

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Научно-исследовательский институт социально-экономических
и педагогических проблем непрерывного образования

=====

Университет Витаутаса Великого

=====

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Монография

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

Санкт-Петербург
2013

УДК 37.014.5:378.2
ББК 74.409

Рецензенты:

С. Г. Вершовский (доктор педагогических наук, профессор (Россия));
В. Вайчюнене (доктор эдукологии, доцент (Литва))

Непрерывное образование как условие развития профессиональных компетенций: моногр. / сост. Н. А. Лобанов, А. Руткене, М. Тересявичене; под науч. ред. Н. А. Лобанова, Н. Мажейкене, В. Н. Скворцова. – ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – 335 с.

ISBN 978-5-8290-1273-1 (рус.)
978-5-8290-1271-7

Настоящая монография представляет собой первый опыт международного сотрудничества в области непрерывного образования российских и литовских исследователей. И в России, и в Литве законодательство в области образования, а также учебные программы общеобразовательных школ, профессиональных лицеев, вузов и университетов, учебных заведений дополнительного образования позволяют их гражданам последовательно переходить от одной ступени образования к другой, реализуя на практике максимум ЮНЕСКО – «Образование через всю жизнь». Важнейшую функцию непрерывного образования авторы видят в том, что оно открывает перед человеком возможность оставаться компетентным в сфере своей профессиональной деятельности на протяжении всей трудовой жизни. Особое внимание авторы уделили духовно-нравственным и психолого-педагогическим вопросам профессиональных компетенций в парадигме непрерывного образования, взаимосвязи программ обучения и рынка труда в контексте трансверсальных компетенций, модернизации высшего образования через развитие непрерывного обучения и другим вопросам методологии и методики непрерывного образования, рассматриваемым в фокусе формирования и развития профессиональных компетенций. Читатель, несомненно, увидит общую направленность вектора научных исследований и практики непрерывного образования в Литве и России, но также и то, что отличает их исследования и практики.

Монография адресована международному сообществу – государственным и общественным деятелям, широкому кругу исследователей, магистрам и бакалаврам, преподавателям всех уровней образования, аспирантам, а также всем, кто интересуется вопросами теории и практики непрерывного образования, педагогическими, психологическими, социальными и иными механизмами формирования и развития профессиональных компетенций.

ISBN 978-5-8290-1273-1 (рус.)
978-5-8290-1271-7

© Авторы, 2013
© Лобанов Н.А., Руткене А.,
Тересявичене М., сост., 2013
© Лобанов Н. А. , Мажейкене Н.,
Скворцов В. Н., науч. ред., 2013
© Ленинградский государственный
университет
(ЛГУ) имени А.С. Пушкина, 2013

Lenigrado valstybinis Puškino universitetas

Socioekonominių ir pedagoginių tyrimų testiniame mokyme institutas

=====

Vytauto Didžiojo universitetas

=====

TĘSTINIS MOKYMAS KAIP PROFESINIŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTROS SĄLYGA

Monografija

Moksliniai redaktoriai
N.A. Lobanov, N. Mažeikienė, V.N. Skvortsov

Sankt-Peterburgas
2013

УДК 37.014.5:378.2
ББК 74.409

Recenzentai:

S. G. *Vershlovskiy* – mokslų daktaras (pedagogika), professorius (Rusija);
V. *Vaičiūnienė* – socialinių mokslų daktarė (edukologija), docentė (Lietuva)

Tęstinis mokymas kaip profesinių kompetencijų plėtros sąlyga: monografija / sud.
N.A. Lobanov, A. Rutkienė, M. Teresevičienė; moksl. red. N.A. Lobanov, N. Mažeikienė,
V.N. Skvortsov; Leningrado Puškino VU, Soc.-ped. tyr. tęst. mok. i-tas – SPb.: Leningrado
Puškino VU, 2013. – 335 p.
ISBN 978-5-8290-1273-1 (rus.)
978-5-8290-1271-7

Ši monografija – tai pirmoji tarptautinio bendradarbiavimo patirtis, apjungusi Rusijos ir Lietuvos mokslininkus mokymosi visą gyvenimą problemų tyrimo srityje. Tiek Rusijoje, tiek Lietuvoje švietimo ir mokslo įstatymai, o taip pat bendrojo lavinimo mokyklų programos, profesinių mokyklų ir licėjų, aukštųjų mokyklų ir universitetų studijų programos bei tęstinio mokymosi kursai suteikia piliečiams galimybes be kliūčių žingsniuoti švietimo ir lavinimosi keliu, taip praktiškai įgyvendinant UNESCO nuostatą – „mokyti visą gyvenimą“. Monografijos autorių nuomone, svarbiausia tęstinio mokymosi funkcija ta, kad ji suteikia individui galimybę išlikti kompetingam savo profesinės veiklos srityje visą gyvenimą. Mokymosi visą gyvenimą paradigmoje autoriai skiria ypatingą dėmesį dvasiniams ir vertybiniais, o taip pat psichologiniams ir pedagoginiams profesinės kompetencijos aspektams; transversaliosioms kompetencijoms kaip jungiančiąjai grandžiai tarp studijų programų ir darbo rinkos; aukštojo mokslo modernizavimui, skatinant tęstinio mokymo galimybes, ir kitiems mokymosi visą gyvenimą metodologijos ir metodikos aspektams, dėmesio centre išlaikant profesines kompetencijas. Skaitytojas, be abejo, pastebės bendrą mokslinių tyrimų ir praktikos vektorių Rusijos bei Lietuvos tyrėjų darbuose – o taip pat ir tam tikrus tyrimų sričių ir praktikos skirtumus.

Monografija skirta tarptautinei bendruomenei – valstybinėms ir visuomeninėms institucