития, когда хаос может рассматриваться механизмом самоорганизации и самопостроения структур, удалением лишнего [5: 40]. Отметим, что хаос, случайность, дезорганизация могут быть не только разрушительными, но и в определённых обстоятельствах содержать в себе творческое, конструктивное начало. Концептуально-методологическая новизна идеи самоорганизации состоит в том, что способность системы к саморазвитию осуществляется не только благодаря принятию энергии, информации, а прежде всего благодаря использованию собственных внутренних возможностей [10: 30].

Идеи и принципы синергетики применимы в образовательной деятельности субъекта непрерывного образования в том случае, если чётко обоснованы её факторы, условия, содержание основных этапов, а также приемлемые организационные формы такой деятельности.

Так, факторами образовательной деятельности справедливо считать: личностные стремления всех участников учебной ситуации, внутренние мотивы их деятельности, потребности, личные качества, склонности, способности, «пластичность» в личностных перестройках, личный опыт и умения.

Условия, являясь внешними факторами, подлежат в той или иной степени педагогическому управлению. К ним следует отнести: влияние социума, общие законы и закономерности развития педагогических систем, организационную систему учебно-воспитательного процесса в учебном заведении, её структурную и информационную наполненность, материальную базу, отдельные образовательные технологии и приёмы, закономерности усвоения всех видов информации, личностные особенности педагогов, их творческий потенциал.

Мы рассматриваем рефлексивно-праксеологический механизм развёртывания инновационной образовательной деятельности с выделением в её содержании трёх основных этапов: 1) рефлексивного; 2) интерактивного (ценностного); 3) проективного.

Нами понимается создание учебной ситуации, во-первых, опирающейся на интересы, цели, стремления каждого субъекта с учётом его индивидуального опыта и умений, во-вторых, имеющей сходство с реальной социальной ситуацией; в-третьих, построенной в рефлексивной среде путём конструирования и реализации свободной встречи разных точек зрения и смыслов, где обеспечивается взаимопонимание путём взаимодействия всех участников образовательной деятельности.

Рефлексивный этап имеет своей целью создание ситуации обращения каждого субъекта к смыслам своей профессиональной деятельности, целостного понимания своей профессиональной культуры, а также достижения им внутреннего согласия. Как отмечает Н. М. Борытко, понимание и взаимопонимание являются необходимыми и одновременно достаточными условиями эффективности любых методов, форм и средств как обучения, так и воспитания [3]. Так, понимание другого предполагает наличие важнейшего условия – такого априорного знания (точнее, опыта) у субъекта, за пределы которого он выйти не может, поскольку в действительности мы понимаем в других только то, что понимаем в самих себе. Другими словами, прийти к пониманию возможно только путём самопонимания собственного опыта, что и понимается под

понятием рефлексивности. Рефлексивность – это осмысление человеком собственного опыта, придание ему собственных смыслов, способ осуществления своего целостного «Я» и одновременно предпосылка формирования способности к диалогическому мышлению, поскольку диалог как способ бытия возможен при условии понимания и принятия другой точки зрения [3: 80–81].

Интерактивный этап целесообразно считать ценностным. Как утверждал В. Франкл, смыслы не являются внешними ценностями, а находятся человеком в процессе его жизнедеятельности, рефлексивного переживания и оценки действительности. Это означает, что смыслу научить нельзя, так как личностные смыслы могут быть лишь морально усвоены и присвоены путём чувственного соотношения себя, своих представлений с собственным опытом. Ценностное получение знаний и опыта, путь от со-переживания к со-знанию, в отличие от пути простого накопления фактов, является важнейшим признаком интерактивности. Интеракция (от *англ.* interact – взаимодействовать, влиять друг на друга) в широком значении строится на диалоге каких-либо субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. Интеракция, или взаимодействие, является ситуацией, в которой человек осознаёт себя, не только глядя на других, но также совместно действуя с ними, что предполагает как внешнюю, так и внутреннюю сторону диалога [1: 112]. В содержании интерактивного взаимодействия логично выделить несколько этапов: 1) проблемно-ориентировочный этап; 2) этап экзистенциального переживания; 3) этап интроспективного понимания; 4) этап интерактивной коммуникации; 5) этап духовного осмысления.

Первый этап, проблемно-ориентировочный, состоит в выделении определённой проблемы, которая станет основой для дальнейшей учебной игры или дискуссии. В этом случае принципиально важным является то, что она должна находиться в контексте жизненного опыта обучающихся, быть для них экзистенциально окрашенной. Для этого можно использовать различные способы: описание конкретного события, демонстрацию фильма, ролевое разыгрывание какой-либо ситуации и т. д.

Этап экзистенциального переживания состоит в соотношении проблемной ситуации с собственным опытом, реализации эмоционального проживания ситуации.

Этап интроспективного понимания предполагает интроспективное понимание проблемы в процессе внутреннего диалога, когда осуществляется оценка студентами проблемы с точки зрения личностной значимости, поиск решения проблемы через призму собственного опыта и переживаний.

Интерактивная коммуникация представляет собой обмен информацией между участниками интерактивного взаимодействия, который приводит к ценностному взаимообогащению опыта обучающихся.

Заключительным этапом интерактивного взаимодействия является духовное осмысление. На этом этапе происходит обобщение информации, полученной на предыдущих этапах взаимодействия, когда участниками учебной деятельности выделяются значимые для них экзистенциальные ориентиры.

Исследователи указывают, что благодаря интерактивным методам можно воссоздать традиционные проявления общественной жизни с учебной и воспитательной целью, поскольку в их основе лежит моделирование ситуации, выработка и принятие решения в условиях, характерных для профессиональной деятельности, а также для какого-либо жизненного события. В целом для интерактивных методов характерно придерживание внешних условий или форм имитации, следование правилам формальной логики, поиск решения сложных ситуаций и механизм принятия личностью собственного решения.

Проективный этап образовательной деятельности заключается в самопроектировании и реализации субъектом собственной профессиональной позиции и деятельности. На этом этапе экзистенциальная сфера обучающегося приобретает большую оформленность, сфера его сознания согласуется с содержанием его целенаправленной деятельности или, по выражению Н. М. Борытко, деятельность становится концептуальной [2: 87].

Издавна известно, что человечество в ходе собственного культурно-исторического развития научилось создавать своеобразные модельные условия, благодаря которым можно научить себя на опыте других людей, полноценно проживая и переживая их судьбы. Это, как правило, является прерогативой искусства, однако драматизация жизненного опыта людей возможна и в педагогически организованной среде. Некоторые авторы выделяют из понятийного аппарата гуманитарной науки термин «педагогическая драматизация», под которым понимают особенную методическую форму гуманистического воспитания людей разного возраста и, прежде всего, молодежи согласно педагогической системе К. С. Станиславского [9]. Собственно педагогическая драматизация включает в себя три аспекта, а именно: 1) проживание сконструированного образа при помощи художественно-педагогических способов в выбранных обстоятельствах; 2) переживание моральных и социальных смыслов образа на рефлексивном уровне сознания, когда происходит включение чувств в индивидуальный опыт; 3) внедрение результатов об-

раза в практику педагогического общения и творческого взаимодействия.

Как показывает анализ литературы по драматизации, её использование в социальной сфере межличностных отношений людей осуществляется во многих формах: психо-, мифо- и социодраме, в социально-ролевых играх, художественно-педагогическом моделировании педагогических ситуаций с использованием приёма рефрейминга и т. д.

Для нашего исследования особый интерес представляет приём рефрейминга. Понятие «рефрейминг» в переводе с английского языка имеет два альтернативных значения. Так, с одной стороны «рефрейминг» означает «изменение рамы в картине», а с другой стороны может переводиться как «изменение картины в раме», а потому соответственно выделяют контекстуальный и содержательный рефрейминг. По сути рефрейминг является приёмом децентрации, дальнейшей идентификации с определённой социальной ролью и рефлексивного понимания собственной субъективности, что является результатом её проживания. Смысл какого-либо события, поступка зависит от рамки или контекста, в котором человек его воспринимает. Чтобы найти позитивное намерение поведения, человек находит другой контекст и осмысливает в нём свои поступки, что является сущностью контекстуального рефрейминга. Содержательный рефрейминг, наоборот, означает качественное изменение самого содержания ситуации, события, что в дальнейшем осмысливается в том же самом контексте, или рамке.

Так, С. Р. Фейгинов указывает, что «именно рефрейминг позволяет увидеть мир в разных социальных, психолого-педагогических, моральных перспективах и контекстуальных "рамках" его освоения и понимания» [9: 191]. Автор выделяет пять основных задач, которые выполняет рефрейминг с педагогической точки зрения.

Во-первых, «рефлексивные по своей имманентной природе "рамки" позволяют увидеть себя и других, вещи, предметы и явления, которые нас окружают, глазами самостоятельных человекоролей, которые постоянно живут и действуют как в нас самих, так и относительно нас» [9].

Во-вторых, рефрейминг позволяет рассмотреть отдельные ключевые события и ценности, значения и смыслы в «рамках» педагогического анализа.

В-третьих, благодаря рефреймингу «рамка» и «картина жизни» переоформляется, а потому сущностные явления и события экзистенциального бытия и целеполагания субъекта приобретают большую прозрачность и понятность.

В-четвертых, осуществляется трансфер новых представлений, которые обогащаются селективностью, рефлексивной чувствитель-

ностью, в ключевые события повседневной жизни и отношений субъекта.

В-пятых, возникает осознанная необходимость выделения новых, более глубоких слоёв рефлексии, благодаря не только процессу позиционирования, но и дистанцирования. [9: 192].

Практиками рефрейминга выделено несколько видов «рамочек» в зависимости от целей применения. Существуют следующие виды рамок: рамка внимания, установки, интерпретации, среды, проблемы, конфликта, оптимизации, эмоциональная, вербальная рамки и т. д. Для нас особенно интересным представляется возможность использования рамок среды и конфликта.

«Рамка среды» позволяет субъекту понять, ощутить информационно-абстрактное чувство взаимодействия типа «Я – среда – общество – Я». Благодаря механизмам рефлексивного отстранения от объекта познания субъект воспринимает его как образ определённых жизненных ситуаций и обстоятельств.

Поскольку конфликт понимается как универсальный ключ к осознанию и решению проблем, то особенную роль имеет использование «рамки конфликта». Проигрывание столкновения противоположных представлений имеет своей целью выявления моральной и социальной природы конфликта, что способствует формированию рефлексивной позиции субъекта по изучению и анализу причин возникновения конфликта [9].

Таким образом, рассмотренную выше технологию педагогической драматизации с приёмом контекстуального рефрейминга можно считать в качестве приоритетного инновационного направления образования в педагогически организованной среде. Такая деятельность имеет в своей основе специально организованные учебно-воспитательные ситуации экзистенциального проживания и переживания обучающимися событийного ряда собственного развития, жизнедействия и смыслоопределения, которые реализуются и эмоционально-чувственно закрепляются во взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве всех участников педагогической ситуации.

Резюмируя всё вышеизложенное, мы приходим к выводу, что:

1. Отправной точкой «запуска» механизма развития инновационных образовательных процессов является потребность субъекта деятельности в самосовершенствовании, которое представляет собой основной мотив и стержневое качество личности человека.

2. Собственно жизненный цикл инновационных процессов, в основе которых лежат продуктивные идеи, зависит от целого ряда факторов. Здесь можно выделить как характер и степень востребованности возможных результатов, так и наличие условий для осуществления нововведений и, конечно, кадровое обеспечение.

3. Проектирование и моделирование инновационных образовательных процессов должно обязательно ориентироваться на ряд подходов, среди которых: аксиологический, рефлексивно-праксеологический, системный, индивидуально-творческий, совокупность которых может быть эффективно реализована в рамках синергетического подхода к образованию.

4. Понимаемая нами инновационная образовательная деятельность содержит три этапа: рефлексивный, интерактивный и проективный.

Однако сущность рассмотренных этапов инновационной образовательной деятельности тем не менее не исчерпывает всех аспектов проблемы. На наш взгляд, остаётся недостаточной проработка критериев оценки уровня профессионализма, который закономерно должен быть диагностирован по окончании проективного этапа образовательной деятельности, что требует дальнейших теоретических и практических разработок.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – [5-е изд., испр. и доп.] – М.: Аспект-Пресс, 2006. – 363 с.
2. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
3. Борытко Н. М. Пространство воспитания: Образ бытия: моногр. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
4. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 38–51.
6. Коршунова Н. Л. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 12–17.
7. Поппер К. Логика и рост научного знания: Избр. тр. / ред. В. Н. Садовский. – М.: Прогресс-Традиция, 1983. – 605 с.
8. Селевко Г. К. Я-концепция. Электронная версия. – Режим доступа: <http://www.selevko.net/2yakoncept.php>.
9. Фейгинов С. Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания. – Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2004. – 272 с.
10. Фёдорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. А. Фёдорова. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
11. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 48 с.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

УДК 37.014.5 – 025.32:06.08

В. Н. Скворцов

Проблемы обучения персонала в контексте концепции самообучающейся организации

В статье затронуты новые для российского образования вопросы, связанные с обучением персонала не в традиционной форме, а в организации; при этом сама организация рассматривается как самообучающаяся система. Автор обосновывает, что именно в такой организации достигается кумулятивный эффект – сближение содержания процесса обучения с требованиями, которые предъявляет организация специалисту. И этот эффект может поддерживаться во времени. Особое внимание в работе уделено философской концепции самообучающейся организации, особенностям ее практического осуществления.

The article deals with the new issues in Russian education related to the non-traditional forms in staff training, namely, with organizing the process of education which is considered as a self-study system. The author proves that a cumulative effect, i.e. the convergence of the content of the learning process with the requirements of the professional bodies could well be achieved in this way of training. And this effect can be maintained over time. Special attention is paid to the philosophical concept of self-study organization, and especially to its practical implementation.

Ключевые слова: самообучающаяся организация, персонал, непрерывное образование, философия системной динамики, организационная культура, инновационная культура.

Key words: self-study organization, staff, continuing education, the philosophy of system dynamics, organizational culture, innovative culture.

Темой этой публикации являются размышления о месте обучения в концепции самообучающейся организации. Мир познакомился с концепцией благодаря публикации Питером Сенге книг «Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации» (1990 г.) и «Стратегия и тактика создания Обучающейся Организации» (1993 г.). Она появилась полтора десятка лет назад, получила широкую известность, но продолжает взывать к дальнейшим исследованиям.

Концепция самообучающейся организации возникла на базе теоретических прорывов в различных областях знаний (рис. 1).



Рис. 1. Теоретические предпосылки создания концепции самообучающейся организации

Прокомментируем вклад каждого из упомянутых на схеме исследователей.

М. Портер. Разработал теорию конкурентного преимущества, разделив конкурентные преимущества «низких» и «высоких» порядков. К первым М. Портер относит те, которые «достались» фирме, а не созданы ею самой: дешевая рабочая сила, выгодное местоположение, дешевые энергетические ресурсы, благоприятный климат и т. д. К «высоким» преимуществам отнесены те, которые созданы усилием самой организации (и, соответственно, требуют существенных затрат ресурсов, усилий и времени для своего достижения): высокая квалификация персонала, высокий уровень качества продукции, передовая технология производства и т. д. М. Портер предложил новый метод стратегического планирования – определение и развитие долгосрочных конкурентных преимуществ фирмы, позволяющих ей выжить в любых условиях. В современной интерпретации к основным долгосрочным преимуществам любой организации относят также развитые технологии менеджмента, например, умение создать «культуру лидерства».

Дж. Гарднер положение «Единственно возможная стабильность – это стабильность в движении» применил к организации.

Считал, что дальновидный администратор должен с помощью реорганизации расшатывать затвердевшие установки управления, переставлять персонал, пересматривать фронт работы, чтобы вывести людей из жестких рамок. Определил «самообновляющиеся» организации как постоянно меняющие свою структуру в соответствии с меняющимися задачами.

Дж. Коттер разработал достаточно подробно проблему «культуры лидерства». Анализируя причины неэффективной инновационной деятельности, он обратил внимание на два изъяна: затяжные сроки внедрения инноваций и огромное количество ошибок, совершаемых людьми на каждой стадии изменений. И то, и другое сводит «на нет» возможный инновационный эффект.

Особенный вред наносят ошибки менеджеров – непонимание необходимости срочных изменений, неумение собрать достаточно сильную команду для управления изменениями, неспособность устранить препятствия для внедрения нового видения. При этом под формированием команды подразумевается объединение достаточного числа людей, охваченных идеей изменений. Особенно неприятны эти ошибки, если персонал, по всей видимости, желает заявленных перемен.

Согласно традиционной схеме обычно сначала собирается группа людей (менеджеров), которые разрабатывают видение и потом стараются донести его до других. Дж. Коттер считает, что более эффективно сначала заразить идеей коллектив. Он рекомендует реализовать в ходе внедрения изменений восемь последовательных шагов:

- внушить сотрудникам ощущение необходимости срочных перемен;
- собрать группу лидеров (она же инициативная группа);
- разработать видение и выбрать стратегию. Группа разрабатывает видение, это более важно, нежели бюджеты и детальные планы;
- эффективно разъяснить окружающим это видение и стратегию;
- устранить все препятствия для начала действий;
- добиваться скорых побед;
- шаг за шагом двигаться курсом перемен, пока не будет достигнуто желаемое;
- внедрять новую организационную культуру, чтобы новая форма поведения прижилась.

Дж. Коттер обращает внимание на то, что менеджеры и лидеры – это не одно и то же. Менеджером человека делает его положение на иерархической лестнице, лидером – чувство ответственности за работу и умение повысить ответственность других. Нужно пробовать включать в группу лидеров инициативных сотрудников (из разных отделов и независимо от их места в иерархии). Это иницирует

эффективные обсуждения, поскольку почти каждый сотрудник в организации имеет свое видение того, как лучше изменить ситуацию, и способен привести много ценных идей.

Джон Дьюи. Процесс познания он ограничивал узкими рамками опыта личности, но понимал этот опыт как конкретную ситуацию, наполненную внешними и внутренними стимулами. Образование есть не что иное, как формирование своего собственного взгляда на мир. Человек на протяжении всей жизни получает опыт и, значит, всегда готов к познанию. Члены общества разных возрастных групп должны находиться в процессе постоянного обучения и переобучения.

Джей Форрестер. Принципы системного мышления использовал применительно к организации (точнее, промышленной корпорации). Положение о том, что основным условием самоорганизации сложных систем является наличие обратных связей, лежит в основе разработанной им совокупности принципов и методов анализа динамических управляемых систем с обратной связью.

Разработанная им методология изучения и моделирования систем, характеризующихся циклами в сложных взаимных зависимостях их параметров, получила название «системная динамика». С ее помощью можно изучать сложные системы с большим числом циклов, т. е. со значительными временными задержками последствий. В таких системах обратная связь не очевидна.

Философия системной динамики базируется на весьма важных предположениях:

- организацию можно представлять в терминах количественно определенных потоков (людей, денег, материалов, оборудования, а также интегрированных потоков информации), что эффективней, чем представление в терминах отдельных функций;
- поведение организации главным образом определяется ее информационно-логической структурой.

Эти разнородные, на первый взгляд, идеи, теории, модели были объединены в концепцию самообучающейся (научающейся) организации. П. Сенге выделил пять дисциплин, которыми должна овладеть организация, чтобы стать самообучающейся:

- системного мышления – умения рассматривать процессы, происходящие в организации, в их взаимосвязи;
- приверженности членов организации идее непрерывного обучения и самосовершенствования;
- изменения интеллектуальных моделей поведения компании, интеллектуального обучения;
- создания общего образа организации, включающего цели и принципы ее функционирования;
- группового обучения, направленного на совершенствование процессов, протекающих в организации.

Как видим, модель обучающейся организации изначально многоаспектна. Такую организацию можно трактовать как:

- находящуюся в постоянном развитии (причем отказавшуюся не только от статического состояния, но и от постепенного, поступательного развития в форме постепенного улучшения параметров своей деятельности);
- сочетающую устойчивость со способностью переходить из одного состояния в другое под воздействием незначительного экзогенного фактора;
- постоянно порождающую и осваивающую новые знания и эффективно использующую их в практике своего функционирования;
- создающую «спираль знаний», в которой выявляются и распространяются по организации «неявные знания», становясь частью индивидуализированной базы знаний каждого работника;
- у которой в результате обработки информации меняется диапазон ее потенциальных поведений;
- возглавляемую руководителем, совмещающим функции дизайнера, учителя и управляющего, способного выработать общее видение и оспорить принятые модели мышления;
- в которой естественная иерархия, построенная на личностных характеристиках, доминирует над организационной иерархией, базирующейся на статусе;
- в которой сотрудники, не входящие в состав менеджерского корпуса, поставляют не только информацию об отклонениях, но и о новых способах выполнения работы;
- в которой преобладает командное обучение, характеризующееся активным обменом информацией, знаниями и идеями.

Специфике обучения в организациях такого типа уделено достаточно много работ, но в них в основном дается «расшифровка» третьей и пятой «дисциплин», выделенных Сенге. Это необходимое направление исследований, поскольку многое в концепции самообучающейся организации обозначено лишь в самых общих чертах. Особенно много проблем в вопросах технологии коллективной выработки новых знаний в инновационных областях организации. (См. Тельнов Ю. Разработка обучающейся организации с применением интеллектуальных технологий // Проблемы теории и практики управления. – 2005. – № 6. – С. 85–88).

Но обучение можно рассмотреть и несколько в ином ракурсе. Самообучающаяся организация имеет множество отличий от организации традиционной. На наш взгляд, важно проанализировать влияние каждой из существенных черт новой организации на обучение. При этом мы исходим из того, что обновление и наращивание знаний в саморазвивающейся организации происходит двумя способами. Основной (ключевой для организации данного типа) способ

– через самовозрастание интеллектуального капитала компании в процессе совместной управленческой деятельности носителей знаний. Вспомогательный способ – традиционными методами обучения, когда речь идет не столько о рождении новых знаний, умений, навыков, сколько об их передаче от обучающего ученику. Важнейшие составляющие самообучающейся организации, оказывающие самое непосредственное влияние на процессы обучения в рамках этой организации, показаны на рис. 2.

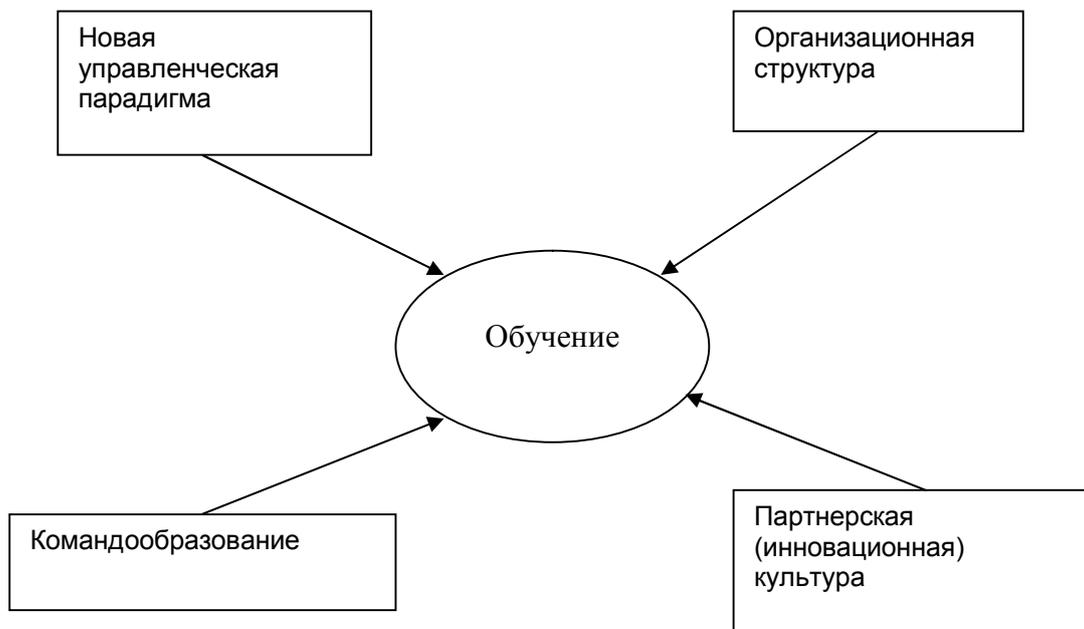


Рис. 2. Влияние важнейших составляющих самообучающейся организации на обучение в организации

Имеет смысл рассмотреть влияние каждой из этих четырех составляющих отдельно, уделив особенно значительное внимание влиянию таких сложных многоаспектных явлений, как управленческая парадигма и культура организации.

А. Управленческая парадигма и обучение.

Управленческая парадигма – система представлений о различных аспектах управления организацией.

Место обучения в организации находится под сильным влиянием управленческой парадигмы, которой руководствуются менеджеры, организуя текущее функционирование и направляя будущее развитие организации. При сравнениях традиционной и обновленной управленческих парадигм в числе ключевых особенностей «парадигмы XXI века» называют создание самообучающейся организации, но детализированного сравнения «обучающего аспекта», как правило, не производят. (См., напр., Р. Акмаева. Менеджмент организации на основе принятия новой управленческой парадигмы // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – №11. – С. 100).

Рассмотрим проблему смены управленческой парадигмы в контексте проблемы развития обучения в организации (табл. 1).

Прежде всего, происходит обновление целевых установок, усиление их взаимосвязи с миссией организации. Переориентация с текущих целей (получение максимальной прибыли за короткий период, возрастание стоимости акций и другие неустойчивые эффекты) заменяются такими, как удовлетворение запросов клиентов, акционеров и персонала. Все три группы имеют разные ожидания относительно организации – ожидания клиентов связаны в первую очередь с потребительской стоимостью, акционеров – со стоимостью, а ожидания персонала имеют смешанную природу: они ждут определенного уровня своих доходов и, кроме этого, ждут самореализации через профессиональную деятельность в стенах данной организации. Таким образом, развитие профессиональных способностей персонала входит в блок долгосрочных целевых установок. Это означает, что и обучение персонала входит в блок стратегических задач, т. е. решения по обучению персонала менеджеры перестают рассматривать только в связи с решением тех или иных преходящих задач. Обучение персонала становится неотъемлемым атрибутом организации как органичная часть целевых установок.

При обновлении управленческой парадигмы импульсы к определению конкурентной стратегии смещаются внутрь организации. Традиционно выбор конкурентной стратегии базируется на позиционировании своей фирмы на соответствующем рынке, т. е. в определении своего положения относительно конкурентов. Руководство организации познает собственную организацию через сравнение с другими организациями, причем исключительно по «результативным» параметрам, выявляемым рынком. При таком подходе в вопросах обучения также неизбежно присутствует ориентация на конкурентов, поскольку персонал должен быть обучен не хуже, чем у них.

Новая управленческая парадигма предполагает, что точкой отсчета при поиске конкурентных преимуществ должны стать ресурсы самой фирмы. Необходимо выявить ключевые компетенции фирмы, которые в конечном счете обусловлены компетенциями сотрудников. Соответственно такому подходу повышение конкурентоспособности заключается в развитии компетенций, и таким образом обучение превращается в важный элемент конкурентной борьбы.

Меняется характер взаимодействия организации с внешней средой. Традиционная парадигма управления делает акцент на своевременном реагировании на изменения окружающей среды. Вследствие этого обучение также имеет реактивный характер – появление во внешней среде организации нового фактора или усиление влияния прежнего на благополучие организации диктует обновление содержания обучения.

Новая управленческая парадигма предполагает не просто приспособление к внешней среде, а активное воздействие на нее. Для того, чтобы организация могла осуществлять такое воздействие, члены организации должны, во-первых, обладать глубокими знаниями о внешней среде и о потребностях организации, что задает определенную направленность обучению. Во-вторых, в процессе обучения должны быть выработаны новые знания – о направлениях, методах и критериях успешного для организации видоизменения внешнего окружения организации.

Со сменой парадигмы меняется взгляд и на стратегический центр организации.

В обновленной парадигме управления функции главного стратега, обеспечивающего конкурентоспособность организации, перестают быть прерогативой только высшего руководства. Понятия «стратегический центр» и «вершина иерархической пирамиды» перестают быть синонимами. К стратегическому управлению приобщаются также менеджеры среднего и низшего звена. Это усложнение функций превращает их в основных участников процесса непрерывного обучения, процесса осмысления новой информации, пополнения знаний и обмена ими.

При традиционной парадигме управления организация структурировалась по функциональной специализации. Это достаточно устойчивые образования (хотя, безусловно, в большей или меньшей степени все организации подвержены реструктуризации). Структура систем обучения персонала учитывает структуру организации и также обладает достаточной степенью устойчивости.

В рамках новой парадигмы управления организация трактуется как комплекс не столько подразделений, сколько функций. Система функций обладает большей гибкостью, чем система подразделений. Периодически возникает противоречие между формально и реально закрепленными за конкретными должностями и подразделениями функциями. Поэтому в рамках новой управленческой парадигмы большое значение придается процессу рефункционализации (институциональным изменениям). Рефункционализации отводится роль первичного процесса реструктуризации, т. е. в рамках новой управленческой парадигмы предусмотрены постоянные процессы рефункционализации на макро-, мезо-, мини- и наноуровнях организации. На мезоуровне этот процесс реализуется как:

- изменение функций и статусов профессиональных групп работников;
- комбинирование функций и ролевых репертуаров в рамках рабочих групп (команд);
- формирование моделей взаимодействия и механизмов обмена функциями между членами команды;
- стимулирование продуктивных локальных субкультур на базе корпоративной культуры.

На наноуровне организации содержанием рефункционализации являются следующие процессы:

- перераспределение функций сотрудников в соответствии с их компетенциями;
- делегирование полномочий, изменений сфер ответственности;
- изменение системы мотивации;
- закрепление спецификации новых и модифицированных статусов в правилах, регламентах, инструкциях и стандартах организации.

(Иншаков О. В. Уровневый анализ предмета, объекта и метода экономической теории // Изв. Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – 2004. – № 4. – С. 5–18.

Фролов Д., Черных В. Рефункционализация как механизм изменения институциональной структуры фирмы. // Проблемы теории и практики управления. – 2008. – № 5. – С. 23).

Это постоянное межгрупповое и межличностное перераспределение функций означает, что в самообучающейся организации базой деятельности становятся знания и информация, содержание которых, как правило, имеет межфункциональную природу. Поэтому работникам при принятии решений приходится выходить за рамки узкофункциональных задач, собирать и осмысливать информацию в более широком контексте, усваивать и вырабатывать межфункциональные знания, Работа в этом направлении есть не что иное, как обучение.

Таблица 1

Сравнительные характеристики старой и обновленной парадигм управления и их взаимосвязь с обучением

Элемент управленческой парадигмы	Традиционная парадигма управления	Связь с обучением	Обновленная парадигма управления	Связь с обучением
Целевые установки	Быстрый экономический эффект	Предполагает экономию на издержках, в т. ч. на обучение персонала	В т. ч. удовлетворение интересов персонала	Обучение – один из способов удовлетворить интересы персонала
Ориентиры в конкуренции	Позиционирование фирмы относительно конкурентов	Обучение по возможности не хуже, чем у конкурентов	Выявление и развитие ключевых компетенций фирмы	Развитие компетенций персонала
Взаимодействие с внешней средой	Приспособление	Содержание обучения отражает изменения внешней среды	Воздействие на внешнюю среду	Получения новых знаний о возможностях изменения внешней среды
Стратеги	Менеджмент высшего уровня	Освоенная компетенция, достаточный уровень знаний	Также менеджмент среднего и низшего уровней	Становятся основными участниками процесса непрерывного обучения
Основа организации деятельности	Функциональная специализация	Четко очерченный круг знаний	Постоянная рефункционализация	Необходимость приобретения комплексных знаний

Б. Организационная структура и обучение

Качественно новый уровень организации достигается «сплющиванием» ее организационной структуры, ликвидацией удлинённых «цепей команд». Но это означает вымывание из организации избыточного числа руководителей. Очевидно, что это означает перевод работников во многих вопросах на самоуправление и самоконтроль, что подразумевает повышение уровня их компетентности. То есть неизбежная при сокращении вертикальных структур децентрализация полномочий означает для тех, кому их передают, необходимость постоянного пополнения своих знаний. Поэтому, сокращая многие элементы, связанные с трансляцией приказов, самообучающаяся организация в то же время создает элементы организационной структуры, отвечающие за обучение персонала и координацию его действий. Поскольку горизонтальные структуры управления базируются на самоуправляемых рабочих группах, постольку рассмотрим взаимообусловленность процессов обучения и командообразования.

В. Командообразование и обучение

Специалисты в этой области выделяют четыре основных критерия высокой эффективности деятельности команды:

- продуктивность, под которой понимается соответствие результатов командной деятельности ожиданиям пользователей этих результатов;
- сплоченность;
- интеграция, под которой понимается значимость для команды интересов и целей организации, в рамках которой она функционирует;
- обучение, под которым понимается возможность для членов команды повышать свой профессиональный уровень, приобретать новые знания и навыки.

(Томпсон Л. Создание команды. – М.: Вершина, 2007).

Г. Культура организации и обучение

Существует множество типологий организационной культуры. Мы воспользуемся типологией, выделяющей два базовых типа организационной культуры: классический и партнерский (инновационный) (Баландина Л., Быченко Ю. Совершенствование организационной культуры на российских предприятиях // Проблемы теории и практики управления. – 2007. – № 10. – С. 80).

Классический тип организационной культуры характеризуется концентрацией власти в руках менеджерского корпуса, преобладанием административных методов воздействия, жестко установленными ролями в структуре управленческой власти, дифференциацией интересов и противостоянием руководителей и исполнителей, большим количеством деструктивных конфликтов,

отсутствием благоприятных условий для саморазвития интеллектуально-образовательного потенциала работников организации.

Партнерский (инновационный) тип организационной культуры характеризуется равноправным партнерством и сотрудничеством управляющих и подчиненных, командным творчеством, инициативой и новаторством на каждом рабочем месте, ростом социальной ответственности и социальных ожиданий работников, обновлением ролей в структуре управленческой власти, наличием благоприятных условий для стимулирования саморазвития.

В контексте нашей темы мы должны дать более развернутые характеристики данных типов организационной культуры, а также отразить в ней взаимосвязь обучения с элементами каждой культуры.

Классическая культура определяет место работника через его место в служебной иерархии, т. е. вместе с должностью человек получает формальный статус, не отражающий особенности его личности. Тем не менее его место в организации будет измеряться преимущественно этим безличностным статусом. В рамках данной культуры значимо формальное образование, точнее, документы, подтверждающие образовательный статус. Образование, не являющееся основанием для изменения служебного положения, и тем более самообразование не стимулируются организационной иерархией.

В инновационной культуре царит естественная иерархия, т. е. положение работника в организации зависит преимущественно от его знаний, умений и навыков. Этот тип иерархии стимулирует образование. Имеет смысл обладать обширными знаниями для занятия соответствующего места в иерархии сотрудников.

В рамках классической культуры организации положение о том, что «управление – дело управляющих, исполнение – дело исполнителей», является ориентиром поведения и менеджеров, и персонала. Соответственно, обучение менеджеров рассматривается как фактор стратегического благополучия организации, обучение персонала – как фактор решения текущих проблем (повышения качества одного из видов работ) в организации.

Партнерская культура предполагает, что стратегическую значимость имеет обучение всего персонала.

В корне меняется поведение человека как элемента системы. В рамках классической культуры хороший работник должен демонстрировать хорошую управляемость, т. е. исполнительность и дисциплинированность. Соответственно ведет он себя в обучении – добросовестно проходит его по приказу «сверху». Если традиционной культуре организации образ «человек-винтик» не противоречит, то инновационная культура оперирует совсем другими образцами. Работник как элемент системы «организация» должен быть спосо-

бен к саморегулированию, в том числе в форме обучения по собственной инициативе и самообразования.

Меняется поведение работника как личности, мера независимости его суждений и поступков. Классическая культура, требующая от него демонстрации чувства субординации, предполагает, что работник должен соотносить притязания в сфере обучения со своим формальным статусом. Инновационная культура характеризуется независимостью и чувством личного достоинства сотрудников всех уровней. Поэтому притязания в обучении обусловлены характером проблем, с которыми сталкивается работник.

Обучение базируется на получении информации. И от качества коммуникаций зависит качество обучения. Классическая культура характеризуется движением официальной информации преимущественно по вертикальным каналам. Кроме того, информация аккумулируется в узком кругу. Коммуникативная сторона жизни традиционной организации характеризуется «келейностью», «дозированным» доступом избранных к информации о текущем положении и планах организации. Даже внутри менеджерского корпуса количество получаемой руководителем информации зависит от иерархического уровня, на котором находится та или иная должность, недоступность основного массива информации для сотрудников активизирует «компенсаторные» неформальные каналы, по которым сотрудники низших уровней иерархии получают информацию с неопределенным уровнем достоверности. Условия для того, чтобы организация в своем осознании реальности вела себя как единый организм, отсутствуют. Культура организации проявляется и в процессе обучения: сохраняются те же принципы дозирования и адресности, что и при поступлении информации на рабочие места разного иерархического уровня в рабочем процессе.

Инновационная культура – культура открытая. Она предполагает прозрачность информации о положении и планах организации для всех ее членов. Свободный обмен информацией и опытом между всеми членами организации позволяет персоналу организации обретать общее знание. Правильнее даже будет сказать, что инновационная организация не просто открывает доступ к информации любому члену организации, но и ожидает от них заинтересованного отношения. Одной из аксиом данной культуры является положение о том, что компетентность любого члена организации, какую бы должность он ни занимал, уступает коллективным познаниям и компетентности. Поэтому доступ коллективного работника (например, команды) ко всей информации является предпосылкой более качественных управленческих решений. В процессе же принятия коллективных решений и дискуссий происходит интенсивное обучение. Таким образом, информационное обеспечение процесса обучения не имеет ограничений, диктуемых культурой организации.

В рамках классической организационной культуры процессу формирования общего видения событий и процессов не придается особого значения. Важно, чтобы этим видением обладали представители стратегического центра, они же члены высшего руководства. Другим членам организации (включая менеджеров среднего и низшего звена) предписывается это мнение усвоить, а в случае несогласия собственное мнение держать при себе, не разрушая единомыслия.

Культура нового типа придает исключительное значение общему видению проблем, оно – один из ключевых факторов успеха организации. В процесс вовлечен весь персонал.

Со сменой управленческой парадигмы мотивация сотрудников к труду становится более личностной. В этом же направлении изменяется мотивация к обучению. В организациях с традиционной культурой и трудовая деятельность, и рост профессионального мастерства воспринимается через призму денежного вознаграждения – работник надеется на увеличение своего дохода. В организации с инновационной культурой у работников преобладает личностная мотивация к труду – профессиональная деятельность воспринимается как важная и интересная сторона их жизни. Поскольку организация представляется местом самореализации, постольку столь же «глубинна» мотивация к обучению в организации: рост профессионального мастерства, повышение собственной компетентности воспринимается как жизненный успех.

Преобладающий тип конфликтов – дисфункциональные конфликты, не несущие позитивных последствий ни для организации, ни для конфликтующих сторон, в том числе в форме получения ими новых знаний. Инновационная культура не только не исключает, но и предполагает множественные случаи несовпадения взглядов по одному и тому же поводу. Организация, интенсивно развиваясь, часто вступает в зону неизвестности, решения, принимаемые членами организации, многоальтернативны. Все это создает почву для столкновения мнений. Эти конфликты функциональны, содержат значительный потенциал совершенствования организации. В ходе конфликтов такого рода, где конфликтующие стороны приводят развернутую аргументацию, происходит обмен знаниями, повышение компетентности всех участников конфликта.

Традиционная культура довольно закрытая. Организация ориентирует сотрудников разглашать как можно меньше сведений об организации и как можно меньше поддаваться влиянию «чужих» субкультур. Поэтому обучение в рамках такой культуры сводится к изучению ее же ценностей, норм, процедур, ритуалов и т. д. Инновационная культура – культура, открытая внешнему влиянию. Она ориентирована на освоение опыта других компаний. Обучение подразумевает усвоение опыта и знаний, полученных в стенах других

организаций. Соответственно этому организация поощряет контакты всех членов организации с внешней средой.

Представим сравнительные характеристики этих культур в виде таблицы, выделив образовательный аспект (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные характеристики классического и партнерского типов культур и их взаимосвязь с обучением

Элемент организационной культуры	Классическая организационная культура	Связь с обучением	Партнерская организационная культура	Связь с обучением
Тип иерархии	Формальная	Ограниченно стимулирует саморазвитие	Естественная	Стимулирует саморазвитие
Степень привлечения работников к управлению	Низкая	Стратегическая значимость обучения менеджеров	Высокая	Стратегическая значимость обучения всего персонала
Поведение человека как элемента системы	Демонстрирует исполнительность	Обучение по приказу сверху	Демонстрирует способность к саморегулированию	В т.ч. в форме обучения по собственной инициативе
Мера независимости	Демонстрация чувства субординации	Соотнесение притязаний в обучении с формальным статусом	Независимость сотрудников всех уровней	Притязания в обучении обусловлены характером проблем
Обмен информацией	Дозирование и избирательность информации для сотрудников	Тот же принцип в обучении разных групп работников	Доступность и свободный обмен информацией	Условия для вырабатки общего знания
Мотивация	Внешняя мотивация труда	Внешняя мотивация обучения	Личностная мотивация	Обучение как процесс самосовершенствования
Процесс формирования общего видения событий и процессов	Присутствует только в среде менеджеров высшего уровня. Общее видение не относят к ключевым факторам успеха организации		В процесс вовлечен весь персонал, общее видение считается фактором успеха организации	Обучение приобретает форму процесса формирования общего видения событий и процессов
Гармония целей организации и целей членов организации			Согласование личных целей с миссией и видением организации	
Преобладающий тип конфликтов	Дисфункциональный	В ходе конфликтов не происходит обмена знаниями	Функциональный	В ходе конфликтов происходит обмен знаниями
Открытость влиянию внешней среды	Минимизация контактов членов организации с внешней средой	Погружение в опыт своей организации	Контакты членов организации с внешней средой	Усвоение опыта и знаний других организаций

Таким образом, помимо принципиально нового подхода к обучению в организации (как обучению, соединенному с процессом выработки решений по развитию организации), самообучающаяся организация привносит множество более частных особенностей в данный процесс.

Список литературы

1. Майкл Портер. Конкурентная стратегия. Методика анализа отраслей и конкурентов. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 454 с.
2. Майкл Портер. Конкурентное преимущество. Как достичь высокого результата и обеспечить его устойчивость. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 720 с.
3. Коттер Дж. Наш айсберг тает, или Как добиться результата в условиях изменений (пер. с англ.). – М.: Эксмо, 2008. – 128 с.
4. Коттер Дж. Впереди перемен / пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2007. – 256 с.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. – М.: Педагогика-пресс, 2000.
6. Форрестер Дж. Основы кибернетики предприятия (индустриальная динамика). – М.: Прогресс, 1971.
7. Форрестер Дж. Мировая динамика. – М.: Наука, 1978. – 168 с.
8. Томпсон Л. Создание команды. – М.: Вершина, 2007.
9. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 1999. – 408 с.
10. Баландина Л., Быченко Ю. Совершенствование организационной культуры на российских предприятиях // Проблемы теории и практики управления. – 2007. – № 10.
11. Р. Акмаева. Менеджмент организации на основе принятия новой управленческой парадигмы // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – № 11.
12. Иншаков О.В. Уровневый анализ предмета, объекта и метода экономической теории // Изв. Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – 2004. – № 4.
13. Фролов Д., Черных В. Рефункционализация как механизм изменения институциональной структуры фирмы // Проблемы теории и практики управления. – 2008. – № 5.
14. Лачина Т. Команда в организации: эффективность совместной деятельности // Проблемы теории и практики управления. – 2007. – № 7.
15. Тельнов Ю. Разработка обучающейся организации с применением интеллектуальных технологий // Проблемы теории и практики управления. – 2005. – № 6.

Непрерывное профессиональное образование как условие инновационного развития общества

В статье непрерывное образование рассматривается в контексте её четырёх ипостасей: как существенный социальный факт всемирного значения, существенный научный факт, как существенный юридический факт, существенный факт международного развития. Обращено внимание, что в мировой образовательной системе промышленно развитых стран наблюдается два взаимосвязанных социальных процесса: формирование институциональной системы непрерывного профессионального образования, способной к инновационной самоорганизации в силу присущего ей характера синергетического развития; и формирующаяся инновационная способность части населения к постоянному восприятию нового знания и непрерывной инновационной деятельности, что в целом характеризует определённый уровень инновационного потенциала нации – важнейшего стратегического ресурса государства и общества.

In the article, the continuous education is considered to have 4 dimensions: the world important social fact, important scientific fact, important juridical fact and important fact of international development. The author pays attention to the following: there are 2 correlative social processes in the world educational system of developed industrial countries: the formation of institutionalized system of continuous professional education, capable of having an innovational self-organization (according to its synergic development) and the forming innovational ability of people to constant perception a new knowledge and continuous innovational activity. These processes characterize the certain standard of the innovational potential of a nation as the most important strategic resource of the state and the society.

Ключевые слова: институциональная система непрерывного профессионального образования, непрерывная инновационная деятельность, формирование инновационного мышления, государственно-корпоративная система непрерывного профессионального образования.

Key words: institutionalized system of continuous professional education, continuous innovational activity, formation of innovational thinking, the state and corporative system of continuous professional education.

1. На протяжении нескольких тысячелетий непрерывное образование развивалось как персонифицированная неинституциональная форма самообразования, и только в середине текущего столетия оно «шагнуло» из области индивидуальной потребности в область общественной потребности. За более чем полувековой период своего развития оно не только оказало влияние на многие стороны общественной жизни, но само стало неотъемлемой его частью, что нашло отражение в следующем:

- во-первых, непрерывное образование, получив общественное развитие во второй половине прошлого столетия, уже на рубеже ве-

ков обрело контуры глобального процесса, что позволяет нам рассматривать этот процесс как существенный социальный факт всемирного значения;

- во-вторых, во всём мире, в том числе в Дании, Германии, России, США, Франции и других странах, философами, социологами, педагогами, психологами, экономистами и представителями других отраслей научного знания опубликовано большое количество теоретических и эмпирических работ по этой проблематике, что само по себе уже является существенным научным фактом;

- в-третьих, в странах с развитой экономикой и социальной инфраструктурой сложились свои национальные системы непрерывного образования, получив отражение в нормах образовательного права, что следует рассматривать применительно к этим странам и мировому сообществу в целом как существенный юридический факт;

- в-четвёртых, ЮНЕСКО на протяжении последних десятилетий последовательно поддерживает идею и практику национальных усилий в области непрерывного образования, рассматривает это социальное явление и процесс в качестве важнейшего направления по преодолению экономической отсталости и бедности, достижению всеобщей грамотности, культурного и гуманитарного развития во всём мире и в первую очередь в странах «Третьего мира» и в странах с «переходной экономикой», что позволяет рассматривать непрерывное образование как существенный факт международного развития.

Глобальный, всемирный характер социально-экономического процесса, получившего название «образование через всю жизнь», постепенно выходит за пределы сферы образования, становится частью общественного сознания. Очевидно, что человечество столкнулось с новой формой деятельности, которая по мере своего развития и в силу фактора «сжатия времени», что наглядно проявляется в ужесточении конкуренции на всех уровнях деятельности (от конкуренции между индивидами до масштабов государств, национальных и транснациональных корпораций), приобретает всё более глобальный характер. Содержанием этой деятельности является не только ускорение процесса преобразования научной информации в новый информационный продукт, предназначенный для обучения, но и изменение некоторых социальных установок человека в части его отношения к образованию.

Изложенное в этой части статьи позволяет сделать вывод: новая модель образования, ориентированная на «пожизненное обучение», ненавязчиво вытесняет традиционное образование из образовательного пространства. И мировое сообщество, и основная часть социального слоя профессионалов, исходя из внутренней по-

требности или в силу внешних обстоятельств, уже в ближайшие 10–15 лет примут эту новую организационную модель образовательного процесса как безальтернативную.

2. В мировой образовательной системе промышленно развитых стран отчётливо наблюдаются два взаимосвязанных социальных процесса:

- во-первых, формирование институциональной системы непрерывного профессионального образования, способной к инновационной самоорганизации в силу присущего ей характера синергетического развития;

- во-вторых, формирующаяся инновационная способность части населения к постоянному восприятию нового знания и непрерывной инновационной деятельности, что в целом характеризует определённый уровень инновационного потенциала нации – важнейшего стратегического ресурса государства и общества.

Интеллектуализация экономической среды, инновационное предпринимательство, степень овладения информационными ресурсами и практическое овладение технологиями нового поколения являются сегодня необходимыми условиями существования высокоэффективной и конкурентоспособной рыночной экономики, а инновационная способность нации выступает в качестве важнейшей характеристики самого общества. Инновационный потенциал нации является производным от инновационной способности нации, в формировании которой ведущим фактором признаётся непрерывное образование и в первую очередь, непрерывное профессиональное образование. Постоянное поддержание необходимого и достаточного уровня образовательного знания трудоспособного населения может обеспечить только государственная или государственно-корпоративная система непрерывного профессионального образования. Следовательно, эта система должна быть по своему содержанию инновационной.

Наш следующий вывод, который следует из изложенного в этой части статьи, сводится к следующему: в инновационном развитии общества приоритет должен быть отдан системе образования, опирающейся на принципы непрерывного образования с последующим переходом к тотальному охвату работающего населения непрерывным образованием. Эта социальная характеристика общества показывает не только способность нации добиваться успехов на конкурентных направлениях научно-технического и социального прогресса, но и способность государства и общества к эффективной верификации.

3. Формирование инновационного мышления должно начинаться в раннем детстве, продолжено в школе и в учреждениях профессионального образования. Однако первичное профессиональное обра-

зование – не конечная остановка на пути формирования и развития инновационного мышления: на протяжении всего трудового пути человека институциональные и неинституциональные формы непрерывного образования должны поддерживать и развивать его способность к творческой самореализации в труде. В контексте изложенного можно выделить два неодинаковых по продолжительности, но одинаково важных для интересов гражданина и общества и государства этапа в непрерывном профессиональном образовании: дотрудовой этап (получение первичного профессионального образования) и этап трудовой деятельности. На первом этапе в основном формируется инновационное мышление человека, на втором – идёт процесс его непрерывного развития.

Что касается первого этапа непрерывного образования, то на протяжении нескольких веков сложилась не только его организационная схема (школа – начальное профессиональное образование – среднее профессиональное образование – высшее профессиональное образование), но и его педагогическая многоуровневая система. С определённой мерой условности можно даже констатировать, что дотрудовой этап профессионального образования во всех странах имеет больше общего, нежели различного. Более того, во всём мире на протяжении последних пятидесяти лет в развитии образовательных систем отмечаются процессы конвергенции.

Однако новые задачи для этого этапа образования выдвигаются в связи с переходом стран, в том числе и России, к инновационной стадии развития. И эти задачи связаны, в первую очередь, с насыщением каждого из уровней дотрудового этапа образования педагогическими методиками, программами, технологиями, формирующими у учащихся инновационное мышление. Ибо ошибочно думать, что достаточно «вливать» в образование, экономическую сферу производства и науки крупные финансовые инвестиции и будет обеспечен переход к инновационному развитию. Финансы – необходимое, но недостаточное условие перехода к инновационному развитию. Творцы, создатели инноваций – люди. Но не все рождаются Кулибиными, Эдисонами и Калашниковыми, и у этих 99,9 % населения необходимо развивать инновационное мышление. А начинать это следует уже в начальной школе, а лучше – в дошкольном возрасте. Для этого нужны новые дидактические методики, дидактические игры, но главное – необходимо воспитать новое поколение педагогов, которое будет способно научить дошкольников и школьников инновационному мышлению. Каждый предмет – физика, литература, химия, рисование и т. д. – должен раскрыть ученику свой мир творческого поиска. Задача вузов – сформировать целенаправленное предметное инновационное мышление в выбранной сфере профессиональной деятельности.

Сложнее обстоят дела с организацией непрерывного образования в рамках второго этапа профессионального образования – этапа трудовой деятельности. Лишь в отдельных отраслях российской экономики сложилась устойчивая ведомственная система непрерывного образования, например, в атомной энергетике или гражданской авиации, но в абсолютном большинстве отраслей непрерывное системное обучение отсутствует. Рыночная экономика пока не создала отраслевую систему непрерывного образования для работающей части населения, хотя нельзя отрицать, что и в государственных, и в коммерческих организациях многие работники время от времени несистемно повышают свой профессиональный уровень. Мы глубоко убеждены, что экономический механизм саморегуляции рыночной экономики не в состоянии создать такую систему (по крайней мере, в ближайшие 20–25 лет) без организационно-правовой и экономической помощи со стороны государства. А отсутствие отраслевой системы непрерывного образования крайне разрушительно влияет на поддержание и развитие инновационного мышления, следовательно, и инновационной деятельности работающей части населения, что неизбежно обуславливает научно-техническое и экономическое отставание страны.

Вывод, который напрашивается сам собой: для того, чтобы обеспечить стране необходимый и достаточный уровень инновационного развития, необходимо создать государственно-корпоративную систему непрерывного образования, вектор, которой будет направлен не только на повышение профессионализма и компетентности, но и на развитие инновационного мышления работающих.

4. Объективная потребность создания на государственном уровне отраслевой системы непрерывного образования ещё не означает, что государство готово к такому шагу, ибо такой переход требует сложнейшей организационной перестройки существующей системы образования и огромных инвестиций в «человеческий капитал». По нашим подсчётам, для создания и поддержания на нормативном уровне государственно-корпоративной системы непрерывного профессионального образования потребуется 20–25-кратное увеличение той части государственного бюджета, которая ныне отводится на образование. Какова численность работающего населения страны (или доля от этой численности) ежегодно должна быть включена в систему непрерывного профессионального образования? Наверное, на этот вопрос никто достаточно обстоятельно ответить не сможет. Даже если исходить из крайне низкого показателя численности – пятипроцентного охвата непрерывным профессиональным образованием работающего населения, то и тогда это составит около 3,5 млн чел. Очевидно, что государство не располагает доста-

точным (рассчитанным по нормативам) дополнительным количеством учебных мест и учебных площадей, как и необходимым дополнительным числом профессорско-преподавательского корпуса. К сожалению, отсутствуют пока необходимые для перехода к системе непрерывного профессионального образования такие данные социальной статистики или специальных исследований в масштабе регионов и страны, как: перечень профессий (специальностей) и количественные данные о потребности в повышении квалификации в разрезе профессий и отраслей экономики и социальной сферы; нормативные рекомендации об обязательной периодичности повышения квалификации для работников различных специальностей отраслей экономики и социальной сферы; удельные затраты на непрерывное профессиональное образование в разрезе специальностей и т. д. Создаётся впечатление, что проблемы непрерывного образования не получили пока активной государственной поддержки. И это видно хотя бы из того факта, что в действующем Законе РФ «Об образовании» термин «непрерывное образование» отсутствует.

Но существует и другая сторона этой проблемы, которая требует своего решения: готово ли население к обучению на протяжении всей жизни? Вопрос не риторический. Тысячи статей написаны о необходимости и пользе образования на протяжении всей жизни, но никто ещё в нашей стране не обратился к миллионам граждан с тремя простыми вопросами: «Хотите ли Вы учиться на протяжении всей жизни?», «Готовы ли Вы учиться на протяжении всей жизни?» и «Требует ли Ваша профессиональная деятельность постоянного обновления знаний?». Приходится констатировать, что масштабных исследований в контексте поставленных вопросов не проводилось. Таким образом, проблема готовности населения к пожизненному обучению в определённой мере корреспондируется с переходом страны к инновационному развитию.

Вывод, который мы хотели бы сделать по этой части статьи: во-первых, переходу к системе отраслевого непрерывного образования должны предшествовать специальные исследования, проведение которых государство должно взять на себя; во-вторых, необходимо создавать регионально-отраслевую инфраструктуру непрерывного профессионального образования, которая должна иметь обособленный статус в системе образования; в-третьих, создание государственно-корпоративной системы отраслевого непрерывного образования – одна из приоритетных и стратегических задач государства в области образования, которая имеет не только самостоятельное социально-экономическое значение, но является и важнейшим условием перехода государства и общества к инновационной модели своего развития.

Таким образом, только создав государственно-корпоративную систему непрерывного профессионального образования, можно обеспечить реальный переход общества в целом к инновационному развитию.

УДК 37.014.5–025.32: [159.922.767+159.9:316.356.2]

М. Ю. Лобанова

Подготовка и сопровождение приемных родителей: новое направление непрерывного образования

В статье освещается малоизученное явление в социальной и возрастной психологии – оказание психологической помощи замещающей семье в воспитании ребенка-сироты. Автором разработана, апробирована и внедрена программа для потенциальных замещающих семей, включающая диагностику, подготовку и длительное (до трех лет) сопровождение. Программа позволяет учитывать психологические особенности замещающих родителей, специфические особенности детей-сирот и адаптирована к реальным условиям. Многогранная деятельность по оказанию психологической помощи замещающей семье в воспитании ребенка-сироты автор предлагаем рассматривать как одно из направлений непрерывного образования.

In this article regards the phenomenon in the social and age psychology. Has a psychology effect on Foster family in the socialization of a child-orphan is regarding in this article as phenomenon in the social and age psychology. The Program was made, tested and inculcated by the author. The Program consists of the diagnostics, education and accompanied by psychologist the Foster Families in three years. The Program was adapted to the modern life and let's bears in mind psychologies special features of Foster families and child-orphan. The versatile activities of psychologists for turning the psychology help to foster families in the socialization of child-orphans the author lets watch as one of the way of the continual education.

Ключевые слова: профессиональная замещающая семья, социализация ребенка-сироты, общественное воспитание, установление интимных, эмоционально-насыщенных и устойчивых отношений с объектом привязанности, депривация, кризис усыновления, правда об усыновлении, потеря и горе, переезд ребенка в новую семью.

Key words: professional foster family, the socialization of a child-orphan, public education, the establishment of intimate, emotionally-rich and stable relationship with the object of attachment, deprivation, adoption, crisis, the truth about adoption, loss and grief, the child moved into a new family.

Понятие «профессиональная замещающая семья» лишь недавно вошло в научный и повседневный оборот в связи с появлением в обществе семей, которые в силу определенных обстоятельств неспособны выполнять родительские функции, с одной стороны, и наличием семей, которые, являясь социально адаптивными, не могут иметь детей, но хотели бы воспитывать ребенка.

Исследование влияния условий воспитания детей в детском доме на развитие и социализацию выявили задержку их эмоционального, когнитивного и социального развития. Проблема коренится не в самом общественном воспитании, а в отсутствии условий, при котором ребенок-сирота или ребенок, оставшийся без попечения родителей, смог бы установить интимные, эмоционально-насыщенные и устойчивые отношения с объектом привязанности, что способствовало бы его нормальному психическому развитию.

В 80–90 гг. в России был проведен ряд исследований, которые указали на имеющиеся негативные черты общественного воспитания, в частности: неправильная организация общения взрослых и детей в сиротских учреждениях, проявляющаяся в жесткой регламентации поведения ребенка; неадекватность программ обучения и воспитания, не компенсирующих дефектов развития, вызванных отсутствием семьи; бедность конкретно-чувственного опыта детей, постоянное нахождение детей в условиях коллектива и т. п. В исследованиях отечественных психологов высказывается идея формирования особого типа личности у ребенка-сироты, воспитывающегося в условиях интернатного воспитания. А. Н. Прихожан и Н. Н. Толстых, указывая на гипертрофированную потребность в общении со взрослым у ребенка-сироты, описывают формирование личности с недоразвитием внутренних механизмов инициативного поведения и указывают на преобладание зависимого и реактивного поведения, различных компенсаторных реакций, специфической формы взаимодействия со взрослыми и его отношения к окружающему миру [2; 3]. Наилучшая среда для воспитания ребенка – это семья, если она не является дисфункциональной и в ней не практикуются различные формы насилия. В последние годы активно развивается такая форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как замещающая семья. Замещающая семья – это форма семейного жизнеустройства ребенка, утратившего связи с биологической семьей и приближенная к естественным семейным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации, учитывающая возрастные и специфические особенности ребенка-сироты.

Современные исследования российских и зарубежных психологов и социологов отмечают специфические психологические особен-

ности приемных родителей и детей-сирот. Так, Г. Риан (Ryan G.) отмечает, что переживания, связанные с эмоциональной депривацией и плохим обращением, надолго сохраняются в психике ребенка. У детей-сирот может развиваться посттравматическое стрессовое расстройство, связанное с ранее пережитыми травмами. Даже когда они находятся в благоприятном окружении, то у них могут актуализироваться следы прежних травм [7]. А. Хартман и Дж. Лард (1990) отмечают следующие типичные проблемы приемных родителей: чувство бессилия; частые апелляции к «плохой наследственности», используемой для объяснения имеющихся у ребенка эмоциональных и поведенческих нарушений; противоречия между «официальной историей» и историей, которую родители создают для ребенка [5]. Боулби Дж. (1988) считает, что травма, вызванная отделением от биологических родителей, накладывает глубокий отпечаток на развитие усыновленных детей. Для таких детей характерно проявление конфликтного поведения в ситуациях, связанных с установлением эмоциональной близости с приемными родителями. Такое поведение может серьезно травмировать приемных родителей [4]. Б. Лифтон (1979) пишет, что приемным родителям свойственно создавать легенды об истории усыновления ребенка. В таких легендах часто фигурируют образ спасателя, героя, хорошего или плохого приемного ребенка, но категорически игнорируется важная реальная информация о прошлом ребенка, в результате – внутрисемейные отношения заходят в тупик [6].

Разработка и активное внедрение новых содержательных программ сопровождения приемных семей в современной российской ситуации – важная психологическая и социальная задача, получившая государственную поддержку.

Наш четырехлетний опыт работы в этой области показывает, что и замещающие родители (при любой форме семейного устройства – усыновление, опека, приемная семья, патронат) сталкиваются с различными трудностями даже при благоприятных условиях. Неумение справляться с возникшими трудностями приводит их к тяжелым психологическим переживаниям: фрустрации, чувству вины, беспомощности, снижению уровня самооценки, повышению уровня тревожности, развитию психосоматических заболеваний.

Нами разработана программа психологической помощи потенциальным замещающим родителям в процессе принятия ребенка в семью. Программа предусматривает диагностику, подготовку и сопровождение (до трех лет). Реализация данной программы началась в 2006 г. на базе Областного центра социальной помощи семье и детям «Журавушка» (г. Нижний Новгород), где проходит подготовка потенциальных замещающих родителей. Программа осуществляется совместно с Социально-реабилитационным центром для

несовершеннолетних «Надежда» (г. Нижний Новгород), в котором проходит подготовка детей-сирот к приему в новую семью. Обе программы в настоящее время объединены в программу «Под защитой семьи», целью которой является содействие семейному устройству детей, оставшихся без попечения родителей. Программа предусматривает работу с разными типами семей, которые в нашем исследовании распределились следующим образом: полные семьи, воспитывающие одного или нескольких несовершеннолетних детей (10 %); полные семьи, дети в которых достигли совершеннолетия и живут отдельно (15 %); полные семьи, по тем или иным причинам не имеющие биологических детей (50 %); неполные семьи, имеющие потенциальную возможность принять ребенка, оставленного без попечения родителей (25 %).

Основными формами работы в рамках вышеуказанной программы являются: информационно-просветительская работа, консультирование, социально-психологический тренинг, социально-психологическое сопровождение. Субъектами данной программы являются приемные родители и дети, которых они берут на воспитание.

В программе пять основных разделов, в которых подробно описаны цель и задачи, диагностический инструментарий, тематическое планирование.

Первый раздел «Социально-психологическая подготовка потенциальных замещающих родителей» содержит описание работы службы по организации психологической и медико-правовой подготовки принимающей семьи, а также ставятся задачи: помочь потенциальным приемным родителям осознать во всей полноте свои чувства, мотивы и ожидания в процессе принятия решения взять ребенка в семью; формирование у них четких представлений о роли семьи и семейного воспитания в процессе развития личности ребенка; административно-юридическая подготовка и информирование приемных родителей об особенностях развития и состояния здоровья отказных детей, возможных механизмах их реабилитации и т. п. Темы, предлагаемые для обучения и тренинга, в рамках данного раздела: «Значение факта принятия ребенка в семью», «Сознательное родительство», «Законодательные основы принятия ребенка в семью», «Виды семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей и их отличия», «Административная процедура процесса принятия ребенка в семью», «Особенности соматического и психофизического состояния детей, оставшихся без попечения родителей».

Раздел второй «Подготовка ребенка к переходу в новую семью». Его цель – формирование положительного образа взрослого в сознании ребенка и оптимизация развития его самосознания.

Раздел третий «Взаимодействия ребенка и принимающей семьи». Его цель – содействие принимающим семьям в их подготовке к осознанному выбору ребенка и созданию оптимальных условий для его психологического перехода из детского учреждения в новую семью. В соответствии с этой целью выдвигается и ряд задач: создание условий для осознания потенциальными приемными родителями своих ожиданий, желаний и критериев выбора ребенка; информирование потенциальных приемных родителей об особенностях подготовки ребенка для передачи в семью; подготовка принимающей семьи к знакомству и сближению с ребенком в учреждении. Темы раздела: «Выбор ребенка принимающей семьей», «Подготовка ребенка к новой семье», «Первые шаги навстречу к новой семье».

Раздел четвертый «Приемный ребенок и его биологические родители». Цель, выдвигаемая в этом разделе, направлена на формирование у потенциальных замещающих родителей адекватной позиции в отношении факта происхождения ребенка и его возможных отношений с кровными родителями. К числу задач относятся: создание условий для адекватного восприятия факта рождения приемного ребенка и факта появления его в замещающей семье; формирование психологической готовности ответить на вопросы ребенка о его происхождении и появлении в замещающей семье; формирование реалистичной позиции по проблеме отношений приемного ребенка с его кровной семьей; содействие построению нового адекватного сценария жизни замещающей семьи. Темы, изучаемые в данной программе: «Зачем говорить ребенку о его биологических родителях?», «Идеальный и реальный образ родителя», «Как и когда ребенку сказать, что он приемный?», «Анализ родословной и жизненных сценариев биологических родителей», «Выработка индивидуальной тактики и стратегии у замещающих родителей в вопросах возможного взаимодействия биологических родителей с ребенком», «Развитие гибкости и готовности к изменению у замещающих родителей» и др.

Раздел пятый «Сопровождение принимающих семей». Цель этого раздела в соответствии с общей логикой программы – подготовка принимающих родителей и приемного ребенка к жизнедеятельности в новых условиях. Ей отвечают следующие задачи: формирование реалистичных представлений о процессе адаптации ребенка в новой семье; информирование новых родителей об основных особенностях процесса формирования привязанности у детей в новой семье; повышение психолого-педагогической компетентности и воспитательных возможностей принимающих родителей и др. Темы раздела: «Адаптация ребенка в замещающей семье», «Развитие чувства привязанности у детей, принятых в се-

мью», «Особенности семейного воспитания детей в замещающей семье».

Нами выявлено, что на эффективность замещающей заботы значимо влияют следующие факторы:

- психологические особенности ребенка и его жизненный опыт до помещения в приемную семью;
- психологические особенности принимающей семьи;
- наличие или отсутствие кровной семьи ребенка, количество и качество контактов ребенка с кровной семьей.

Данная программа получила официальную поддержку Департамента социальной защиты г. Нижний Новгород и рекомендована к практическому внедрению кафедрой психологии Нижегородского института развития образования. Результаты практического осуществления данной программы отражены в методическом пособии [1].

Работа по этой программе ведется в постоянно действующей «Школе приемных родителей». За это время консультативную помощь получили более 200 опекунов, усыновителей и потенциальных приемных родителей. При этом не зафиксировано ни одного случая возврата ребенка приемными родителями, однако в 15 % случаев потенциальные приемные родители отказывались от идеи организации замещающей семьи, что следует рассматривать как положительный результат их зрелого решения.

Мы полагаем, что еще предстоит исследовать феноменологию рассмотренного выше социального явления, определить его место и роль в системе непрерывного образования.

Список литературы

1. Гринберг С. Н., Савельева Е. В., Вараева Н. В., Лобанова М. Ю. Программа психологического сопровождения потенциальных замещающих родителей в процессе принятия ребенка в семью: метод. пособие. – Н. Новгород: Речь, 2006. – 343 с.
2. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопр. психологии. – 1982. – № 2. – С. 80–86.
3. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Развитие личности в условиях психической депривации // Формирование личности в онтогенезе. – М., 1991.
4. Bowlby J. Maternal care and mental health / Geneva: World Health Organization, 1951.
5. Hartman A., Laiard J. Family retirement after adoption: common themes // The psychology of adoption. D.M. Brodzinsky, M.D. Schechter (Ed.) – New York: Oxford University Press, 1990.
6. Lipfon B.J. Lost and found. The Adoption Experience. New York: Dial. Child. Human Services Development Institutes, University of Southern Maine, 1990.
7. Ryan G. Sexual behavior in childhood\ Aoptionand the Sexually Abused Child / J. McNamara (Ed.) Human Services Development Institute University of Southern Maine, 1990.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

УДК 377:37.014.3

Х. Ф. Рашидов

Реформы профессионального образования: оценки и перспективы развития

В статье анализируются важнейшие итоги реформы профессионального образования в Республике Узбекистан, начало которым одиннадцать лет тому назад положили Закон «Об образовании и Закон «О Национальной программе по подготовке кадров». Это, безусловно, уникальный опыт реформирования, поскольку реформа продолжается, и она рассчитана на длительный период. Главный итог реформы: средним специальным, профессиональным образованием охвачено более 90 % выпускников основной школы (9 классов), обязательность профессионального образования в республике реально достигнута. Рассматриваются перспективы ее развития.

The article analyzes the most important outcomes of the reform in the professional education in the Republic of Uzbekistan launched eleven years ago, by the Law «On Education» and the Law «On the National program of training ». This is certainly a unique experience of reforms, which are designed for an extended period. The main results of the reform are that more than 90% of gradulators of secondary school (9 grades) continued their education in professional colleges; compulsory professional education is now actually achieved in the country. The perspectives for its development are highlighted in the article.

Ключевые слова: реформа профессионального образования, национальная программа по подготовке кадров, национальная модель подготовки кадров, мониторинг качества подготовки кадров, непрерывное образование, развивающаяся организация.

Key words: the reform of professional education, the national training program, the national model of training, monitoring the quality of training, continuing education, developing organization.

Реформам национальной системы образования исполнилось 11 лет. 29 августа 1997 года была принята новая редакция Закона Республики Узбекистан «Об образовании и Закон Республики Узбекистан «О Национальной программе по подготовке кадров». Сама по себе, продолжительность реформы – явление неординарное, если вспомнить, что большинство реформ в сфере образования, принимаемых государством во второй половине прошлого столетия, завершались через несколько лет. Как правило, подводить итоги

очередной реформы, было не принято, потому что следующая реформа должна была коренным образом изменить, то, что было сделано до этого. Цель настоящей статьи, как следует из ее названия, попытаться оценить не столько ход реформы или ее итоги, сколько обобщить опыт реформирования системы профессионального образования в аспекте того, в какой мере научные идеи реформирования трансформировались в политические установки, управленческие решения и стали достоянием практики.

Главный итог реформы профессионального образования можно сформулировать достаточно однозначно: средним специальным, профессиональным образованием охвачено более 90 % выпускников основной школы (9 классов). Другими словами, общедоступность и обязательность профессионального образования в республике реально достигнута.

Что же касается итогов реформы, которые можно поставить в заслугу отечественной педагогической науке, то можно утверждать, что за годы реформ сформировалась теоретико-методологическая основа развития системы профессионального образования.

С чего начинались реформы?

Пять лет (1992–1997), предшествующих реформам, понадобились для того, чтобы, изучив мировой опыт реформирования профессионального образования, обобщив богатый отечественный опыт, выработать *научную концепцию реформирования*.

Как известно, наиболее общим теоретико-методологическим документом, регулирующим управленческую деятельность на уровне национальной системы образования, является концепция. Концепция – это теоретическая идеальная конструкция для обозначения ведущего замысла.

Концепция развития национальной системы образования была сформулирована в Постановлении Кабинета Министров Республики Узбекистан «О разработке Национальной программы по подготовке кадров» № 99-ф от 10 марта 1997 года. В концепции реформирования национальной системы образования сформулированы отправные направления реформ, определены стоящие задачи и намечены основные направления их решения с указанием основных этапов, промежуточных целей и требуемых ресурсов.

В основание разработки концепции развития национальной системы образования, положена идея национальной независимости, которая получила весьма существенную проработку в аспекте миссии образования. В гораздо меньшей степени удалось воплотить в концепции идеи современных механизмов организации образовательных систем и способов их функционирования и развития, в частности, закономерности функционирования образовательной системы, механизмы регулирования взаимодействия ее структурных

элементов и их взаимосвязи. Объясняется это несколькими причинами: во-первых, слабостью отечественной теоретической базы для подобных разработок, а, во-вторых, плохой адаптируемостью западных моделей к реалиям национальной образовательной системы.

Каковы же концептуальные положения, которые являются теоретической основой построения Национальной модели подготовки кадров?

Основная идея Национальной программы по подготовке кадров состоит в том, чтобы, инвестируя средства в систему профессионального образования, целенаправленно сформировать человеческий капитал такого объема и качества, который позволил бы создать экономику, отвечающую современным вызовам.

Система образования органически связана с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. Отношения между образованием и обществом диалектичны. С одной стороны, система образования должна соответствовать структуре общества, с другой – подготовка к миру труда молодежи является предпосылкой для изменения общественных отношений в будущем.

Под *социальным развитием* понимается, в широком смысле, вся совокупность экономических, социальных, политических, духовных процессов, развертывающихся в обществе, в узком смысле – развитие социальной сферы, или сферы общественных отношений. Закономерности *социального развития* выражают устойчивые связи между различными социальными общностями и разными сферами жизнедеятельности; они выступают и проявляются как тенденции практической деятельности людей, гармонизирующие их различные социальные интересы.

Социальное развитие может происходить в различных формах. Интерес представляет такая форма развития, как *социальная реформа* – радикальное управляемое изменение социально-экономической парадигмы общества, как правило, с помощью новых законодательных актов. В процессе *социальных реформ* происходит расширение сферы регулируемых и направляемых обществом и государством социальных процессов, преодоление накопившихся социальных противоречий и диспропорций.

Реформы в сфере образования преследуют пять основных целей:

- 1) структурные реформы,
- 2) реформы содержания обучения,
- 3) реформирование процедуры сертификации,
- 4) реформа финансирования и управления системы образования.
- 5) децентрализация управления.

Реформирование национальной системы образования предполагает осуществление целого комплекса мероприятий, который бы служил механизмом реализации поставленных задач. Процесс реформирования образования затрагивает, в первую очередь, реформирование содержания образования, а также, организационной структуры и учебно-методического обеспечения.

Реформа организационной структуры образования с неизбежностью приводит к изменению взаимосвязей между отдельными элементами системы, а также к возникновению новых структур. Организационная структура как форма должна следовать за измененным содержанием организации, опираясь на выбранные характеристики с точки зрения соответствия цели и быть лучшим вариантом поддержки инновационных изменений.

Механизм реализации реформ в сфере образования, является крайне актуальной проблемой в рамках теории организации через современное понимание сущности *социальной организации*.

Социальная организация как динамическая система, состоящая из определенных элементов, описывается следующими основными характеристиками:

- формой, выраженной в виде определенной структуры;
- содержанием, вскрывающим взаимоотношения элементов системы (связями внутренней и внешней сред организации);
- актуальным состоянием (конкретным соотношением формы и содержания) в определенный конкретный момент времени;
- состояниями, определяющими выбор пути развития системы из множества возможных.

Целевая функция организации (цель) выступает как в качестве элемента, так и качестве ведущей характеристики. Утрата целевой функции приводит к исчезновению организации как сущности, в то же время, при утрате иного элемента жизнеспособность организации сохраняется.

В аспекте целеполагания принципы функционирования и развития системы обозначают границы должных её состояний в процессе развития. Несоответствие функционирования системы образования хотя бы одному из принципов государственной политики означает пересмотр всей системы целей.

Различают два основных подхода в процессе целеполагания: формальный, при котором целью является достижение определенного уровня развития системы профессионального образования по одному или нескольким параметрам (например, внешняя или внутренняя эффективность). При этом предполагается, что все субъекты образовательного процесса действуют только рациональным, заранее известным способом. Социальный подход учитывает множественность и неупорядоченность целей образовательной систе-

мы. В основе выбора цели в данном случае лежит множество факторов (привычки, мнения, отношения, стереотипы и др.). Человеческий фактор является среди них главным. Человек как субъект отношений сопоставляет имеющийся набор целей с изменением собственных потребностей, постоянно обновляя его, стараясь таким способом адекватно реагировать на происходящие изменения социально-экономической среды. При этом, безусловно, значительно усложняется формализация критериев оценки функционирования и развития системы профессионального образования.

Тем не менее, можно очертить общие рамки целеполагания для образовательных систем:

- цель системы может быть равна или быть частью цели системы более высокого уровня иерархии или общества в целом (качество);
- цель должна строго соответствовать объективным социально-экономическим потребностям, но не выше внутренних возможностей самой образовательной системы, в том числе и потенциальных (количество);
- образовательным системам свойственны консервативность и инерционность поведения. В результате, как правило, цели устанавливаются с большой оглядкой на весь комплекс окружающих условий и прошлый опыт.

Анализ структурных характеристик *социальных организаций* позволяет вскрыть, наряду с происходящими в таких системах изменениями, такие характеристики, которые в результате этих изменений остаются относительно неизменными. Помещая модель организации в определенное внешнее окружение, удается, во-первых, понять свойства организации, которые изменяются или, напротив, сохраняются в процессе развития организации. Во-вторых, установить некую структурную определенность и соотнести конкретные функции организации с определенной степенью нарушения в структуре организации.

Экспериментировать на практике, применяя различные управленческие воздействия и изучая реакцию организации, практически никогда не представляется возможным. Тут на помощь приходит *моделирование* – метод исследования объектов познания на их моделях. Наличие моделей и механизмов управления привлекательно, как с точки зрения субъекта управления – так как позволяет предсказать поведение управляемых субъектов, так и с точки зрения управляемых субъектов – так как делает предсказуемым поведение субъекта управления. То есть, снижение неопределенности за счет использования механизмов управления является одним из существенных свойств организации как социальной системы.

Основой *социальных моделей* является элементарный структурно-функциональный элемент, который является формообразующей основой организации. Сама же организация может быть представлена моделью, состоящей из определенного количества подобных структурно-функциональных элементов.

Характеристики, определяющие сущность и специфику модели организации, могут быть описаны посредством взаимосвязей элементов, на основе которых конструируется данная модель. Определенный набор элементов представляет диалектическое единство формы и содержания, являясь в определенной степени приближения, моделью реально существующей организации.

В теории организации рассматривается довольно большое число моделей организаций, соответственно, предложено множество типологий организаций. Такие классификации различными исследователями выстроены по разным критериям. Невозможность построения единой классификации организаций, и тем более, универсальной, обусловлена наличием множества моделей различных как по набору элементов, составляющих организацию, так и по взаимосвязи элементов, характеризующих конкретную организацию.

Сложность построения любой модели организации заключается в том, что *социальная организация, прежде всего, является динамической системой*. Именно эту характеристику организации невозможно отобразить в статичной модели. Лишь описательная и математическая модели организации в определенной степени помогают ослабить это противоречие.

Модель, являясь своеобразным инструментом, обеспечивает методологические подходы к регулированию отношений основных субъектов организации. Логика связей элементов и характеристик, составляющих модель, позволяет в определенной степени реализовать метод имитационного моделирования с использованием информационных технологий.

Существует определенная закономерность в структурно-функциональной универсальности организаций. Такая универсальность позволяет строить семейство моделей социальных систем. Основой построения моделей явилась *концептуальная модель* организации. Алгоритм построения *концептуальной модели* организации, позволяет с определенной долей допущения представить не только структурно-логическую композицию организации, но и отобразить логику ее динамических характеристик.

Отличительным признаком «матрешечных» структур является то, что каждый из элементов содержит в себе общую структуру. Это является важным при детальном рассмотрении организационных взаимодействий структурных элементов. В динамическом процессе управления элементы организационных структур похожи друг на

друга, но каждый имеет свою задачу и формирует внутренние и внешние отношения. Из-за многообразия возможных решений отдельных проблем элементы, имеющие идентичные цели, могут быть по-разному структурированы внутри общей структуры. Элементы могут преобразовываться, возникать вновь и распадаться, при этом целевая функция, которая складывается из целей элементов, не содержит противоречий и должна служить для достижения общих целей организации.

Таким образом «матрешечная» модель организации позволяет описать различные варианты поведения системы, то есть получить модели состояний организационной структуры в зависимости от заданных параметров.

Использование *концептуальной модели* организации позволяет вскрыть определенные закономерности в *социальной организации* – ее универсальную структурно-логическую сущность, соотношение формы и содержания.

Адаптируя полученную *концептуальную модель* социальной организации, опираясь на определенные закономерности, выявленные при исследовании данной модели, можно указать типологические модели организаций:

I тип (консервативная организация) характеризуется устойчивостью, жесткой иерархической структурой, управляемостью, консерватизмом и инерцией в развитии.

II тип (развивающаяся организация) характеризуется открытостью, способностью к адаптации, гибкостью связей и отношений и как вне, так и внутри организации, что определяет ее способность к изменениям.

Такое деление организации является условным, но достаточно устойчивым в современном понимании особенностей социальных организаций.

Таким образом, структурно-логическая модель организации представляет собой диалектическое единство четырёх компонентов:

1. Форма организации (состав, структура). Форма организации определяется наличными и потенциальными ресурсами внешней и внутренней среды организации.

2. Содержание организации (цель, миссия). Содержание организации определяется целевой функцией, задаваемой внешней средой организации.

3. Актуальное состояние организации (соответствие формы и содержания). Актуальное состояние организации определяется степенью упорядоченности ее элементов в соответствии с целевой функцией организации.

4. Направление развития организации (возможные состояния).

Общее и особенное в этапах создания и развития двух выделенных типов организаций. В исходном состоянии создания организации (фаза I) сущность организации является характеристикой вероятностной, т. е. организация находится в состоянии неопределенности. При этом, реальная организация, как правило, либо формируется из элементов внешней среды, либо возникает в процессе реорганизации подобной организации, либо из своего предыдущего состояния.

Принципиальное различие консервативной и развивающейся организации связано с переходными состояниями из одной фазы в другую. Переход организации из первой фазы в следующие есть переход системы из некоторого неопределенного состояния в новое, задаваемое целевой функцией. В случае создания консервативной организации это новое состояние характеризуется заданием формы организации (распределением ресурсов), считая, что содержание полностью определено целевой функцией.

В случае создания развивающейся организации, ее новое состояние определяется содержанием, которое заключается в целеуказании (декомпозиции целевой функции) и формировании отношений субъектов организации.

Если рассматривать информационную модель этого перехода, то окажется, что консервативная форма организации использует первоначально накопленную информацию. В то же время, развивающаяся организация в процессе целеуказания и формирования отношений субъектов организации накапливает и преобразовывает информацию, которая позволяет судить об актуальном состоянии организации.

По-разному характеризуются состояния рассматриваемых типов организаций и в IV (нисходящей) фазе развития, которая неизбежно наступает для любой организации. Ограниченность ресурсов консервативной организации приводит к тому, что все возможные организационные формы в процессе непрерывной реструктуризации исчерпаны, прирост информации за счет установившихся функциональных связей минимален. Актуальное состояние консервативной организации характеризуется противоречием между формой и содержанием организации. Развивающаяся организация, исчерпав материальные ресурсы, за счет развития отношений субъектов организации наращивает, информацию. Актуальное состояние развивающейся организации характеризуется противоречием между содержанием и формой организации.

Фактическое создание организаций связано с закреплением устойчивых связей, в противовес отсутствию таких связей в начальном состоянии системы. Любое закрепление связей элементов системы, их сохранение связано с устойчивостью системы. Сохра-

нение системы обеспечивается определенной степенью упорядоченности ее элементов.

Следует предположить, что развитие любой организации есть реальное проявление механизмов, которые обеспечивают выбор из вероятностных состояний таких структур и отношений элементов системы, позволяющих сформировать и закрепить такую организационную форму, которая до определенной степени обеспечивает функционирование и развитие организации.

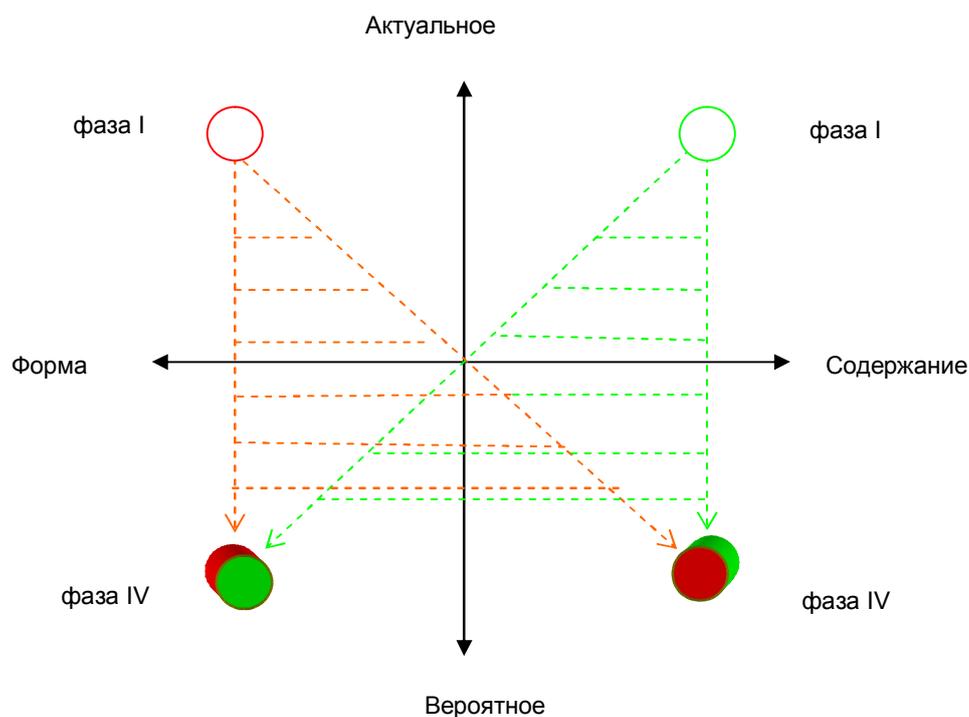


Рис. Концептуальная модель развития социальной организации

Исследование концептуальной модели позволяет подойти к пониманию методов и форм социального управления с определенной долей логического обоснования потенциальной возможности и прикладной реализации этих форм и методов.

Элементы верхней половины модели (см. рис.) характеризуют реальное состояние системы, нижней половины – вероятностное состояние системы. Элементы левой половины модели описывают консервативный тип системы, а правая половина модели – развивающийся.

Кроме того, исследуя элементы модели, можно заключить, что верхний левый сектор характеризует модель с точки зрения вероятностных состояний консервативной системы, правый верхний – пространство вероятностных состояний развивающейся системы. Ясно, что изменение-сохранение типа системы в процессе ее эволюции не только возможно, но является главной задачей управления.

Как известно, «управленческая теория – это систематизированное знание об устройстве, повторяющихся связях и процессах в организационных системах, их структурных характеристиках, закономерностях функционирования и тенденциях развития».

Эффективность управления любой социальной организацией требует, наряду с прочим, понимания структурно-функциональной сущности конкретного объекта управления. Управление национальной системой образования, являясь предметом анализа, может быть рассмотрено как совокупная деятельность по проектированию, организации, нормированию и развитию. Фактически это означает, что управление образовательной системой должно, прежде всего, быть ориентировано на обеспечение целостности системы, что является залогом ее успешного функционирования и развития.

В то же время, попытки спланировать и организовать реализацию реформы на национальном уровне во всех деталях и аспектах, построить все возможные взаимосвязи, исходя из того, что управление будет осуществляться из центра, обречены на неудачу, сколь бы они ни были рациональными и научно обоснованными. Следует иметь в виду, что возможности реального управления социальной системой в значительной степени ограничены. Фактически речь может идти только о некотором регулировании и согласовании интересов, о попытках влияния, осуществляемых не столько за счет прямого руководства и директив, сколько при помощи четких механизмов целеполагания.

Эффективная управленческая деятельность возможна только в случае использования специфических механизмов регулирования взаимодействия различных институтов образовательной системы со всеми проявлениями общественной и духовной жизни, так или иначе связанными со сферой образования.

Обеспечение целостности организации возможно только как осуществление баланса внутренней устойчивости и внешней среды организации. Данный баланс реализуется при помощи определенных механизмов, которые являются инструментами управленческой деятельности. Важнейшим механизмом, регулирующим целостность образовательной системы, является деятельность по обеспечению непрерывности образования. Непрерывность образования взаимосвязана с другой важнейшей чертой современного образования: мотивацией индивида на получение образования. Данная тенденция является ведущей для программы ЮНЕСКО по стратегиям развития образования современного десятилетия.

В определенном смысле можно сказать, что если непрерывность образования является выражением объективированного подхода к реализации принципа преемственности, который обеспечивается деятельностью государственных органов управления, то образование длиною в жизнь – это субъективное стремление человека продолжать свое образование, его внутренняя интенция, которая может быть сформирована только при определенных условиях в образовательных учреждениях и при наличии осознания ценности образования в обществе.

Оценка качества образования рассматривается сегодня как важнейший механизм достижения эффективности образования. Фактически можно говорить о мониторинге качества образования, который должен носить системный характер. Для запуска системы оценки качества образования необходимо наличие представления о критериях качества. Механизм мониторинга и оценки качества образования предполагает необходимость возникновения структур, которые могли бы оценивать качество образования и подготовки специалистов.

Таковы в тезисной форме основные положения, составляющие теоретико-методологическую основу реформирования национальной системы образования.

В заключение, на основании выдвинутых концептуальных положений, дадим оценку, сложившейся к настоящему времени, национальной системе образования.

1. Функционирование системы образования предполагает высокую степень централизации, что находит свое отражение на всех уровнях и структурах образования. Этот способ организации системы образования соответствует особенностям социально-экономического развития страны и роли государства в реформировании образования.

2. На уровне формирования содержания образования централизация находит свое воплощение во введении государственных образовательных стандартов (государственных требований) для всех видов образования.

3. Высокая степень централизации обеспечивается моделью управления, которая отвечает целям и задачам функционирования и развития системы образования и сочетает в себе традиционные и современные элементы. К основным характеристикам данной модели управления образованием можно отнести:

- управленческую вертикаль, которая эффективно осуществляет делегирование полномочий и реализацию управленческих задач от центра к периферии системы;

- высокую степень управляемости системы за счет реализации организационно-распорядительных методов управления;
- современные механизмы управления образовательной системой (стандартизация образования, мониторинг и оценка качества образования, тестирования и т. д.).

4. Безусловным достижением системы образования можно считать наличие реальной всеобщности образования и доступности его всем без исключения гражданам страны. Важно и то, что образование носит универсальный характер, что позволяет сформировать молодое поколение, обладающие определенным уровнем духовности, культуры и образованности.

5. Недостатком данной системы управления образовательной системой является консервативность, что в условиях ограниченности ресурсов, может способствовать замедлению реформ. В то же время, инерционный потенциал, заложенный в консервативном типе образовательной системы, может маскировать это замедление.

6. Существующие механизмы планирования численности подготавливаемых в системе среднего специального, профессионального образования специалистов работают недостаточно эффективно. Если исходить из того, что объем предложения должен соответствовать спросу на выпускников профессиональных колледжей, то ситуация, отнюдь, не благоприятна.

Сегодня структура предложения на рынке образовательных услуг среднего специального, профессионального образования не соответствует структуре спроса на рынке труда. Отчасти в этом виновата существующая система планирования приема-выпуска, практически в неизменном виде сохранившаяся с прежних времен – так называемое нормативное планирование. В основу показателей приема кладутся сведения о числе рабочих мест в соответствующих отраслях, планы развития экономики в целом и отдельных отраслей, регионов, предприятий, а также прогнозы потребности в замещении убыли специалистов. При этом предполагается, что система должна обеспечивать выпуск специалистов, соответствующий потребностям общества. По итогам прогнозирования формируются так называемые задания по приему.

Вообще прямое управление структурой выпуска специалистов через спускаемые сверху целевые показатели приема на специальности в рамках современных систем профессионального образования невозможно. Ориентация на спрос означает, прежде всего, что во главу угла ставятся интересы и потребности учащегося. Поэтому одна из важнейших задач управления в рамках такого подхода состоит в том, чтобы помочь им в осуществлении своего права на выбор – именно для этого, в частности, и составляются прогнозы будущего спроса на рынке труда: исходя из них, абитуриенты и учащиеся могут оценивать свои будущие шансы на трудоустройство.

Список литературы

1. Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. – 1994 – № 1,2.
2. Алферов Ю. С. Мониторинг развития образования в мире // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88–95.
3. Андреев В. И. Реформы систем образования в посткоммунистических странах Европы / В. И. Андреев, В. А. Степанов. – Мн.: НИО, 1996.
4. Громыко Ю. Проектирование и программирование развития образования. – М., 1996.
5. Губарев В.В. Вероятностные модели: справ. в 2 ч. – Новосибирск.: НЭТИ, 1992. – 422 с.
6. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1999.
7. Кусаинов А. Развитие образования: проблемы и перспективы. – Алматы, 2005.
8. Мильнер Б.З. Теория организаций: учеб. – М.: ИНФРА-М, 2004.
9. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение. – М.: Мир, 1990. – 221 с.
10. Рашидов Х.Ф. Особенности развития среднего специального, профессионального образования в Узбекистане / АН Республики Узбекистан. – Ташкент: Фан, 2004.
11. Рашидов Х.Ф. Развитие национальной модели подготовки кадров в Узбекистане // Профтехобразование России: Итоги XX века и прогнозы. – М., 1999.
12. Реморенко И. Разное управление для разного образования. – СПб., – М., 2005.
13. Солодкая М.С. К единству социального и технического: проблемы и тенденции развития научных подходов к управлению. – Оренбург: ДиМур, 1997.
14. Теория организации и организационное проектирование (пособие по неклассической методологии): учеб. пособие / под ред. Т.П. Фокиной, Ю.А. Корсакова, Н.Н. Слонова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1997.
15. Урсул А.Д. Философия науки и концепция устойчивого развития // Философия науки. – 2000. – № 2.

*А.Л. Шестаков, А.И. Сидоров,
Л.А. Шефер, Е.В. Гичкина*

Система менеджмента качества, оперативный контроль и анализ образовательного процесса

В работе рассматривается система менеджмента качества образования Южно-Уральского государственного университета. Оценка образовательного процесса в системе производится с помощью информационной системы «Универсис», представляющей текущую и рубежную информацию о возникающих несоответствиях.

The article considers the quality management system of South Ural State University. In the system the estimation of educational process is performed with the help of the information system “Universis” providing current and boundary information about arising discrepancies.

Ключевые слова: система качества, уровни обработки и принятия решений, обратные связи.

Key words: quality system, levels of data processing and taking the decision, feedbacks.

Развитие непрерывного образования требует решения широкого спектра проблем, в которых обеспечение и контроль качества играют существенную роль. Проблемы качества образования существуют на всех уровнях процесса обучения и одним из признанных подходов к решению данной проблемы, по нашему мнению, является создание и успешное функционирование системы менеджмента качества (СМК). Способы контакта с рынком образовательных услуг, специфика структуры и управления вузом накладывают индивидуальные особенности на формирование систем управления качеством образовательного процесса, несмотря на единую идеологию их построения.

Южно-Уральский государственный университет (ЮУрГУ) претерпел в последние годы кардинальные изменения, выразившиеся как в количественном росте, так и в глубоких качественных преобразованиях. Из традиционного технического вуза оборонной направленности ЮУрГУ превратился в универсальное образовательное учреждение с широким спектром образовательных услуг. В настоящее время базовый университет насчитывает 26 факультетов и 13 филиалов, в которых обучается более пятидесяти пяти тысяч студентов. Различная направленность факультетов (от аэрокосмического до лингвистического) при широком разнообразии специаль-

ностей в каждом из них формирует индивидуальные особенности, как в плане управления, так и в плане общения с образовательным рынком, проведении научных работ, финансировании отдельных сторон деятельности. Эти особенности вносят свои коррективы при формировании системы управления качеством.

В основу формирования СМК университета положены международные стандарты серии ISO 9000 : 2000, трансформированные к образовательным процессам. Структура управления вузом представлена в виде главной системы, представляющей университет в целом, и подсистем, включающих отдельные факультеты и филиалы (рис.1).

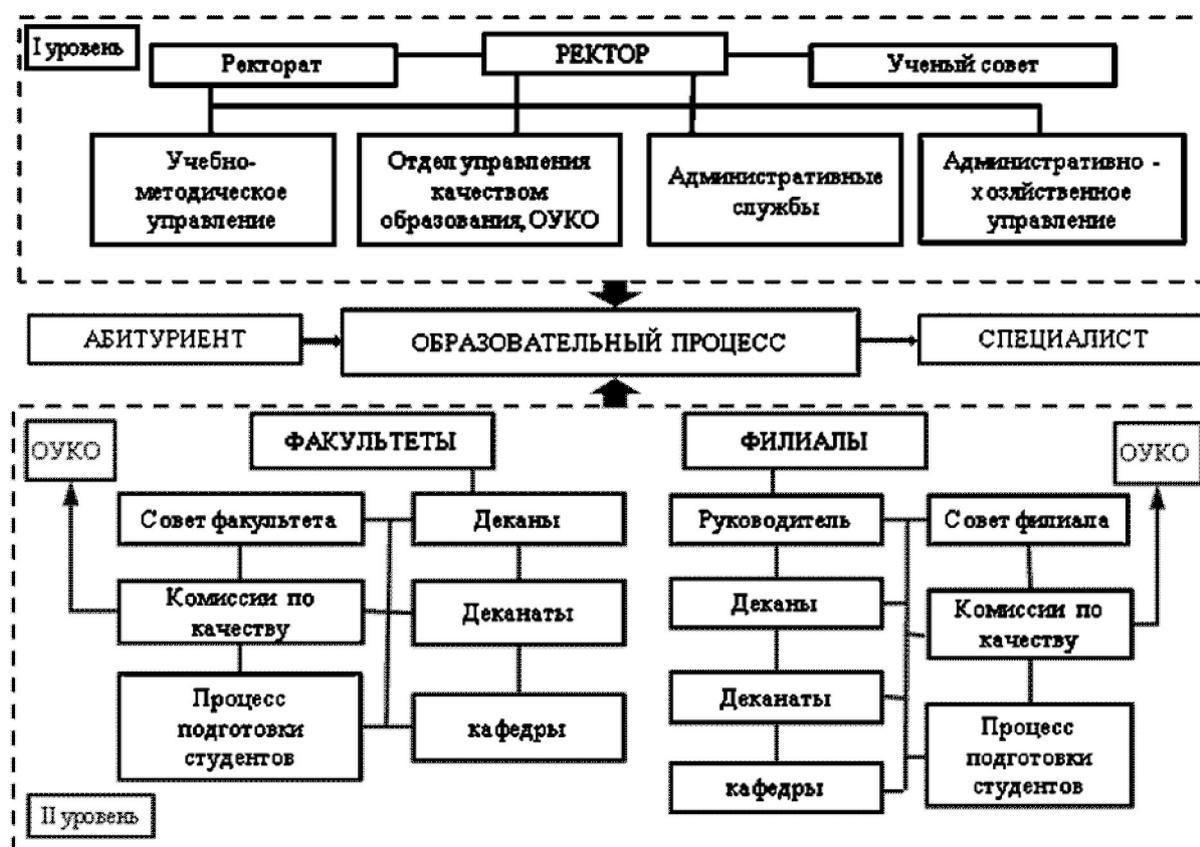


Рис. 1. Структура управления вузом

Главная система (первый уровень) представлена: ректором, ректоратом, отделами и структурами, обеспечивающими функционирование образовательного процесса в рамках вуза. Она регламентируется руководством по качеству и системой необходимых документов, которые обеспечивают деятельность образовательного процесса вуза и его системы СМК. Рассмотрены вопросы обеспечения обратных связей, позволяющих оценивать состояние процесса, проводить поиск несовершенств и осуществлять их устранение. Основные координирующие функции в рамках вуза возложены на отдел управления качеством образовательного процесса подчиненный высшему руководству.

Основные задачи отдела качества:

- формирование университетской системы управления качеством и координация работ по факультетским системам качества;
- разработка и корректировка основных стандартов системы, регламентирующих деятельность по основным направлениям образовательного процесса;
- контроль их выполнения, анализ, рекомендации руководству;
- контроль и оценка организации обеспечения образовательного процесса, проведение аудитов;
- контроль подготовки персонала по вопросам качества;
- контроль работы факультетских комиссий по качеству;
- получение информации от факультетов о состоянии дел по качеству, проведение ее анализа;
- представление общей картины деятельности системы и достигнутых результатов;
- информирование высшего руководства, подготовка предложений по несоответствиям, их устранению и пути усовершенствования.

Второй уровень – системы менеджмента качества подразделений (факультетов, филиалов), задача которых связана с непосредственной реализацией и улучшением образовательных процессов.

Подсистемы СМК, представляемые факультетами, содержат все структурные составляющие, определяющие их состав (декан, деканат, кафедры, лаборатории и взаимосвязи как внутренние, так и внешние). Деятельность подсистемы СМК регламентируется руководством по качеству факультета и системой необходимых документов вузовской СМК, дополненной внутренними документами. Существенное внимание уделено системе обратных связей студент – преподаватель – кафедра, ведущая предмет – выпускающая кафедра – деканат – вузовские структуры обеспечения образовательного процесса, на которую возложены задачи поиска несоответствий, оценка их уровня, поиск путей устранения и не повторения в дальнейшей деятельности. Рассмотрены процедуры связи кафедр и деканата с образовательным рынком (в рамках вузовской СМК).

Оперативная работа факультетских СМК возложена на постоянные комиссии по качеству факультета во главе с деканом.

Основные задачи факультетских комиссий по качеству:

- формирование факультетской системы управления качеством;
- коррекция по месту применения и внедрение на факультете стандартов предприятия (вуза) и собственных стандартов, контроль их выполнения;
- подготовка персонала факультета по вопросам качества, организация единой команды;
- налаживание и контроль обратных связей по образовательному процессу факультета;

- анализ полученных данных и информирование руководства факультета и отдела качества;
- установление и анализ несовершенств, поиск путей их устранения и улучшения образовательного процесса.

Информация о состоянии и показателях качества образовательного процесса от отдела качества поступает руководству университета, на основе которых с учетом внешних воздействий (ситуация на рынке абитуриентов, требования и возможности рынка труда) формируются близкие и перспективные планы.

Контроль работы этих комиссий осуществляется отделом по качеству вуза в рамках постоянного совместного взаимодействия. Аудиты деятельности структур, обеспечивающих образовательный процесс, осуществляются комиссией, включающей членов из состава администрации, отдела по качеству, комиссии по качеству соответствующего факультета.

Состояние образовательного процесса в университете оценивается по двум дополняющим друг друга направлениям.

Первое направление связано с промежуточными (в течение семестра) и рубежными (в конце семестра) анализами уровня подготовки студентов, которое проводится с помощью разработанной и внедренной информационной системы «Универис» – (рис. 2).

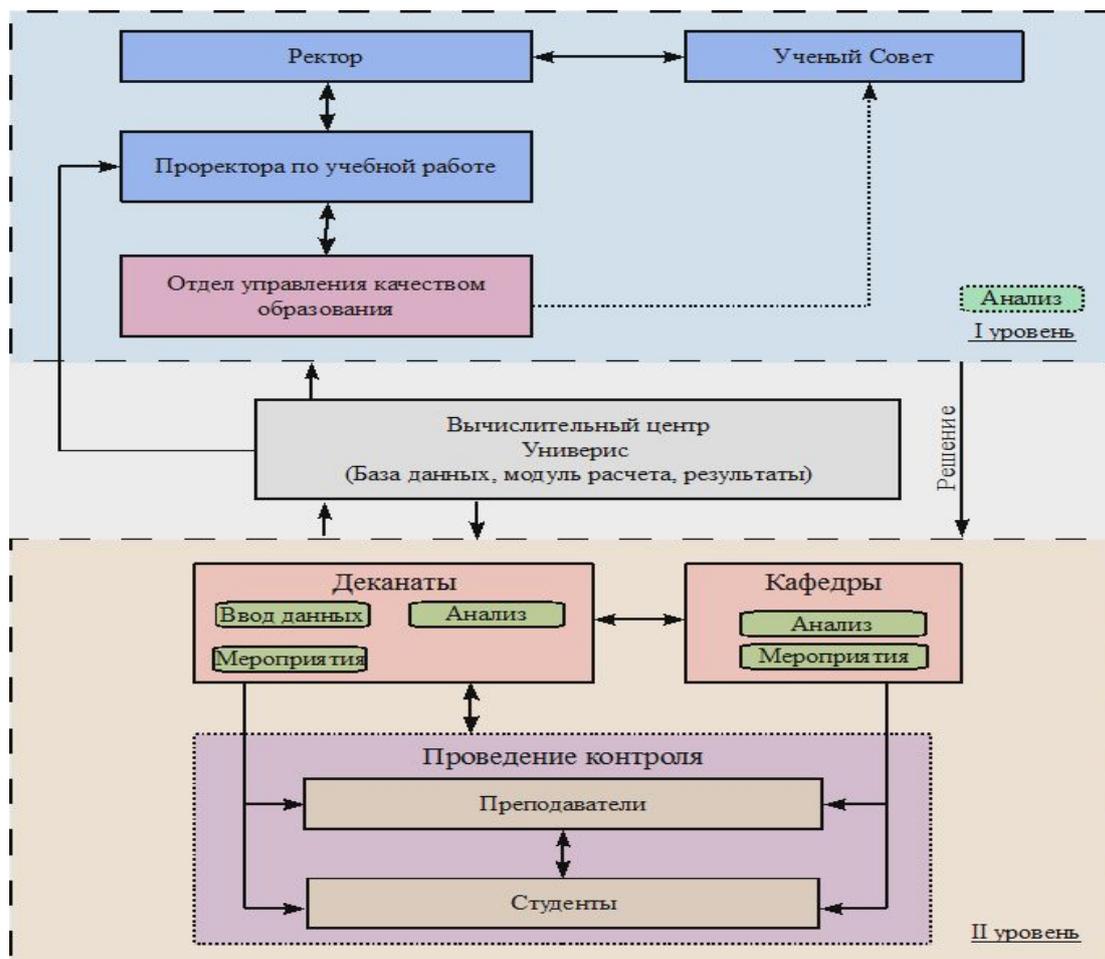


Рис. 2. Схема работы информационной системы «Универис»

Информация об уровне подготовки студентов в ходе реализации образовательного процесса является существенной составляющей в системе управления качеством вуза и связана с рубежными периодами процесса, такими как промежуточные тестирования, промежуточные аттестации и зачетно-экзаменационные сессии. Получаемые данные позволяют оценивать текущее состояние образовательного процесса и выявлять его несовершенства, которые требуют установления причин, их анализа и устранения.

1. Система «Универис» обеспечивает возможность интеграции различных модулей между собой, позволяет установить внутренние связи между данными разных модулей через хранилище данных. Одной из возможностей системы является анализ экзаменационной сессии, и составление различных отчетов по ним.

Информация по рубежному контролю из деканатов 26 факультетов и 13 филиалов поступает в соответствующую базу данных и соответствующим образом структурируется. В соответствии с запросом производится выбор и обработка информации. Оператор в зависимости от уровня анализа может запросить данные по абсолютной и качественной успеваемости, средний балл и среднее квадратичное отклонение средних баллов по университету; такую же информацию с расшифровкой по факультетам и филиалам (с градацией, если необходимо, по бюджетным и контрактным студентам). Подобная информация позволяет оценить состояние образовательного процесса в вузе в целом. Оценить состояние процесса по факультетам и филиалам. Наметить несовершенства и при необходимости перейти к подробному анализу в конкретных подразделениях.

В качестве примера рассмотрим результаты контроля образовательного процесса в зимнюю сессию (рис. 3).

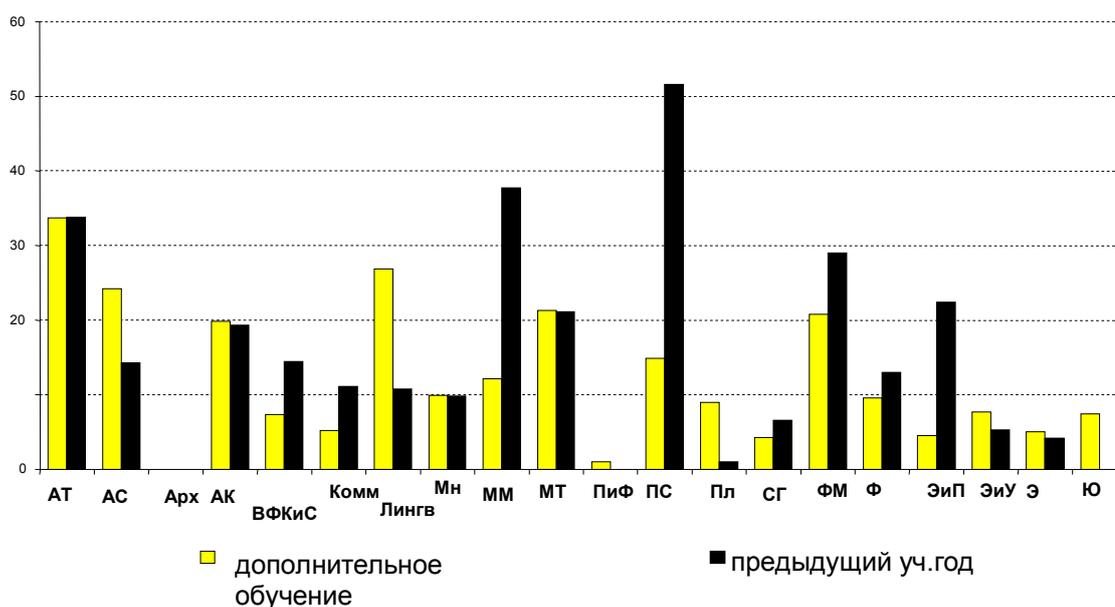


Рис. 3. Процент недопущенных студентов I курса на зимнюю сессию

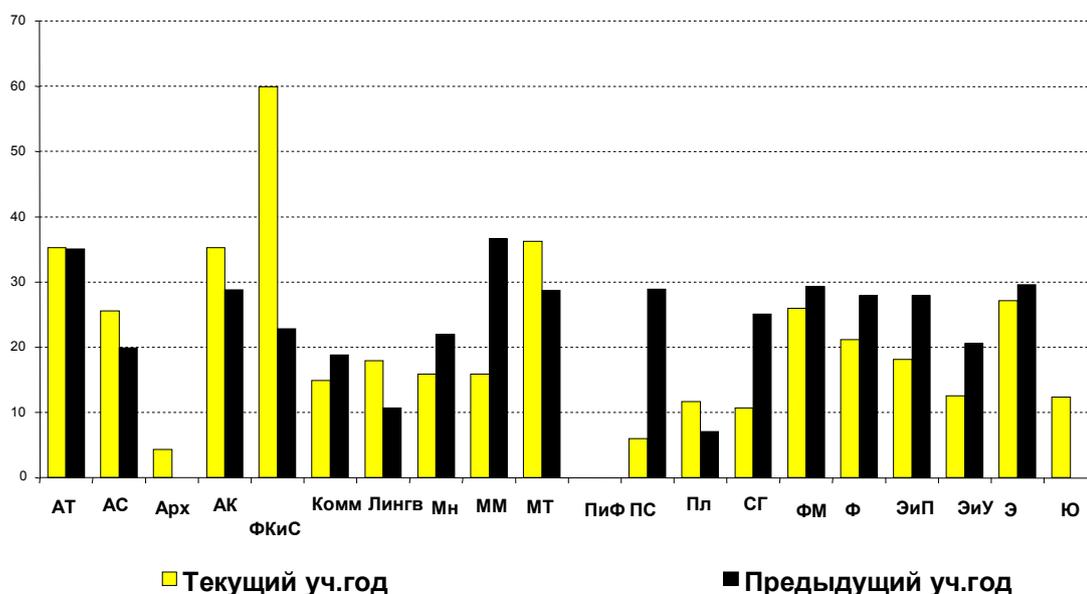


Рис. 4. Процент недопущенных студентов II курса на зимнюю сессию

Рисунок 1 и 2 иллюстрируют процент недопущенных студентов I и II курсов в сравнении с зимней сессией прошедшего учебного года. В целом положение по данному показателю в университете улучшилось. Однако несколько факультетов (АТ, АК, ФКиС) существенно увеличили процент недопусков на II, III, IV и V курсах.

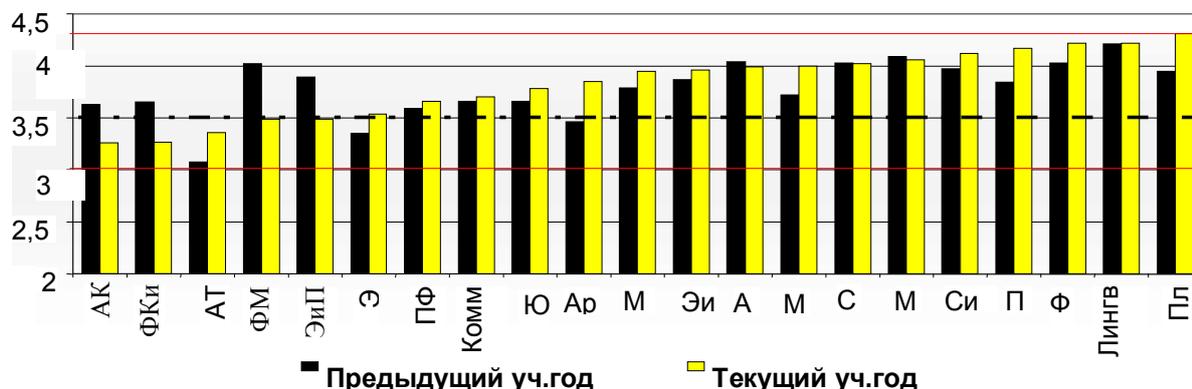


Рис. 5. Сравнение средних баллов по факультетам в зимние экзаменационные сессии

Результаты сдачи экзаменов, представленные средними баллами факультетов, показывают (рис. 5), что положение с уровнем подготовки студентов по сравнению с прошлым годом в целом улучшилось, но указанные факультеты ухудшили свои показатели и оказались в зоне риска (3–3,5 балла).

Средние квадратичные отклонения средних баллов (рис. 6) для факультетов АК и АТ существенно выше допустимых, это свидетельствует о нестабильности образовательного процесса и наличии дисциплин с высокими и низкими средними баллами. Средние квадратичные отклонения средних баллов для факультета ФКиС очень

низкие и не превышает допустимого значения, что может вызывать подозрение о стабильно низком качестве образовательного процесса.

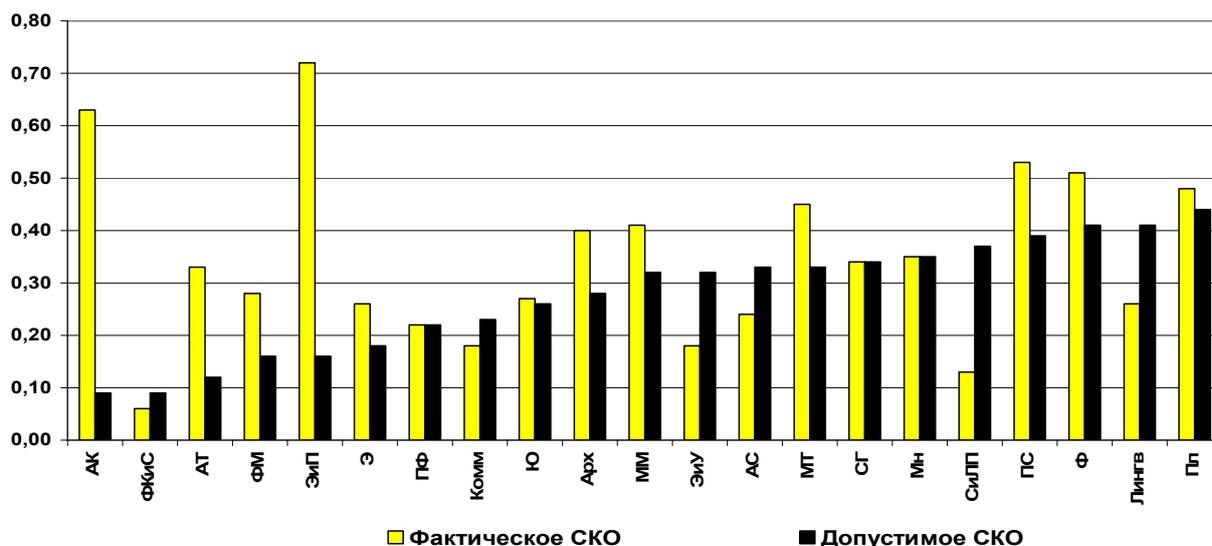


Рис. 6. Среднее квадратическое отклонение средних оценок по факультетам. Зимняя экзаменационная сессия 2004–2005 учебного года

Следующий этап анализа результатов сессии осуществляется на уровне факультетов. Проводим анализ факультета ФКиС. Средние баллы по дисциплинам всех циклов (ДПП, ГСЭ, ОПД) лежат ниже критического уровня 3 балла или в зоне риска, что подтверждает стабильно низкое качество процесса (рис. 7).

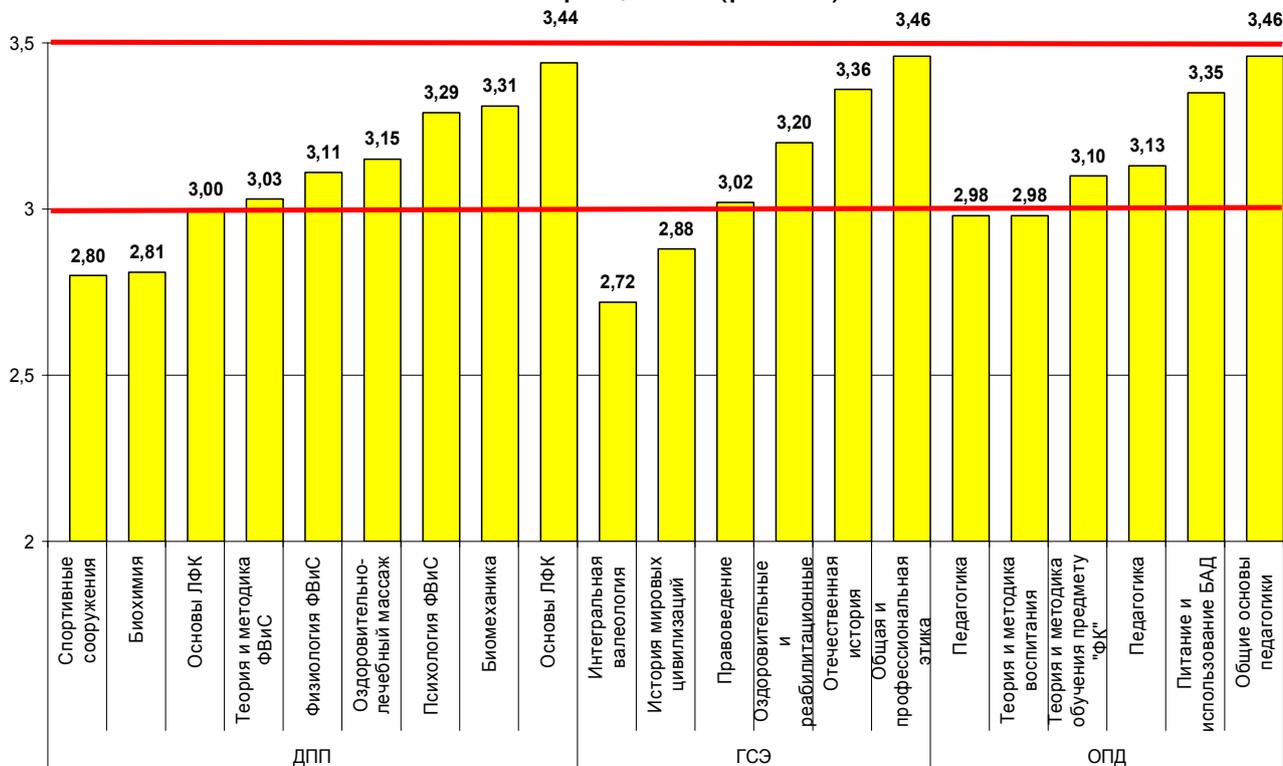


Рис. 7. Средние баллы дисциплин. Факультет ФКиС, зимняя экз. сессия 2004–2005 учебного года

Средние квадратичные отклонения средних баллов по дисциплинам выше допустимых значений, что указывает на нестабильность подготовки групп (рис. 8).

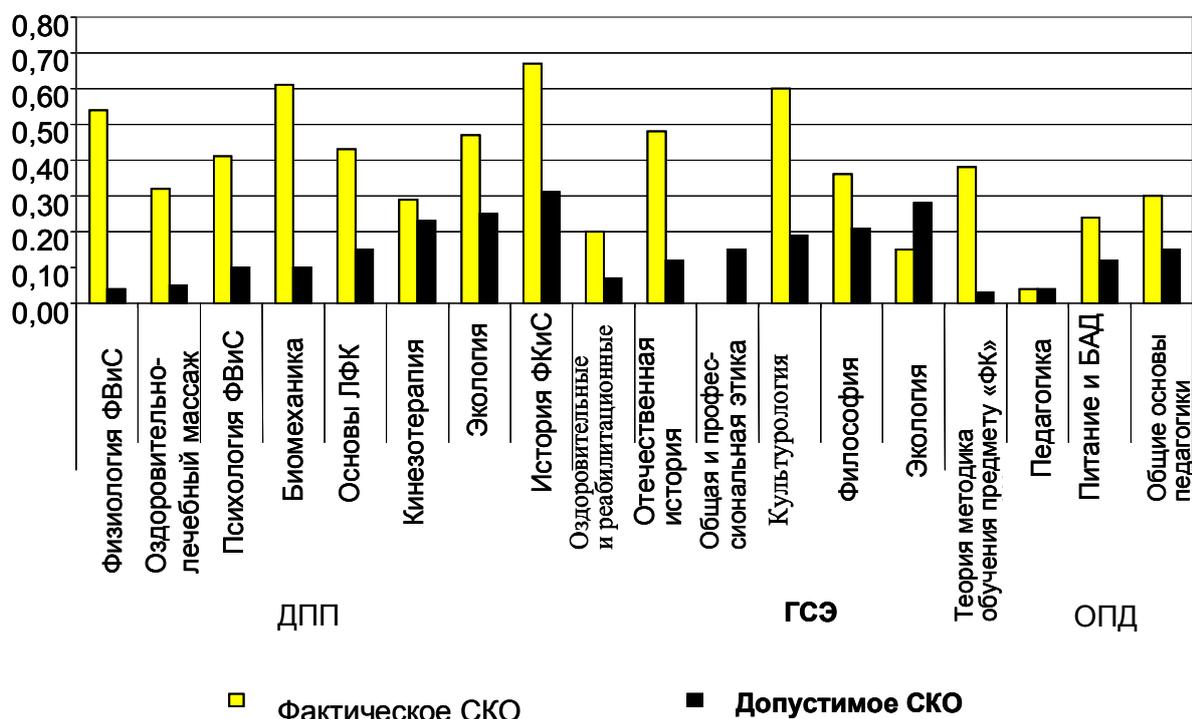


Рис. 8. Средние квадратические отклонения средних баллов по дисциплинам циклов ДПП, ОПД и ГСЭ. Факультет ФВиС. Зимняя сессия 2004–2005 учебного года

Рассмотрение результатов рубежных оценок, сдачи зачетов по группам так же свидетельствует о низком уровне процесса. Отдел качества совместно с комиссией по качеству факультета готовят мероприятия, направленные на улучшение образовательного процесса.

Анализ результатов предыдущей сессии, рубежные проверки состояния подготовки студентов в течение семестра показывают низкий уровень подготовки по математике. На АК и АТ факультетах, где наблюдается нестабильность образовательного процесса и снижение средних баллов факультета (во многом за счет математики). В зимнюю сессию была проведена сдача экзамена по дисциплине «Математика» специальной комиссии.

В результате обработки результатов установлено, что на АК факультете в 18 группах первого и второго курсов средние баллы ниже допустимой границы – 3 балла (минимальное значение в одной из групп 2,06) (рис. 9).

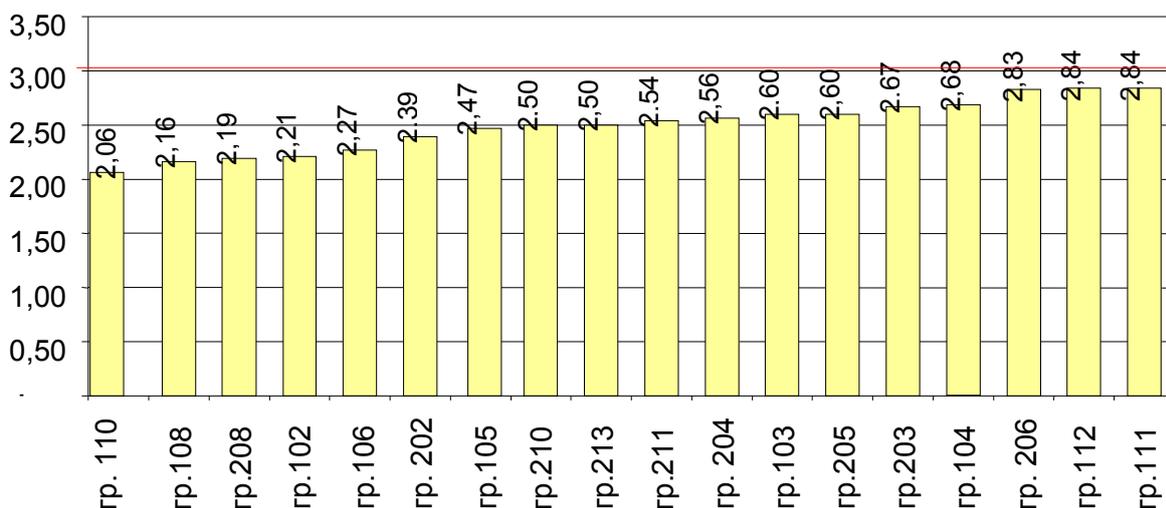


Рис. 9. Средние баллы групп по дисциплине Математика на АК-факультете. Зимняя сессия

На АТ факультете из 33 групп 1 и 2 курсов в 20 группах средний балл лежит ниже допустимой границы – 3 балла, в 11 группах в критической зоне (3–3,5 балла) и только в 2 группах выше критической зоны (рис. 10).

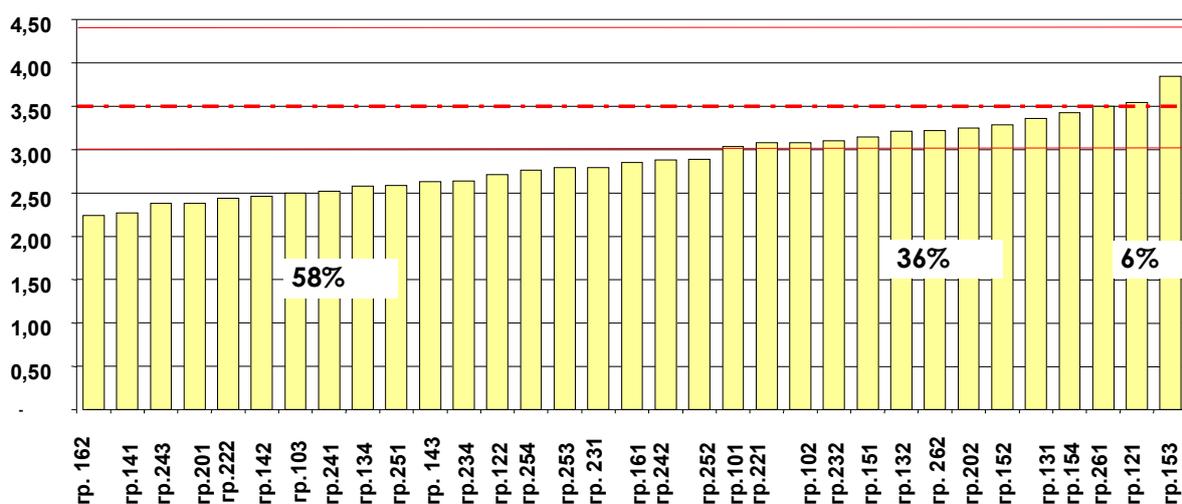


Рис. 10. Средние баллы групп по дисциплине Математика на АК-факультете. Зимняя сессия

Эти данные наглядно иллюстрируют уровень подготовки по дисциплине. С целью поиска причин проценты полученных неудовлетворительных, удовлетворительных, хороших и отличных оценок, полученных студентами 1 курса, были сопоставлены с полученными ими баллами по математике в рамках ЕГЭ (рис. 11а, б).

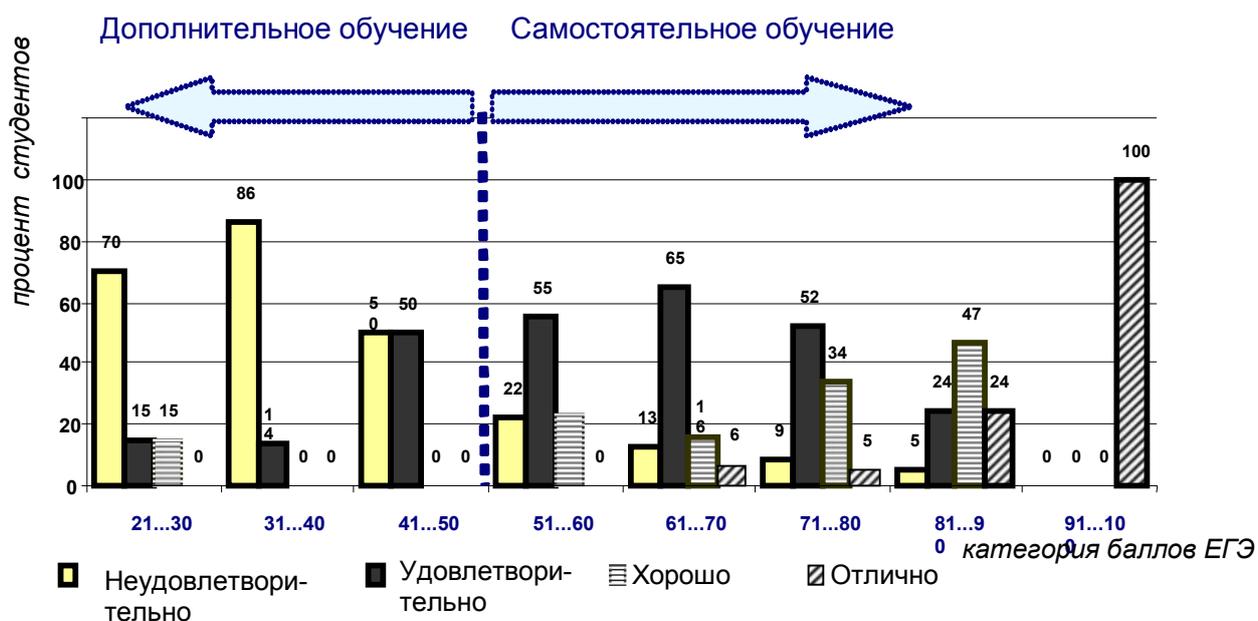


Рис. 11а. Сопоставление баллов, полученных в сессию, и баллов ЕГЭ
Математика, АТ-факультет

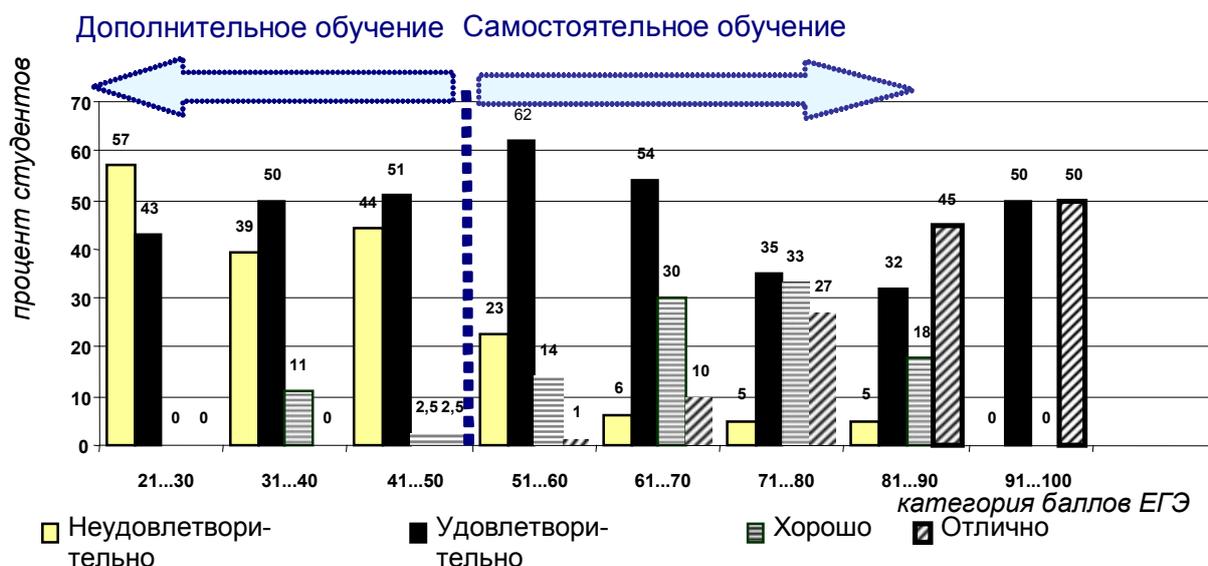


Рис. 11б. Сопоставление баллов, полученных в сессию, и баллов ЕГЭ
Математика, АТ-факультет

Данные показали, что приемлемыми с точки зрения процента неудовлетворительных оценок (22 %) можно считать результаты, которые были получены студентами, получившими по ЕГЭ не ниже 51–60 баллов. Очевидно, что студенты, принятые с баллами по ЕГЭ ниже 51, нуждаются в дополнительной подготовке на специально организованных курсах, которые должны проводиться в самом начале первого семестра. Низкие средние баллы на втором курсе, по

нашему мнению, являются следствием слабой подготовки на первом курсе.

База данных системы «Универис» включает полную информацию о студентах, начиная с момента их зачисления, обучения и защиты дипломов. Она содержит также информацию о баллах ЕГЭ, представленных при поступлении в университет. Анализ данных ЕГЭ по базовым предметам обучения и сравнение их с результатами полученными студентами на первых и вторых курсах за несколько лет (рис. 12) показывает, что уровень подготовки большинства абитуриентов низок и имеет тенденцию к снижению. Показатели ЕГЭ часто не соответствуют знаниям и умениям обучаемых. Падает желание обучаемых добиваться требуемого уровня подготовки по предметам. Результатом является существенный отсев студентов после обучения на первом, втором и даже на третьем курсах.

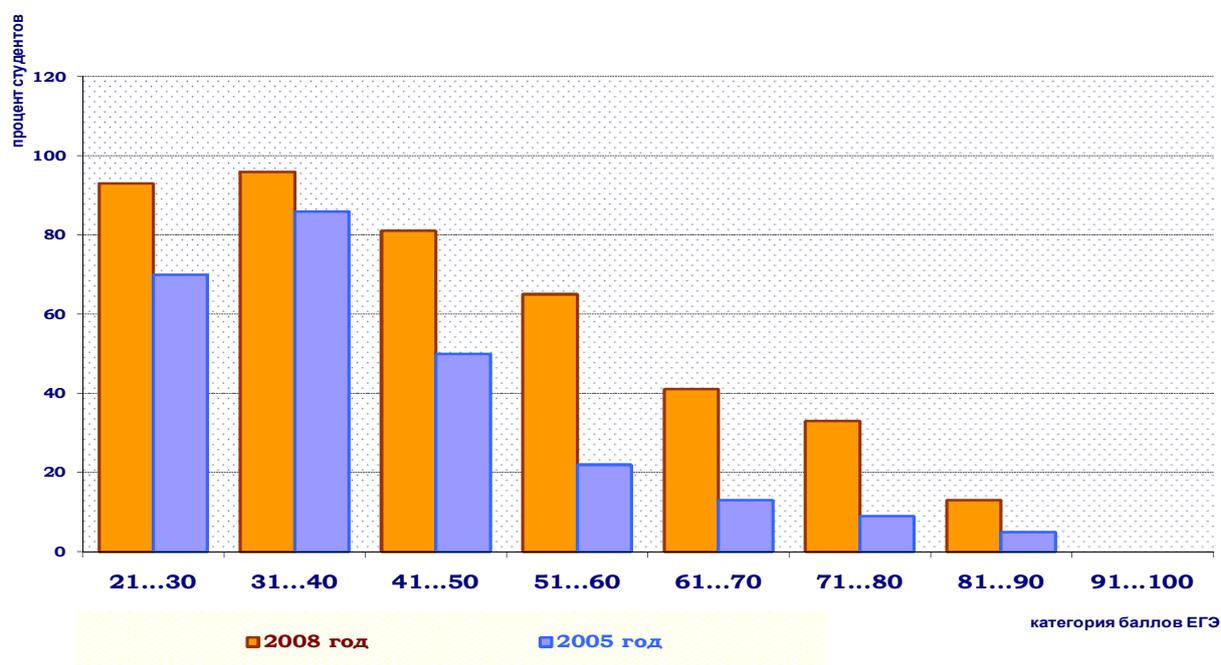


Рис. 12. Сопоставление неудовлетворительных баллов ЕГЭ в разных года.

Дисциплина «Математика»

Проведенные исследования по математике, а так же другим предметам указывают на несогласованность школьного курса и уровня требований вузовских программ, поэтому требуется согласование образовательных программ высшего и среднего образования.

Анализ результатов текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации производится деканатами при участии кафедр факультета. Установленные несоответствия обсуждаются на заседании кафедр, где намечаются пути их устранения и предлагаются подходы улучшения процесса. Результаты текущего контроля успеваемости рассматриваются на деканских совещаниях. Результаты промежуточной аттестации обсуждаются на Советах факультетов и филиалов, где рассматриваются причины несоответствий, предла-

гаемые пути их устранения и улучшения образовательного процесса. Отчеты о принятых и выполняемых решениях предоставляется отделу управления качеством образования университета, который анализирует результаты по факультетам и филиалам и предоставляет результаты в сводном отчете для анализа ректорату университета. В начале каждого семестра результаты оценки знаний студентов, работа кафедр и преподавателей обсуждаются на Ученом Совете университета, где принимаются решения связанные с улучшением деятельности. Проректоры по учебной работе имеют возможность самостоятельно входить в программу и отслеживать состояние дел (результаты успеваемости) по любым специальностям, дисциплинам вплоть до отдельных групп и студентов; по отчетам отдела качества и факультетов рассматривать предложения по устранению несоответствий и улучшениям образовательного процесса.

Второе направление связано с анализом функционирования систем менеджмента качества подразделений (факультетов, филиалов). Анализ работы СМК подразделений, факультетов и филиалов проводится Отделом управления качеством образования (СМК 1 уровня) в ходе проведения внутреннего аудита. Комиссии по качеству (2 уровень) самостоятельно проводят анализ функционирование своей СМК факультета посредством проведения внутренних аудитов в своих подразделениях.

Взаимосвязь подразделений при проведении внутреннего аудита деятельность факультетов представлена на следующей схеме (рис. 13).

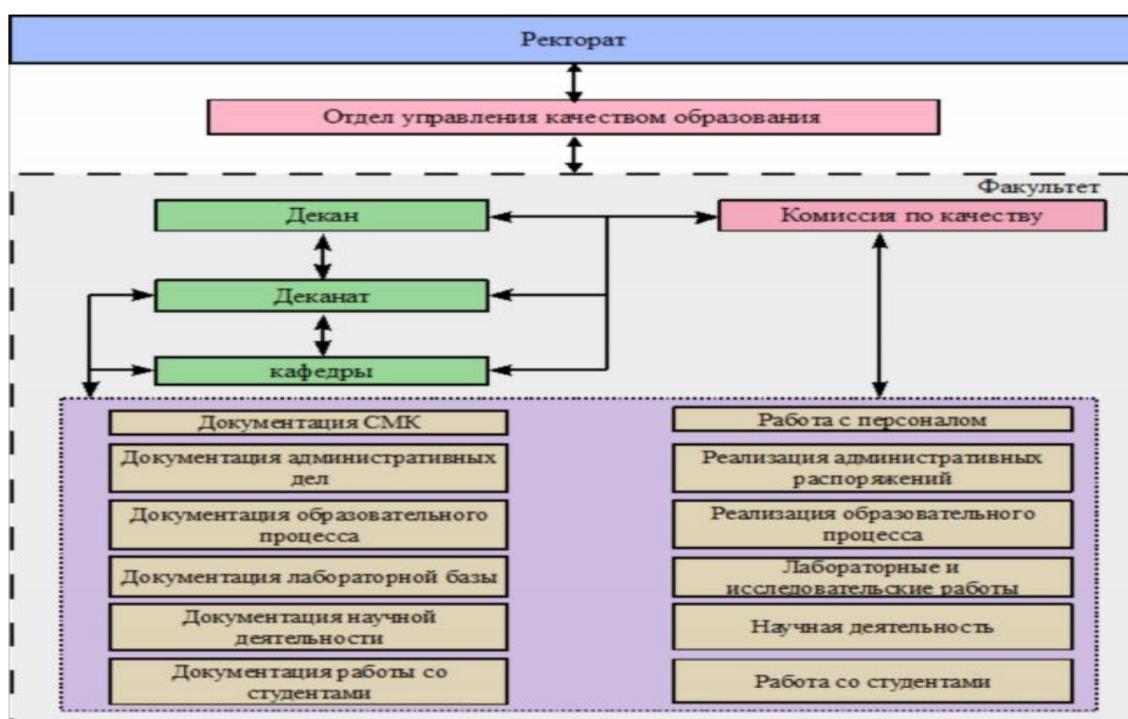


Рис. 13. Взаимосвязь подразделений университета

Руководитель аудиторской группы составляет план проведения внутреннего аудита, в соответствии с которым осуществляется оценка их деятельности по приведенным на слайде пунктам. При этом рассматривается деятельность подразделения, как в области документации, так и в области ее реализации на практике (например, рассматривается документация образовательного процесса, ее содержание и конкретная его реализация в течение учебного года). В качестве примера такого плана внутреннего аудита факультета представлен план внутреннего аудита факультета «Коммерции» (рис. 14), который недавно прошел сертификацию своей системы качества на международном уровне в TUV CERT.



Декан факультета «Коммерция»
В.М. Каточков

План внутреннего аудита

Дата аудита: 6-7 марта 2008		Группа аудиторов:		
Место проведения аудита: ф-т Коммерции		Лободенко Л.К.		
Цель аудита: подтверждение соответствия требованиям документации СМК		Потороко И.Ю.		
Область аудита образовательная деятельность факультета Коммерции		Асташова Ю.В.		
Наблюдатели:				
Аспекты особого внимания при аудите:				
Подготовка к сертификационному аудиту, оценка корректирующих мероприятий				

Дата / время	Процессы	Элемент СМК	Проверяемое подразделение/ должностное лицо	Аудиторы
9.30 – 10.00	Общее управление факультетом, Управление инфраструктурой, Управление производственной средой	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 7.1, 6.1, 6.3, 6.4, 4.2, 4.1	Декан /Каточков В.М.	Лободенко Л.К. Асташова Ю.В.
10.00 – 11.00	Взаимодействие с потребителем, Проектирование и разработка, Закупки, Образовательная деятельность, Управление персоналом	7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 4.2, 6.2, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 4.2	Кафедра «Технология и организация питания»/ Тошев А.Д.	Лободенко Л.К. Асташова Ю.В.
11.00 – 12.00	Взаимодействие с потребителем, Проектирование и разработка, Закупки, Образовательная деятельность, Управление персоналом	7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 4.2, 6.2, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 4.2	Кафедра «Товароведение и экспертиза потребительских товаров»/ Потороко И.Ю.	Потороко И.Ю. Лободенко Л.К.
12.00 – 13.00	Взаимодействие с потребителем, Проектирование и разработка, Закупки, Образовательная деятельность, Управление персоналом	7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 4.2, 6.2, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 4.2	Кафедра «Бухгалтерский учет и финансы»/ Шевелев А.Е.	Лободенко Л.К. Асташова Ю.В. Потороко И.Ю.
13.00 – 14.00	Взаимодействие с потребителем, Проектирование и разработка, Подбор и оценка внештатных преподавателей, Образовательная деятельность, Управление персоналом	7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 4.2, 6.2, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 4.2	Кафедра «Маркетинг и менеджмент»/ Демченко А.И.	Лободенко Л.К. Потороко И.Ю.
14.00 – 15.00	Взаимодействие с потребителем, Проектирование и разработка, Закупки, Образовательная деятельность, Управление персоналом	7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 4.2, 6.2, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5	Кафедра «Маркетинговые коммуникации» /Окольнишникова И.Ю.	Асташова Ю.В. Потороко И.Ю.

15.00 – 16.00	Взаимодействие с потребителем, Проектирование и разработка, Закупки, Образовательная деятельность, Управление персоналом	7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 4.2, 6.2, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 4.2	Кафедра «Экономика торговли»/ Кузменко Ю.Г	Лободенко Л.К. Асташова Ю.В. Потороко И.Ю.
7 марта 2008				
10.00 – 11.00	Взаимодействие с потребителем, Проектирование и разработка, Закупки, Дополнительное образование	7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 4.2, 6.2, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 4.2	Центр дополнительного образования/ Максимова В.Н.	Лободенко Л.К. Асташова Ю.В. Потороко И.Ю.
11.30 – 12.00	Проектирование и разработка, Образовательная деятельность	7.3, 7.5, 7.6, 8.2, 8.3, 4.2	Учебный отдел/ Белова Л.Е.	Лободенко Л.К. Асташова Ю.В.
12.00 – 12.30	Управление инфраструктурой, Управление производственной средой	6.3, 6.4, 4.2	Хозяйственный отдел/ Яковлев А.М.	Потороко И.Ю. Лободенко Л.К.
12.30 – 13.00	Управление инфраструктурой, Управление производственной средой	6.3, 6.4, 4.2	Инженерно-компьютерный центр/ Казанцева Г.С.	Лободенко Л.К. Асташова Ю.В.

Руководитель аудиторской группы,
заместитель декана
факультета Коммерции

 Л.К. Лободенко

Рис. 14. План внутреннего аудита

В плане указаны: дата, место, цель и область проведения аудита, состав группы аудиторов, дата и время, рассматриваемые процессы и их связь со стандартом ГОСТ Р ИСО 9001:2001, проверяемое подразделение с указанием должностного лица и ответственные аудиторы комиссии по качеству факультета. По результатам аудита составляется отчет, в котором указаны несоответствия, пути их устранения и совершенствования процесса. Отчет рассматривается и обсуждается на заседании Совета факультета.

Наряду с внутренними аудитами СМК подразделений, проводимыми ими самостоятельно, отдел качества в соответствии с программой, составленной на учебный год, проводит аудиты факультетов и филиалов, которые являются внутренними для подразделений университета и внешними для данных подразделений. Схему взаимодействия в данной области можно представить (рис. 15).

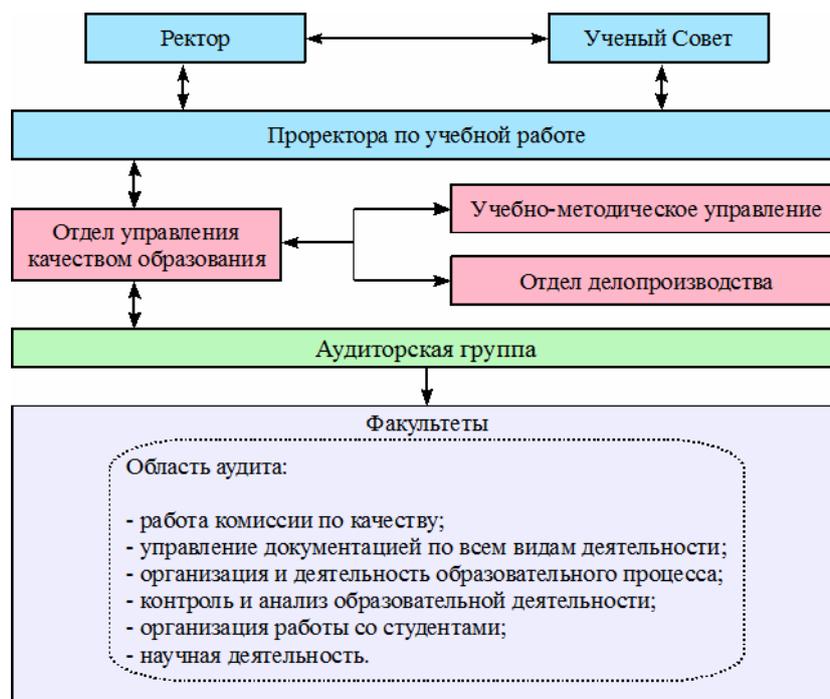


Рис. 15. Схема взаимодействий

Для реализации данной деятельности создана группа аудиторов, включающая представителей: отдела качества, учебно-методического управления, отдела делопроизводства. Курирует деятельность аудиторской группы отдел качества и проректор университета по учебной работе. По результатам аудита устанавливаются характерные несоответствия, проводится анализ причин возникновения, определяются единые корректирующие действия, материал предоставляется ректорату для анализа в виде сводного отчета по аудиту. Общие результаты обсуждаются и принимаются решения на Ученом совете.

Внутренний аудит структурного подразделения проводится в соответствии с планом внутреннего аудита, примерный план представлен на (рис. 16).

ПЛАН ВНУТРЕННЕГО АУДИТА № 01/117

1 Проверяемое структурное подразделение:		Факультет «Сервис и легкая промышленность»				
2 Область аудита:		Образовательный процесс				
3 Цель аудита:		подтверждение выполнения требований, установленных внешними и внутренними нормативными документами и частично документацией СМК				
4 Срок проведения аудита (дата):		29 апрель 2008 год				
5 Нормативная база		<p>Нормативные документы Федерального агентства по образованию и ЮУрГУ:</p> <p>Инструкция по делопроизводству;</p> <p>СМК ДП 04-2008 Управление несоответствующей продукцией;</p> <p>СМК ДП 05-2008 Корректирующие и предупреждающие действия;</p> <p>СМК СТУ 2.0-2006 Практика и трудоустройство студентов;</p> <p>СМК СТУ 3.0-2006 Исследование потребностей и удовлетворённости работодателей, студентов, преподавателей и сотрудников;</p> <p>СМК СТУ 4.0-2006 Анализ результатов освоения студентами программ дисциплин;</p> <p>СМК СТУ 5.0-2006 Разработка рабочих программ учебных дисциплин;</p> <p>СТП 3.0-2003 Требования к качеству разработки учебных планов;</p> <p>СТП 5.0-2003 Порядок организации учебного процесса.</p> <p>СТП 7.0-2003 Требования к кадровому обеспечению образовательного процесса;</p> <p>СТП ЮУрГУ 20-2003 Учебно-методический комплекс дисциплины. Общие требования к оформлению;</p> <p>Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации;</p> <p>Положение об организации внеучебной и воспитательной работы со студентами ЮУрГУ и т.д.</p>				
6 Состав аудиторской группы:						
Состав группы		ФИО	Должность			
Руководитель аудиторской группы		Шефер Л.А.	Начальник ОУКО			
Аудитор		Попов М.Ю.	Зам. начальника УМУ			
Аудитор		Гичкина Е.В.	Инженер ОУКО			
Аудитор		Нестерова Н.С.	Инженер ОУКО			
Аудитор		Брюхова О.В.	Специалист службы делопроизводства			
7 Объекты аудита:						
№	Проверяемое подразделение	Проверяемые элементы (пункты) СМК по ГОСТ Р ИСО 9001-2001	Дата	Время	Аудитор	ФИО собеседника
1	Вводное совещание		29.04	9.15-9.30		
2	Деканат, ауд. 401 ул. Рождественского, 5, г	4.2 Требования к документации 5. Ответственность руководства 6. Обеспечение ресурсами 8 Измерение, анализ и улучшение	29.04	9.30-10.30	Шефер Л.А. Попов М.Ю. Гичкина Е.В. Нестерова Н.С. Брюхова О.В.	Лившиц Виктор Абрамович, Тарханова Наталья Петровна
3	Кафедра «Машины легкой промышленности и технология сервиса», ауд. 303	4.2 Требования к документации 6. Обеспечение ресурсами 7. Этапы образовательного процесса 8 Измерение, анализ и улучшение	29.04	10.30-11.00	Шефер Л.А. Попов М.Ю. Гичкина Е.В. Нестерова Н.С. Брюхова О.В.	Лившиц Виктор Абрамович

4	Кафедра «Технологии и проектирование изделий легкой промышленности», ауд. 402	4.2 Требования к документации 6.Обеспечение ресурсами 7.Этапы образовательного процесса 8 Измерение, анализ и улучшение	29.04	11.00-11.30	Шефер Л.А. Попов М.Ю. Гичкина Е.В. Нестерова Н.С. Брюхова О.В.	Герасимова Нелли Ивановна
5	Кафедра «Педагогика и социальная работа», ауд. 410	4.2 Требования к документации 6.Обеспечение ресурсами 7.Этапы образовательного процесса 8 Измерение, анализ и улучшение	29.04	11.30-12.00	Шефер Л.А. Попов М.Ю. Гичкина Е.В. Нестерова Н.С. Брюхова О.В.	Третьякова Татьяна Николаевна
6	Кафедра «Экономика и менеджмент сервиса», ауд. 509	4.2 Требования к документации 6.Обеспечение ресурсами 7.Этапы образовательного процесса 8 Измерение, анализ и улучшение	29.04	12.00-12.30	Шефер Л.А. Попов М.Ю. Гичкина Е.В. Нестерова Н.С. Брюхова О.В.	Израйлева Ольга Васильевна
8	Предварительное совещание аудиторов	4.2 Требования к документации 6.Обеспечение ресурсами 7.Этапы образовательного процесса 8 Измерение, анализ и улучшение	29.04	13.00-13.30	Шефер Л.А. Попов М.Ю. Гичкина Е.В. Нестерова Н.С. Брюхова О.В.	
9	Заключительное совещание	4.2 Требования к документации 6.Обеспечение ресурсами 7.Этапы образовательного процесса 8 Измерение, анализ и улучшение	29.04	13.30-14.00	Шефер Л.А. Попов М.Ю. Гичкина Е.В. Нестерова Н.С. Брюхова О.В.	

8 Дата представления отчета:

Руководитель аудиторской группы:

Начальник ОУКО _____ Л.А.Шефер _____
Личная подпись дата

СОГЛАСОВАНО:

Декан _____ В.А.Лившиц

Рис. 16. План аудита

В плане указаны: проверяемое структурное подразделение, область аудита, цель аудита, сроки проведения, нормативная база, состав аудиторской группы, объекты аудита. Рассматривается деятельность факультетов и соответствующих им деканатов и кафедр в образовательной и воспитательной областях в соответствии с элементами СМК по ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Например, такими: п. 4.2. Требования к документации, п. 5. Ответственность руководства (планирование деятельности, определение ответственности и делегирование полномочий, внутренний обмен информацией, анализ со стороны руководства); п. 6. Обеспечение ресурсами (кадровый состав и его обучение, инфраструктура, производственная среда); п. 7. Этапы образовательного процесса (приемная компания, планирование учебного процесса, учебно-воспитательный процесс, содействие в трудоустройстве, связь с работодателями); п. 8. Измерение анализ и улучшение (проведение анализа всех процес-

сов, организация работы с неуспевающими студентами, мероприятия по корректирующим и предупреждающим действиям, улучшение деятельности).

На основании собеседований и рассмотрения документации устанавливаются несоответствия, каждое из которых представляется на отдельном листе, где сотрудники факультета или кафедр представляют с указанием сроков планируемые корректирующие действия и здесь же при последующем аудите ставится оценка результативности корректирующих действий.

Проведенные на ряде факультетов аудиты позволили установить ряд несоответствий связанных с документацией, например, отсутствие программ дисциплин, проводимых обслуживающими кафедрами, что затрудняет текущий контроль и может привести к несоответствию читаемой дисциплины профилю специальности; отсутствие некоторых должностных инструкций сотрудников; отсутствие плана работы и др.

Приведенные выше результаты деятельности по анализу состояния образовательного процесса в течение учебного года показывают эффективность деятельности СМК в поиске несоответствий, устранение которых осуществляется коллективами кафедр, факультетов и филиалов. Анализ результатов образовательной деятельности в течении ряда лет показывает, что существенный отсев студентов наблюдается в основном на I и II курсах по базовым дисциплинам, таким как математика, физика, химия, теоретическая механика, сопротивление материалов и др. Отмечается существенно снизившийся уровень подготовки абитуриентов по базовым дисциплинам, которые не могут освоить вузовские программы.

По нашему мнению реализация идеи «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития» должна предусмотреть:

- четкое согласование программ, стандартов всех уровней и направлений обучения;
- наличие преподавательского состава всех направлений и уровней обучения, отвечающего современным требованиям;
- введение аттестаций (экзаменов) по базовым предметам на уровнях школьного образования, начиная с четвертого (пятого) классов, что заставит обучающихся ответственно относиться к процессу накопления знаний;
- мотивацию деятельности преподавательского состава всех уровней образования;
- мотивацию обучаемых, при которой получение образования, особенно по техническим направлениям, способствовало существенному повышению уровня жизни.

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.041.5–025.32:378

Н. А. Лобанов, Т. В. Прок

Негосударственный сектор высшей школы в системе непрерывного образования: региональный аспект

В статье предпринята попытка доказать, что формирование негосударственного сектора высшей школы в системе непрерывного образования происходило и происходит до настоящего времени исключительно на региональном уровне, что негосударственные высшие учебные заведения преимущественно удовлетворяют потребности в образовании населения своего региона, оставляя за пределами своего влияния потребности в образовании федерального уровня. И такое положение, по мнению авторов, сохранится в ближайшие десятилетия, что необходимо учитывать в региональной образовательной политике.

The article attempts to prove that the formation of non-state sector of higher education in structure of continuing education takes place nowadays only at the regional level, and that non-state universities mainly meet the needs of education in the population of the region, leaving outside its influence the educational needs of federal level. The authors emphasize that such a situation will continue in the coming decade, and it must be taken into consideration by the regional educational institutions.

Ключевые слова: негосударственный сектор высшей школы, непрерывное образование, процесс регионализации, регион, региональная политика в сфере высшего образования, региональные различия в сфере высшего образования.

Key words: Non-state sector of higher education, continuing education, the process of regionalization, the region, regional policy in higher education, regional disparities in the sphere of higher education.

Исследователи, предметом внимания которых являются вопросы непрерывного образования, деликатно обходят молчанием вопрос о территориальном статусе системы непрерывного образования. И хотя понятие «система» применительно к непрерывному образованию используется достаточно широко, вопрос о том, является ли она федеральной системой или её следует рассматривать как региональную (подсистему), или как федерально-региональную систему образования, остаётся невыясненным, так как большинство исследователей оперируют этим понятием безотносительно к тому или иному уровню территориальной организации

общества. Возможно, такое понимание обусловлено правовым казусом – отсутствием в Законе РФ «Об образовании» понятия «непрерывное образование». Вместе с тем, непрерывное образование – это социальный факт огромного общественного значения, региональная направленность которого очевидна. Особое место в системе непрерывного образования региона принадлежит негосударственному сектору высшей школы.

Процесс становления высших учебных заведений негосударственной формы собственности, формирование негосударственного сектора высшей школы как социально-экономической региональной подсистемы, несомненно, один из важных результатов рыночных преобразований России, оказавший и продолжающий оказывать значительное влияние на формирование образовательного потенциала и России и её отдельных регионов. Этому способствовали политические и экономические изменения, начавшиеся в последней четверти прошлого столетия в государственном устройстве, которые и создали необходимые правовые, экономические, социальные и иные условия для формирования учебных заведений негосударственного типа, что изменило структуру отечественной системы высшего образования. Одним из важнейших условий формирования негосударственного сектора высшей школы явились процессы регионализации, непосредственно формирующие потребность в специалистах различных профессий.

Высшие учебные заведения негосударственного сектора быстрее более и гибко отреагировали на структурные изменения спроса на рабочую силу в регионах. Уже в 1996 г. число обучающихся в негосударственных вузах превысило аналогичный показатель в государственных, в таких экономических районах, как Северный, Центрально-Черноземный, Волго-Вятский и Дальневосточный. В 1998 г. общая численность студентов негосударственных вузов превысила число обучающихся в государственных вузах Восточно-Сибирского района, а в 1999 г. – Западно-Сибирского района.

Не менее важным условием этого процесса является устойчивое позитивное отношение населения к этой форме образования. За сравнительно короткий период времени (около 20 лет) негосударственные вузы стали реальными конкурентами государственным высшим учебным заведениям на рынке образовательных услуг по группе гуманитарных специальностей. В период с 1991 по 2007 гг. количество негосударственных вузов увеличилось с 45 до 430 или в 9,5 раз, а их доля в общем числе вузов России за этот период составила 39 %. Численность обучающихся в негосударственном секторе высшей школы с 1993 г. по 2007 г. увеличилась с 70 тыс. до 1176 тыс. или в 16,5 раз и их доля в общей численности студентов на конец указанного периода составляла 16 %. Согласно дан-

ным Федеральной службы государственной статистики, в России на конец 2008 – начало 2009 г. насчитывалось 1108 высших учебных заведений (без учёта филиалов). Из них государственных и муниципальных – 658, негосударственных – 450. Несмотря на «атаку» со стороны Министерства образования и науки РФ на вузы негосударственной формы собственности, их число за 2007–2008 гг. продолжает увеличиваться. Из 7461 тыс. студентов высших учебных заведений, обучавшихся в 2008 г., 6208 тыс. – это студенты государственных и муниципальных учебных заведений, однако общее соотношение студентов бюджетной и коммерческой форм обучения в этих вузах было паритетным. Таким образом, совершенно очевидно, что бюджетная форма обучения планомерно сокращается. Часто родители и абитуриенты поставлены перед дилеммой: платить ли за обучение в государственном или негосударственном вузе. И выбор не всегда за государственным сектором образования. Вот почему есть все основания предполагать, что роль этого сектора на рынке образовательных услуг в ближайшие годы не будет уменьшаться. Это утверждение основывается, по меньшей мере, на следующих важнейших обстоятельствах, которые, по нашему мнению, в ближайшее десятилетие будут определять количественную и качественную динамику негосударственного сектора высшего образования России:

во-первых, несмотря на начавшийся кризис, для значительной части населения, относимого к среднему классу (а именно он на 80–85% оплачивает учебные места), обучение детей в вузе по-прежнему будет оставаться важнейшим приоритетом в числе жизненных задач. Но и для той части населения, доходы которой ниже доходов среднего класса, поступление детей в вузы не менее важно. Родители, представляющие обе социальные группы, готовы платить за обучение своих детей в высших учебных заведениях, в том числе и негосударственных. И кризис не повлияет на эти установки, а лишь заставит сократить некоторые текущие расходы;

во-вторых, мировой опыт выхода государств из состояния экономического кризиса, показывает, что вслед за спадом наступает период активного подъёма экономики, следствием которого становится рост доходов, что в свою очередь потенциально расширит социальную группу населения, для которой обучение в вузах негосударственной формы собственности станет более доступным;

в-третьих, усиление процессов регионализации, что отмечается на всей территории Российской Федерации, будет постоянно формировать потребность в подготовке специалистов, бакалавров и магистров непосредственно для нужд региона, в частности, и небольшими по численности группами, к чему в большей мере готовы негосударственные вузы;

в-четвёртых, квотирование студенческих мест в государственных вузах (для обучающихся на конкурсной основе за счет бюджетного финансирования), на основе расчета необходимой потребности в тех или иных специалистах для государственного сектора экономики, ограничивает потребности изменяющегося спроса по многим специальностям, в то время как негосударственный сектор высшей школы таких ограничений не выставляет;

в-пятых, в ближайшие годы, как мы полагаем, получит распространение практика целевой подготовки специалистов, бакалавров и магистров в негосударственных вузах как по заказам региональных бизнес-сообществ, так и региональных органов управления на основе целевого финансирования;

в-шестых, в ближайшие два-три года завершится «профессиональная селекция» негосударственных вузов, и на рынке образовательных услуг в основном останутся «рейтинговые» негосударственные вузы, что снизит потенциальный риск выбора учебного заведения для абитуриента и создаст устойчивую конкуренцию государственному сектору высшей школы.

Процесс развития региона предполагает, в первую очередь, последовательное совершенствование его основных социальных институтов, среди которых особое место занимает институт образования, рассматриваемый во взаимосвязи его иерархической структуры и отнесённости образовательных учреждений к той или иной форме собственности. Не ставя под сомнение важность каждой из ступеней системы образования, нельзя не признать определяющего влияния высшей школы на конечные результаты социального и экономического развития региона. Поэтому развитие высшей школы является одним из приоритетных направлений региональной социальной политики. Однако имеются большие различия в уровне развития высшей школы внутри отдельных регионов. Выравнивание региональных социальных различий в системе высшего образования – одна из приоритетных задач национального проекта «Образование». Нельзя не отметить и отчетливо наблюдаемый рост влияния процессов регионализации на экономическое и социальное развитие общества в целом. Вот почему актуальное значение имеют региональные исследования, в том числе и по проблемам развития высшей школы, среди которых практически неисследованным остается негосударственный сектор высшей школы.

Можно предположить, что развитие региональной социально-экономической подсистемы негосударственного сектора высшей школы – это не только реакция рынка образовательных услуг на медлительность, а часто и неспособность государственной системы образования в целом и её региональных структур, в частности, ответить на всё многообразие потребностей рынка образовательных

услуг, но и исторически обусловленный мировой процесс, в котором негосударственным образовательным учреждениям принадлежало и принадлежит немаловажная роль в развитии территорий.

Систему образования нельзя рассматривать вне политической, экономической или социальной жизни общества. Любые институциональные изменения автоматически отражаются на развитии и организации высшей школы. После распада СССР и связанных с этим процессом глубоких изменений в жизни, система высшего образования России вступила в очередной этап своего развития. В начале 90-х гг. она имела ярко выраженную отраслевую структуру управления. Ей так же был присущ высокий уровень централизации. Большинство решений, связанных с изменениями в масштабах и структуре подготовки кадров, в том числе региональных, принималось центральным органом. Подобная организация управления высшей школой не в полной мере учитывала собственно региональные потребности. Перестройка взаимоотношений между центром и регионами в 90-е гг. объективно способствовала процессу регионализации [1], в т. ч. усилению ориентации высшего образования на внутрирегиональные потребности. Усиление роли субъектов Российской Федерации в развитии социальной сферы, повлекло более активное участие региональных властей в разработке прогнозирования и развития региональных систем высшего образования, так как вузы являются важнейшим инструментом развития региональных рынков труда и оказывают значительное воздействие на формирование региональной элиты. Вместе с тем регионы столкнулись с целым рядом проблем:

во-первых, в предыдущие 70 лет в стране преобладала отраслевая структура высшего образования и вертикальные связи организации и управления образованием не позволяли развиваться горизонтальным связям организации и управления, т. е. сдерживали региональное развитие высшей школы. Большинство вузов, находящихся на территории регионов, являлись субъектами наднационального управления, поэтому региональные интересы для федерального центра являлись вторичными. Исключение составляли педагогические, медицинские и сельскохозяйственные вузы, которые комплектовались на основе прямого регионального заказа;

во-вторых, стране был присущ высокий уровень централизации экономики и системы высшего образования, что привело к определённой отстранённости вузов от постоянно меняющейся потребности регионов в тех или иных специалистах [2: 170].

Процесс регионализации высшей школы приближает вузы к потребностям регионов, резко повышает степень удовлетворения индивидуальных потребностей населения региона в образовательных услугах, и что особенно важно – предоставляет возможность полу-

чить высшее образование, не выезжая за пределы региона. Последнее обстоятельство, как показывают ряд исследований, уменьшает отток специалистов из региона. Развитие процессов регионализации во многом объясняется исторически сложившимся несоответствием между ведомственным принципом организации высшей школы и региональным характером потребления образовательных услуг. Ведомственная организация высшего образования показала достаточно высокую эффективность в условиях централизованной административно-распределительной системы управления образованием. Ликвидация этой системы в начале 90-х годов обнажила асимметрию в подготовке квалифицированных кадров, потребовала проведения новой региональной политики в сфере высшего образования [2: 171].

Региональная политика в сфере образования является составной частью государственной региональной политики. Поэтому при разработке стратегии развития региональных подсистем высшего образования необходимо учитывать наличие интересов и станы в целом, и субъектов федерации, в отдельности.

Государственная региональная политика исходит из факта дискретности пространства, неравнозначности регионов по уровню экономического и социального развития, различий этнического состава населения, степени развитости образовательного потенциала и других показателей, характеризующих развитие региона. Данная политика строится на принципах федерализма, гарантий социально-экономической самостоятельности субъектов федерации и развития форм местного самоуправления. Она направлена на обеспечение условий самостоятельного социально-экономического функционирования и развития субъектов федерации на основе использования им внутреннего потенциала, межрегиональной координации и кооперации в рамках единого государственного и политического пространства Российской Федерации. К сожалению, в настоящее время социально-экономическое, административно-политическое и культурно-историческое пространство России сильно фрагментировано и наблюдаются процессы территориального изоляционизма, что во многом связано с ростом транспортных тарифов на перевозки, усилением региональной замкнутости и монополизма региональных производителей [3: 55].

Помимо несовершенства территориальной организации, управляющая роль государства не всегда адекватна потребностям социально-экономического развития отдельных регионов России. Во многом это связано с тем, что пока не удалось преодолеть последствия развала командно-административной системы управления народным хозяйством. Неравномерность и несогласованность государственных и региональных структур управления в проведении

рыночных реформ по вертикали и горизонтали сдерживают процессы регионализации. В частности, экономические и правовые преобразования в регионах по времени их осуществления, как правило, не совпадали с аналогичными реформами в Российской Федерации в целом. Результатом этих организационных сбоев стало нарастание межрегиональных диспропорций. Система интересов (частных, коллективных, региональных, государственных) пока не имеет единого критерия оценки. Экономические интересы региона зачастую не совпадают с федеральными интересами, политические интересы региональной элиты противостоят интересам государства и т. д. Поиск оптимальной схемы федерализма в России происходит исключительно противоречиво. С одной стороны, этот процесс опирается на логику сохранения и укрепления государственного единства Российской Федерации, на демократические формы ведения и решения общих дел в соответствии с Конституцией Российской Федерации; с другой – властные структуры регионов пытаются сформировать свою особую территориальную модель государственного устройства. Заметна тенденция превращения ряда крупных городов в субъекты федерации, а крупных административно-территориальных образований – в региональные ассоциации экономического взаимодействия [3: 55].

В России за последние годы так и не было существенно преодолено сложившееся территориальное (региональное) неравенство в развитии системы высшего образования. По-прежнему, по важнейшему показателю территориальной дифференциации в развитии высшего образования – числу студентов на 10 тыс. населения – периферийные районы, районы недостаточного индустриального развития уступают регионам-лидерам в 5–7 раз. В числе отстающих – наиболее отдаленные от центра субъекты Российской Федерации (Сахалинская, Читинская, Мурманская, Камчатская области, Чукотский АО, республики Тыва и Якутия) [2: 148].

Территориальные различия проявляются и в развитии системы высшего образования, а степень этих различий связана с местом, которое занимает регион в иерархической структуре региона. В настоящее время на уровне федеральных округов число студентов на 10 тыс. населения в округах-лидерах (Центральном и Северо-Западном) превышает аналогичный показатель в округах аутсайдеров (Дальневосточном и Южном) всего на 25–30 %. Из семи федеральных округов данный показатель превышал среднероссийское значение только в трех. На уровне экономических районов число студентов на 10 тыс. населения в районах-лидерах (Северо-Западном, Центральном) более чем вдвое превышает показатель наименее развитого Северного района. На мезоуровне различия еще выше между отстающими регионами и регионами-лидерами.

Показатель Москвы в 10 раз превышает аналогичный для Сахалинской области и Ингушетии. Лишь в одиннадцати субъектах Российской Федерации уровень развития системы высшего образования превышает среднероссийский [2: 148]. Столь высокие различия в развитии высшей школы в территориальном разрезе – объективная реальность, и её нельзя игнорировать при проведении региональной политики. В этой связи политика регионализации в России должна быть направлена на уменьшение различий между регионами по степени развитости системы высшей школы.

Несмотря на огромные пространства и связанные с этим обстоятельством большие различия в природно-климатических условиях и не меньшие различия в развитии экономики и социальной инфраструктуры, в России имеются достаточные предпосылки для «справедливого» распределения между регионами сектора высшей школы. Регионализация систем высшего образования является важнейшим направлением региональной политики. Под процессом регионализации высшей школы мы понимаем полиструктурный процесс, в содержании которого можно выделить три основных направления:

первое, адаптацию учебных заведений высшей школы к среднесрочным и долгосрочным экономическим и социальным потребностям региона в специалистах базовых профессий для основных отраслей экономики и социальной сферы региона;

второе, ориентацию развития высшей школы на текущие потребности региональных рынков труда и образовательных услуг;

третье, распределение функций управления высшей школой между федеральным центром и регионом, при которых приоритетными преимущественно являлись бы интересы регионов [4: 8].

Главная цель регионализации систем высшего образования состоит в создании на территориях всех субъектов Российской Федерации целостных эффективных подсистем высшего образования, состоящих из государственных, муниципальных и негосударственных вузов. Организационным направлением регионализации является интеграция расположенных на территориях субъектов Российской Федерации учебных заведений в региональные системы университетского типа. Важным направлением и стимулом регионализации систем высшего образования является выравнивание научно-образовательных и профессионально-культурных потенциалов регионов. Разумеется, каждый регион несёт на себе печать индивидуальности, а его гармоническое развитие возможно лишь с учетом его потенциальных возможностей. Однако индивидуальность, неповторимость регионов предполагает развитие интегративных процессов, чему в значительной степени будет способствовать создание межрегиональных университетских комплексов.

Переориентация с преимущественно отраслевого на региональное построение системы высшего образования открывает новые возможности для осуществления структурной перестройки высшей школы в части соотношения естественно-научных, технических и гуманитарных направлений подготовки специалистов в рамках отдельных регионов. Существенно изменяется содержание структура специальностей, которые все более приближаются к сложившейся специализации территориальных народно-хозяйственных комплексов и потребностям их социумов. Активная роль в этом процессе, в части гуманитарных специальностей, принадлежит негосударственному сектору высшей школы, что позволило уменьшить территориальные различия по большинству гуманитарных специальностей. Однако достижение полного соответствия внутрирегиональной специализации высшей школы и образовательных потребностей регионов столь же нереально, как и полное преодоление территориальных различий и неравенств. Территориально-региональная дифференциация в развитии высшего образования, различия в транспортной доступности вузовских центров для населения, исторические условия формирования университетов и вузов, научных центров и промышленных агломераций способствовали возникновению особого типа социального неравенства, выражающегося в доступности для населения высшего образования. Подобный тип неравенства обусловлен, прежде всего, положением высших учебных заведений в системе расселения. Особенно сложно реализовать своё законное право на высшее образование жителям малых городов и сельской местности, что связано с достаточно неравномерным распределением государственных вузов по территории Российской Федерации [2: 151].

К числу показателей, характеризующих территориальные (региональные) различия в развитии высшего образования, кроме упомянутого выше показателя – численность студентов на 10 тыс. населения – относятся: численность поступающих, учащихся и выпускников; количество специальностей и структура профилей подготовки; уровень фактической подготовки; дифференциации в расходах из госбюджета на подготовку одного студента в государственных вузах; удельный вес преподавателей вузов, имеющих учёную степень и т. п.

Территориальная региональная дифференциация в развитии высшей школы объясняется различиями социально-экономического характера, особенностями специализации хозяйства, территориального управления, историческими особенностями, рядом других факторов. Существенные различия регионов по показателю доступности высшего образования, сдерживающие их экономическое и социальное развитие, должны стать предметом националь-

ной и региональной политики. Издержки отраслевой и территориальной организации системы высшего образования имеют место в большинстве регионов страны.

Вместе с тем территориальная организация негосударственного сектора высшей школы, как и территориальная организация государственного образования (см. рис. 1, 2). В настоящее время вузы негосударственного сектора функционируют в большинстве субъектов Российской Федерации (см. табл. 1). Основываясь на данных статистики за 2005–2006 гг., вузы негосударственной формы собственности были размещены на территории страны по федеральным округам следующим образом: наибольшее количество вузов было в Центральном федеральном округе – 174, что составляет 42 % от общего числа негосударственных вузов России, в том числе в г. Москве 123 вуза (30 %); в Южном федеральном округе – 70 (17 %); в Северо-Западном федеральном округе – 55 (13,5%), в том числе в Санкт-Петербурге 39 (9,4%). Наименьшее количество негосударственных вузов в Дальневосточном федеральном округе – 11 (2,6 %) и Уральском Федеральном округе – 19 (4,6 %) [5: 264–267]. Следует отметить, что федеральные округа были введены указом Президента РФ в 2000 г., а до этого обобщение статистической информации осуществлялось по экономическим районам (деление на экономические районы отменено не было). Таким образом, федеральные округа нельзя считать новыми единицами территориального деления страны, заменой системы экономического районирования. Это создает определенные трудности для сравнительного анализа территориальной организации системы высшего образования в целом и негосударственного сектора, в частности, поскольку учёт статистических данных приводится по федеральным округам.

Следует отметить, что негосударственный сектор высшей школы более динамичен в своём развитии, чем государственный. Положительная динамика – увеличение числа вузов негосударственного сектора – наблюдалась 2006–2007 гг. в Центральном федеральном округе, особенно в Москве, и в Приволжском федеральном округе. В то же время отсутствует прирост числа негосударственных вузов в Дальневосточном округе. Уменьшение числа вузов негосударственного сектора произошло и в Северо-Западном округе, в том числе в Санкт-Петербурге, Уральском и Сибирском федеральных округах. В этот же период уменьшилось число негосударственных вузов в Южном округе, до этого года имевшем устойчивую динамику роста. В то же время в ряде субъектов Российской Федерации в 2005–2006 гг. число негосударственных вузов было больше, чем государственных, в частности, в г. Москве, Московской, Курской, Калининградской областях, республике Дагестан, Краснодарском и Ставропольском краях.

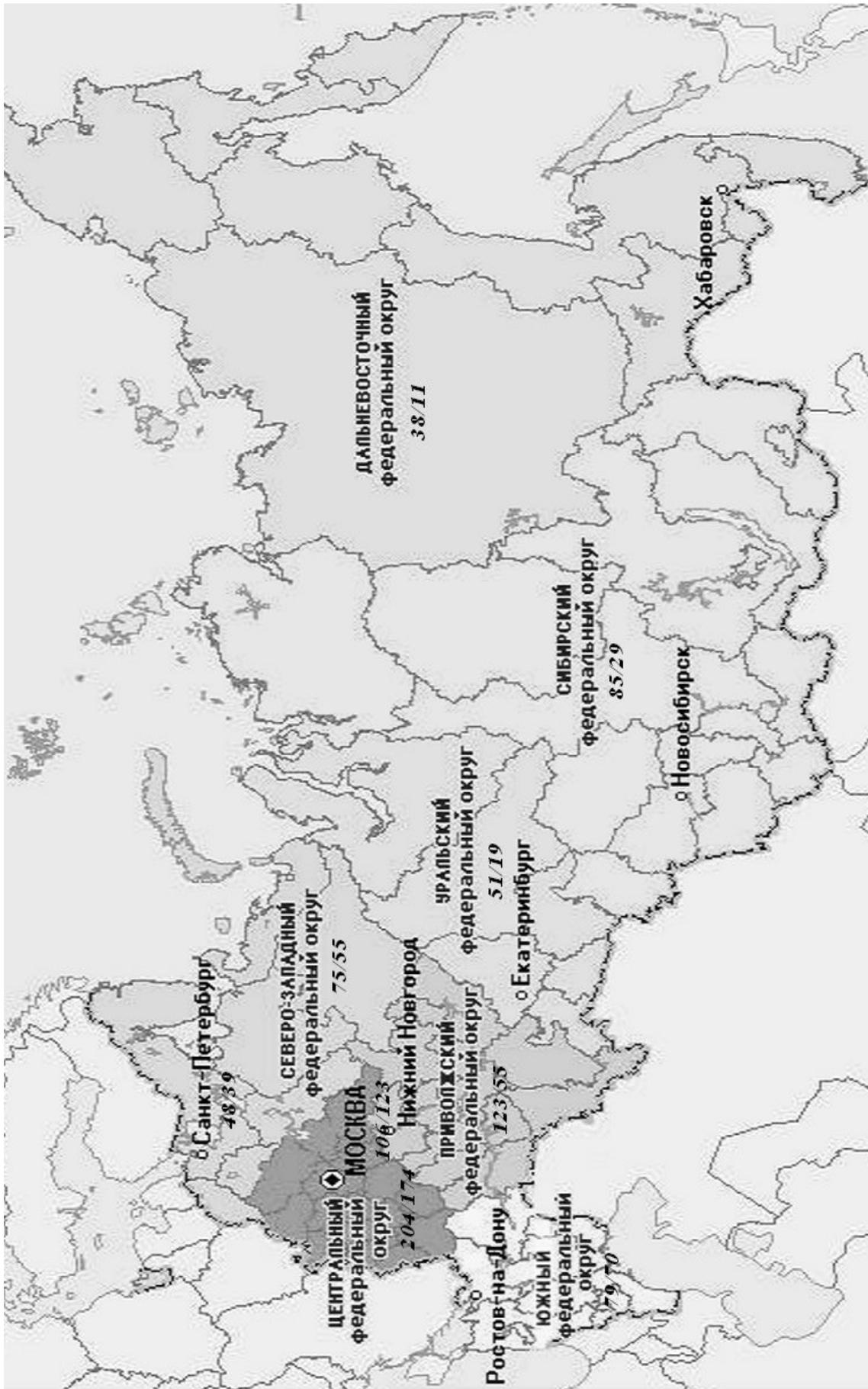


Рис. 1. Распределение государственных/негосударственных высших учебных заведений по федеральным округам РФ в 2006 г. [5]

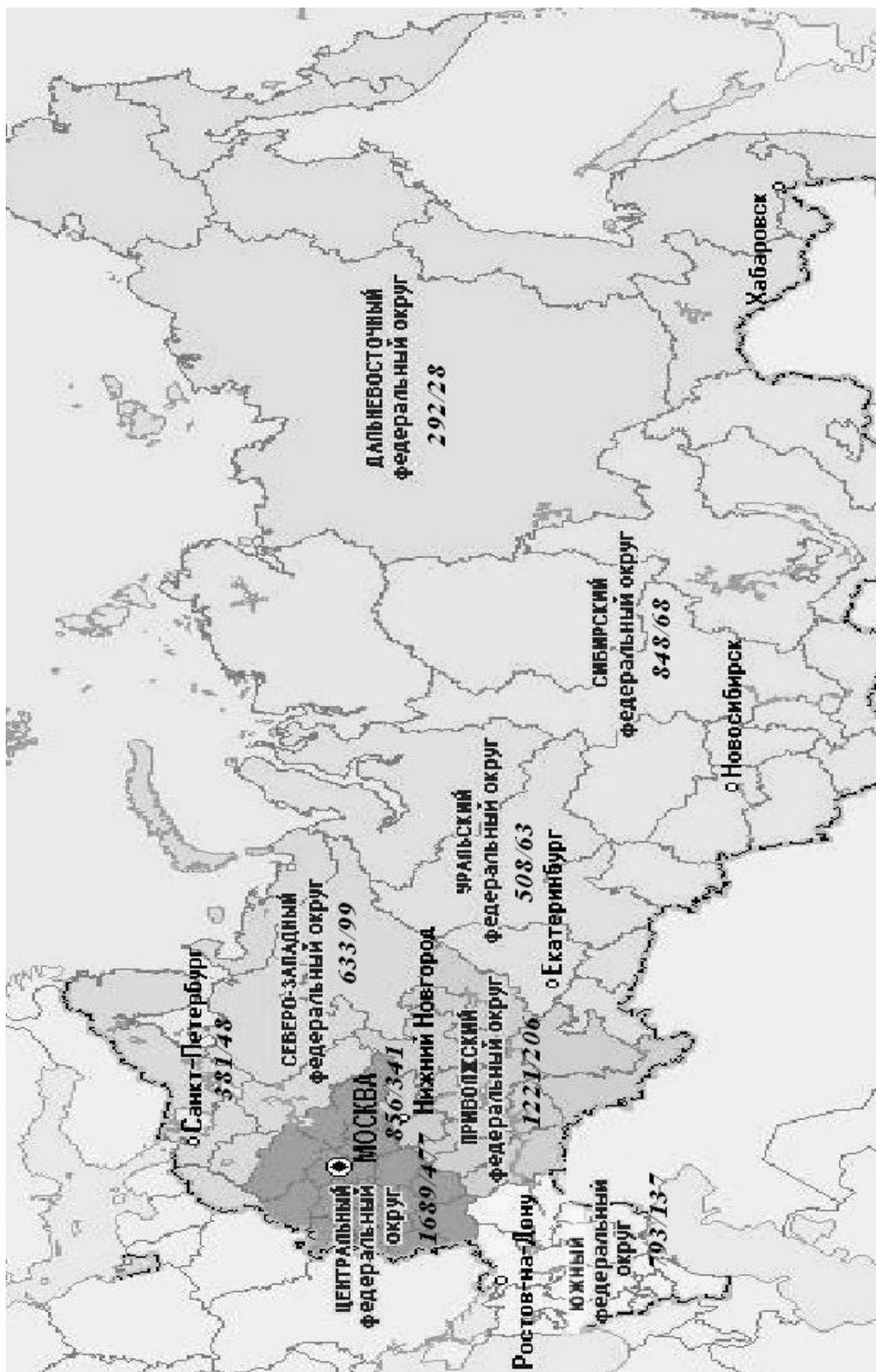


Рис. 2. Численность студентов государственных/негосударственных высших учебных заведений по федеральным округам РФ в 2006 г (тысяч человек) [5].

Таблица 1

Распределение негосударственных высших заведений
по федеральным округам РФ [5]

Федеральные округа РФ	1995/96	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Всего негос. вузов	193	302	334	349	358	387	384	392	409	413
Центральный	83	114	133	136	138	151	150	149	164	174
г. Москва	60	70	85	84	89	104	104	103	118	123
Северо-Западный	20	36	42	48	47	59	62	58	56	55
г. Санкт-Петербург	14	28	33	34	31	42	45	42	41	39
Южный	33	66	65	70	70	69	66	72	73	70
Приволжский	26	42	41	36	40	42	42	50	52	55
Уральский	10	13	17	18	20	24	21	21	23	19
Сибирский	10	18	21	26	27	28	29	30	30	29
Дальневосточный	11	13	15	15	16	14	14	12	11	11

Особенно высока концентрация вузов негосударственного сектора в Москве и Санкт-Петербурге, что, как мы считаем, является сдерживающим фактором развития негосударственного сектора в российской провинции. В этих городах располагается большинство крупных государственных вузов страны. Другая (небольшая) часть крупных вузов располагается в центрах федеральных округов и субъектов федерации. Распределение высших учебных заведений негосударственной формы собственности по территории России в основном соответствует плотности населения страны, повторяя распределение государственных вузов, во многом сохраняя существенные диспропорции в территориальном размещении высших учебных заведений. С целью анализа сложившихся диспропорций в территориальной организации негосударственного сектора высшей школы, мы сгруппировали регионы Российской Федерации на основе показателя динамики развития негосударственного сектора высшей школы за период с 1995–1996 по 2005–2006 гг. В качестве

основания для типологического деления на группы был использован показатель численности студентов негосударственных вузов. По этому показателю все регионы страны можно условно разделить на пять групп:

1) регионы с самым высоким уровнем развития негосударственного сектора высшей школы (численность студентов негосударственных вузов более 50 тыс.), к которым относятся Москва (341 тыс.) и республика Татарстан (57,7 тыс. студентов);

2) регионы с высоким уровнем развития негосударственного сектора высшей школы (20–50 тыс. студентов), к которым относятся: Краснодарский край (48,6 тыс.), Санкт-Петербург (47,8 тыс.), Самарская область (35,5 тыс.), Свердловская область (29,8 тыс.), Московская область (28,6 тыс.), Нижегородская область (27,5 тыс.), Ставропольский край (22,7 тыс.), Республика Башкортостан (21,3 тыс.);

3) регионы со средним уровнем развития негосударственного сектора высшей школы (5–20 тыс. студентов): Амурская, Белгородская, Брянская, Владимирская, Волгоградская, Воронежская, Вологодская, Иркутская Кемеровская, Кировская, Курская, Мурманская, Новосибирская, Омская, Пензенская, Ростовская, Рязанская, Смоленская, Тюменская, Ульяновская, Челябинская, Ярославская области; Алтайский, Красноярский, Пермский, Хабаровский края; Республики Дагестан, Коми, Северная Осетия, Саха (Якутия), Чувашская Республика.

4) регионы с низким уровнем развития негосударственного сектора, в которых данная система еще только формируется (численность студентов от 1 до 5 тыс. чел.): Амурская, Архангельская, Астраханская, Ивановская, Калининградская, Костромская, Курганская, Ленинградская, Липецкая, Калужская, Новгородская, Орловская, Оренбургская, Псковская, Саратовская, Сахалинская, Тамбовская, Тверская, Томская области; Республики Адыгея, Бурятия, Кабардино-Балкарская Республика, Калмыкия, Карелия, Карачаево-Черкесская Республика, Республика Марий Эл, Мордовия, Удмуртская Республика, Хакасия; Ханты-Мансийский автономный округ и Приморский край;

5) регионы, где негосударственные вузы практически отсутствуют (менее 1 тыс. студентов): Камчатская, Тульская, Читинская области; Агинский Бурятский автономный округ, Республика Алтай, Ингушская Республика, Республика Тыва, Чеченская Республика.

К первой группе относятся два региона. Как мы видим, лидером по уровню развития негосударственного сектора образования является Москва. Во вторую группу входят девять регионов, среди которых лидерами являются Краснодарский край (48,6 тыс. студентов) и Санкт-Петербург (47,8 тыс.). К третьей группе можно отнести 32 ре-

гиона Российской Федерации; лидерами среди которых являются Ростовская область (17 тыс.) и Республика Дагестан (15,2 тыс.). В четвертой группе, к которой относятся 33 региона, негосударственный сектор высшей школы ещё только формируется. И, наконец, пятую группу (входят 14 регионов) можно рассматривать как регионы, для которых формирование негосударственного сектора высшей школы пока не актуально. Численность студентов в вузах этой формы образования не превышает одной тысячи человек в каждом регионе. И не получила развития эта форма образования в Ненецком автономном округе и Еврейской автономной области [5: 270–273].

Таким образом, в территориальной (региональной) организации негосударственного сектора высшей школы отмечаются большие диспропорции, которые в значительной мере близки диспропорциям, сложившимся и в государственном вузовском секторе. Наш анализ развития региональной социально-экономической подсистемы негосударственного сектора высшей школы в регионах Российской Федерации показывает, что этот процесс носит непоследовательный и в определённой мере стохастический характер.

Если проследить динамику численности студентов негосударственных вузов на уровне федеральных округов, то отчётливо видно, что в большинстве округов наблюдается положительная динамика увеличения численности студентов, за исключением Центрального округа, где число студентов в 2005–2006 г. уменьшилась с 557 до 477 тыс., особенно в Москве с 469 до 341 тыс. (см. табл. 2). Тем не менее, Центральный округ и Москва сохраняют свои лидирующие позиции. По темпам прироста численности студентов негосударственных вузов лидирующая роль принадлежит Южному и Приволжскому федеральным округам. Положительную динамику увеличения численности студентов негосударственных вузов имеют Уральский и Сибирский округа. Значительно отстаёт Дальневосточный федеральный округ, хотя и отмечается незначительное увеличение численности студентов негосударственных вузов.

Если динамику развития негосударственного сектора высшей школы рассматривать не на уровне Федеральных округов, а на уровне субъектов Федерации, то диапазон различий будет значительно большим. Так в Центральном федеральном округе динамика увеличения численности студентов вузов негосударственного сектора наблюдается в Воронежской, Московской, Смоленской, Ярославской и Рязанской областях. Значительное снижение численности студентов вузов негосударственного сектора произошло в Москве. Тенденция к снижению численности наблюдается и в Калужской области. Наиболее низкие показатели в Тульской (0,6 тыс.) и Липецкой (1,7 тыс.) областях. В регионах Северо-Западного федерального округа, вслед за Центральным округом,

также наметилась тенденция снижения численности студентов негосударственных вузов. Особенно заметно это в Санкт-Петербурге (с 75,6 тыс. в 2004–2005 г. до 47,8 тыс. в 2005–2006 гг.). Положительная динамика увеличения численности студентов вузов негосударственного сектора наблюдается в Калининградской и Мурманской, значительное увеличение – в Вологодской областях. Незначительное увеличение наблюдается в Архангельской, Псковской и Новгородской областях.

Таблица 2

Численность студентов негосударственного сектора высшей школы по федеральным округам РФ¹

Федеральные округа	1995/96	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Всего в РФ (тыс. чел.)	135,5	201,8	250,7	344,9	470,6	629,5	718,8	859,5	1024,1	1079,3	1176,8
Центральный	71,1	84,4	103,5	151	217,6	298,3	333	422,7	557	477,7	548,6
г. Москва	57,7	64	77	103,8	160,9	225,7	263,4	343,6	469,6	341,3	395,7
Северо-Западный	13,7	23,5	28,6	37,8	53	71,2	82,5	91,4	99,5	99,1	99,1
г. Санкт-Петербург	12,2	2,8	24	29,9	41,1	53,8	61,2	69	75,6	47,8	48,6
Южный	30,3	36,5	45,9	54,3	71,8	79,4	97,4	113,3	120,1	137,4	145,3
Приволжский	7,7	27,3	35,7	57,4	69,2	99,2	115	131,1	141,6	205,7	211,4
Уральский	5,1	13	14,1	16,8	19,4	30,2	34,8	41,5	43,1	63,3	69,1
Сибирский	5,4	12,2	16,9	24	28	36	40	43	45,6	68,3	74,7
Дальневосточный	2,2	5	6	9,7	11,6	15,3	15,8	16,5	17,2	27,8	28,6

В Южном федеральном округе устойчивая положительная динамика увеличения численности студентов вузов негосударственно-

¹ Российский статистический ежегодник, 2007: ст. сб. / Росстат. – М., 2007. – С. 257–259.

го сектора наблюдается в Краснодарском крае: с 13,9 тыс. в 1995–1996 гг. до 48,6 тыс. в 2005–2006 гг., или 3,4 раза. В Ростовской области численность студентов вузов негосударственного сектора увеличилась с 2,8 тыс. в 1995–1996 гг. до 17,0 тыс. в 2005–2006 гг., или в 6 раз; в Республике Дагестан с 5,5 тыс. в 1995–1996 гг. до 15,2 тыс. в 2005–2006 гг. В последние годы увеличилась численность студентов негосударственных вузов в республиках Кабардино-Балкарской, Адыгее, Калмыкии. Незначительное снижение произошло в Ставропольском крае, одном из лидеров данного округа по уровню развития негосударственного сектора высшей школы. В Чеченской и Ингушской республиках негосударственные вузы отсутствуют.

В Приволжском федеральном округе наблюдается устойчивая положительная динамика увеличения численности студентов вузов негосударственного сектора. И если по числу вузов негосударственного сектора данный округ уступает Центральному и Южному округам, то по численности студентов негосударственных вузов он значительно обгоняет все округа, уступая только Центральному (см. табл. 2). Наибольшие темпы прироста численности студентов негосударственных вузов наблюдается у лидера Приволжского округа – республики Татарстан; за рассматриваемый период численность студентов увеличилась с 2,4 тыс. в 1995–1996 гг. до 57,7 тыс. в 2005–2006 гг., или в 24 раза. По численности студентов негосударственных вузов республика уступает только Москве, обогнав Санкт-Петербург. Значительное увеличение произошло так же в Самарской области: с 2,1 тыс. в 1995–1996 гг. до 35,5 тыс. в 2005–2006 гг., или в 17 раз, а также в Нижегородской области с 9,4 тыс. в 2004–2005 г. до 27,5 тыс. в 2006 г. Это самые высокие темпы роста. Одним из лидеров по численности студентов негосударственных вузов является республика Башкортостан (21,3 тыс.). Самая низкая численность студентов негосударственных вузов Приволжского округа в республике Мордовия (1,3 тыс.).

В Уральском федеральном округе лидером по численности студентов негосударственных вузов является Свердловская область; за рассматриваемый период она увеличилась с 3,2 тыс. в 1995–1996 гг. до 29,8 тыс. в 2005–2006 гг., или в 9,3 раза. Наименьшее увеличение численности студентов негосударственных вузов за рассматриваемый период произошло в Курганской области – с 0,6 тыс. до 3,6 тыс.

В Сибирском федеральном округе лидером по численности студентов негосударственных вузов является Новосибирская область (14 тыс.). Устойчивая положительная динамика увеличения численности студентов вузов наблюдается в Алтайском и Красноярском краях (без Таймырского и Эвенкийского автономных округов, в

которых нет негосударственных вузов). Самая низкая численность студентов этого типа учебных заведений в республиках Алтай (0,6 тыс.) и Тыва (0,4 тыс.), в Читинской области (0,5 тыс.) и Агинском Бурятском автономном округе (0,1 тыс.).

У числящегося в аутсайдерах по уровню развития негосударственного сектора высшей школы Дальневосточного федерального округа наметилась положительная, хотя и незначительная, динамика в Хабаровском крае – число студентов увеличилось с 0,5 тыс. в 1995–1996 гг. до 7,1 тыс. в 2005–2006 гг. Самый низкий показатель сохраняется в Магаданской (0,4 тыс.) и Еврейской автономной области (0,6 тыс.) [5: 270–273].

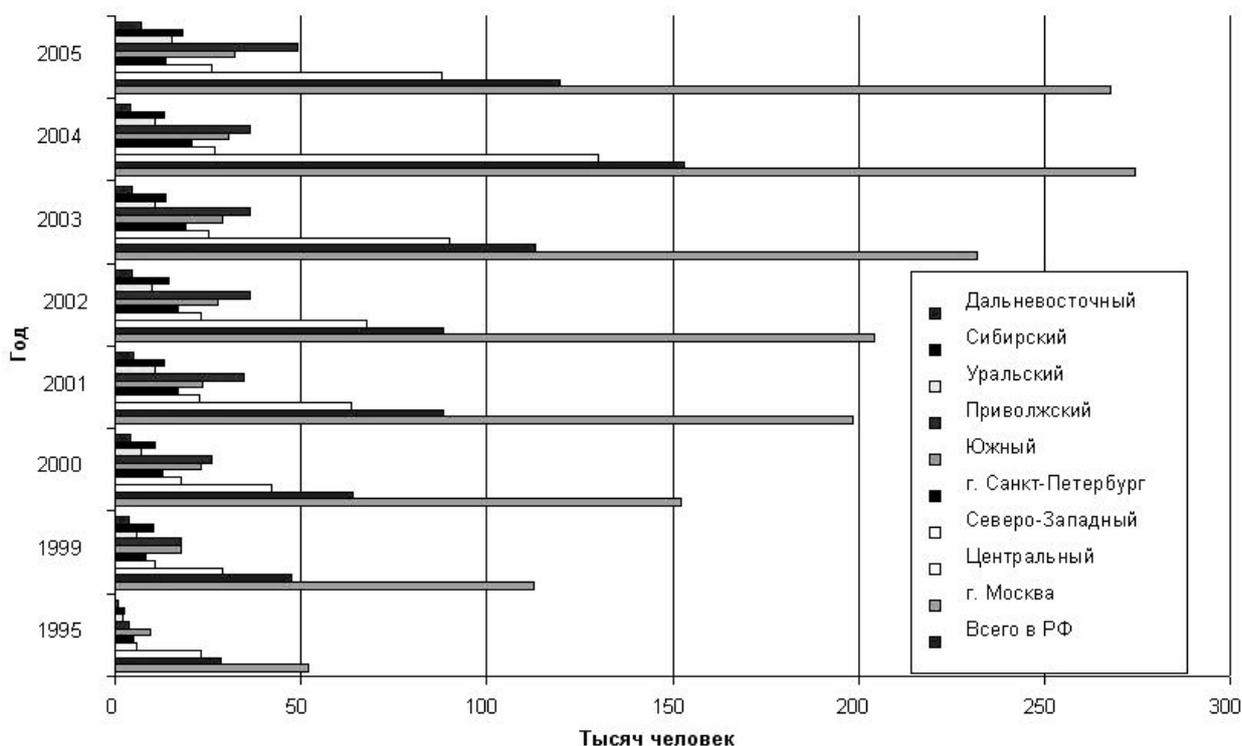


Рис. 3. Прием студентов в негосударственные вузы по федеральным округам РФ (тыс. человек) [5].

Для перспектив дальнейшего развития негосударственного сектора высшей школы более важным, чем число учебных заведений, является значение индикатора, характеризующего количество принятых студентов по регионам; однако по этому показателю наблюдается несколько иная картина. Анализ динамики данного показателя (см. рис. 3), свидетельствует о значительном снижении приёма студентов в вузы негосударственного сектора у бывших лидеров этой подсистемы высшей школы – Центрального и Северо-Западного округов, и прежде всего, в Москве и Санкт-Петербурге. И хотя показатели снижения (числа вузов, численности студентов) в данной работе мы рассматриваем как отрицательное явление, все же оценка этой ситуации с позиций интересов государства в целом

и регионов, в частности, может восприниматься скорее как позитивное явление, поскольку означает укрепление позиций регионального сектора негосударственной высшей школы, поскольку общее число студентов не уменьшилось. Положительная динамика по данному показателю наблюдается в Приволжском, Южном, Уральском, Сибирском и Дальневосточном федеральных округах. Что касается выпуска специалистов негосударственными вузами (см. рис. 4), то положительная динамика наблюдается по всем федеральным округам Российской Федерации: лидерами по этому показателю являются Центральный, Приволжский, Южный федеральные округа; значительно отстают Дальневосточный, Сибирский и Уральский федеральные округа. Снижение выпуска специалистов негосударственного сектора отмечается в Москве и Санкт-Петербурге.

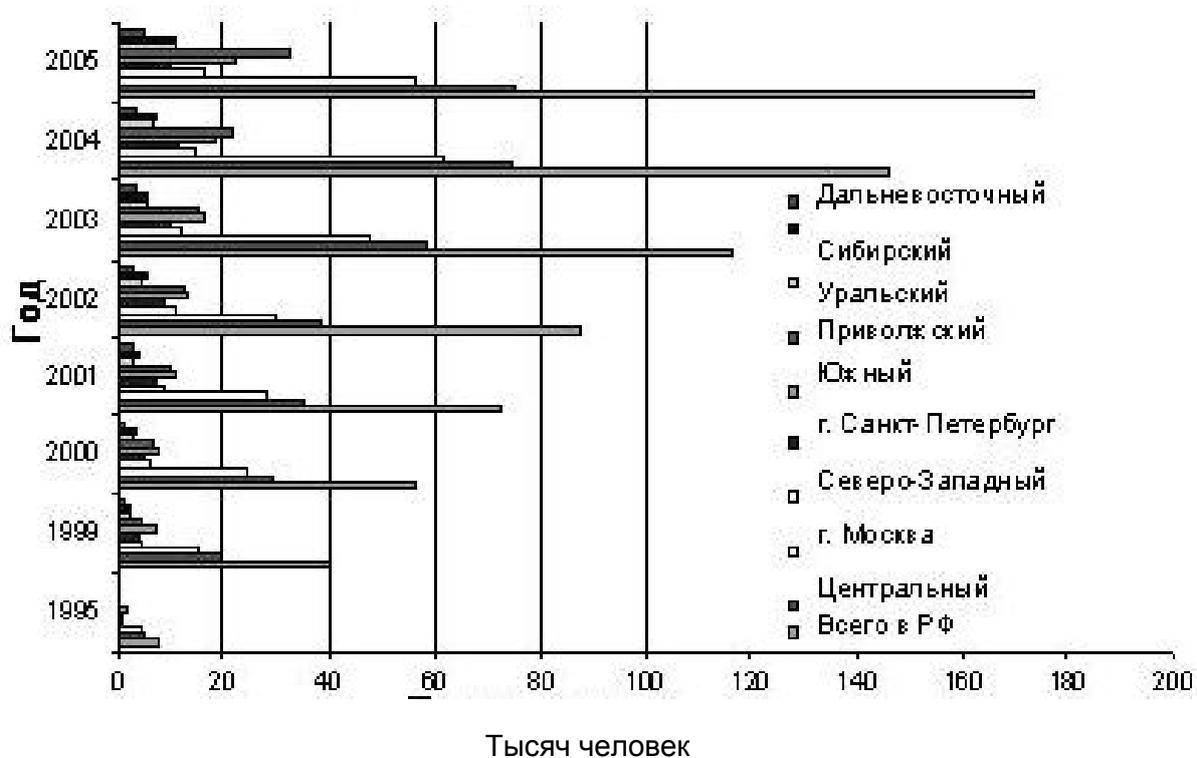


Рис. 4. Выпуск специалистов негосударственных высших учебных заведений по федеральным округам РФ (тыс. человек) [5]

Таким образом, предложенная нами территориальная группировка (типология) вузов негосударственного сектора, основанная на распределении учебных заведений по Федеральным округам и регионам по ограниченному числу признаков (число негосударственных вузов, численность обучающихся, прием и выпуск студентов), позволила нам выявить и проследить в динамике изменения, которые происходят в территориальной организации негосударственного сектора высшей школы. Анализ данных показателей, свидетельствует о значительных региональных диспропорциях в ор-

ганизации негосударственного сектора высшей школы. Главным лимитирующим фактором создания и развития негосударственных вузов в российской провинции является дефицит квалифицированных преподавательских кадров. Обращает на себя внимание, что территориальная организация негосударственного сектора высшей школы во многом повторяет территориальную организацию системы государственных вузов.

Сопоставляя результаты анализа данных, полученных на основе предложенной нами группировки (типологии) территориального размещения и развития негосударственного сектора высшей школы, с данными других группировок («Региональные демографические профили», «Типология регионов по уровню социально-экономического развития» «Типология регионов России по уровню инвестиционного потенциала»[6], преследующих, в частности, аналогичные цели, мы выявили, что на уровень развития негосударственного сектора высшей школы в регионах Российской Федерации, в первую очередь, влияют следующие социально-экономические показатели: численность населения региона (демографический потенциал); уровень социально-экономического развития региона; валовой региональный продукт; доля валового регионального продукт, приходящаяся на душу населения; степень освоенности региона; отраслевой структура экономики региона; место региона в экономической, политической, социальной жизни страны (рейтинги регионов по качеству жизни, благосостоянию населения, уровню развития человеческого потенциала, инвестиционному потенциалу); среднедушевой доход населения региона; экономико-географическое положение региона и другие факторы. Разумеется, это весьма общий список показателей, который не даёт углублённого представления о реальных социальных, экономических, демографических, природно-климатических и иных причинах, положительно или отрицательно влияющих на развитие негосударственного сектора высшей школы в целом и в отдельных регионах, в частности. Для проведения эффективной региональной политики в сфере высшего образования необходимы специальные исследования, которые позволили бы выявить потенциальные возможности региональной социально-экономической подсистемы негосударственного сектора высшей школы, например, в уменьшении территориального разнообразия по отношению к доступности высшего образования.

Преодоление региональных различий в сфере высшего образования достаточно длительный процесс. И хотя уменьшение этого является самостоятельной научной проблемой, вряд ли её следует рассматривать изолированно, вне учёта всей совокупности факторов экономического и социального развития территорий, а также природно-климатических условий жизнедеятельности населения ре-

гионов, которые в основном и формируют количественные и качественные показатели специализации высшего образования в регионе. Выравниванию региональных различий в уровне развития высшего образования направлен национальный проект «Образование» предусматривающий: реструктуризацию сети высших образовательных учреждений; изменение их территориального размещения через такие организационные формы, как слияние вузов, присоединение одного к другому; создание многоуровневых, в том числе университетских комплексов, многоуровневых образовательных центров, технопарков и т. п. По непонятным причинам в национальном проекте «Образование» обойдено молчанием место негосударственных высших учебных заведений в развитии образовательного потенциала отдельных территорий, хотя, очевидно, они выполняют социально значимую роль в приращении образовательного потенциала регионов. Более того, есть все основания утверждать, что в России сформировалась региональная социально-экономическая подсистема негосударственного сектора высшей школы как один из наиболее динамично развивающихся институтов рыночной экономики, оказывающий заметное влияние на территориальную и отраслевую организацию российской системы высшего образования.

Список литературы

1. Сигов И.И. Региональная экономика (методология исследования и понятийный аппарат). – М.: Вуз и школа. – 2003. – 334 с.
2. Катровский А. П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. – М.: Междунар. отношения, 2003. – 208 с.
3. Федерализм и региональное развитие в современной России: методологические и институциональные аспекты / под ред. В. А. Гневко – СПб.: Санкт-Петербургская акад. управл. и экон., 2006. – 200 с.
4. Букин Л. Л. Формирование региональной подсистемы высшего образования: социально-экономический аспект: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 2002. – 21 с.
5. Регионы России. Социально-экономические показатели: стат. сб. / Росстат. – М., 2007. – С. 20–23; 264–285; 274–277; 278–281.
6. Тюличева Л. Д. Использование сравнительных исследований для определения стратегических приоритетов регионального развития / под ред. С.В. Кузнецова. – СПб.: ГУ АП, 2007. – 263 с.

Сведения об авторах

Азизходжаева Наиля Назыровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогические технологии», Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Республика Узбекистан, г. Ташкент), e-mail: aziznail@yandex.ru

Васильев Игорь Григорьевич – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт проблем региональной экономики Российской академии наук (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: emons.spb@mail.admiral.ru

Вишневский Михаил Иванович – доктор философских наук, профессор, первый проректор, Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова (Республика Беларусь, г. Могилев), e-mail: mgynis@mail.ru

Гичкина Екатерина Васильевна – инженер отдела управления качеством образования, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск), e-mail: schla@mail.ru

Грищенко Надежда Анатольевна – аспирант, Луганский национальный педагогический университет имени Тараса Шевченко (Украина, г. Луганск) e-mail: grishenko@net.lg.ua, grina-lg@mail.ru

Гумула Тереза – доктор педагогических наук, Университет гуманитарных и естественных наук имени Яна Кохановского (Польша, г. Кельце), e-mail: t.gumula@gazeta.pl

Дырда Тадеуш – доктор педагогических наук, Университет гуманитарных и естественных наук имени Яна Кохановского (Польша, г. Кельце), e-mail: dyrda.tadeusz@gmail.com

Лобанов Николай Андреевич – кандидат экономических наук, профессор, директор научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: akmevita-LNA@yandex.ru

Ломакина Татьяна Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии профессионального образования, заведующая лабораторией социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования Исследовательского центра проблем непрерывного образования, Институт теории образования и педагогики Российской академии образования (Россия, Москва), e-mail: ctnoitip@post.ru

Прок Татьяна Вольдемаровна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: baltprom@rambler.ru

Рашидов Хикматулла Фатхуллаевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор, Институт переподготовки и повышения квалификации кадров системы среднего специального профессионального образования (Республика Узбекистан, г. Ташкент), e-mail: trretinstitute@mail.ru

Сидоров Александр Иванович – доктор технических наук, профессор, проректор по учебной работе, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск)

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Ховов Олег Борисович – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Центр теории непрерывного образования, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва), e-mail: ctnoitip@post.ru

Шестаков Александр Леонидович – доктор технических наук, профессор, ректор, Южно-Уральский государственный университет, (Россия, г. Челябинск), e-mail: schla@mail.ru

Шефер Леопольд Анатольевич – доктор технических наук, профессор, начальник отдела управления качеством образования, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск), e-mail: schla@mail.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия педагогика) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestnik_lgu@list.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№1**

серия педагогика

Редактор *А. А. Титова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 12.02.2009. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 13,75. Тираж 500 экз. Заказ № 15

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а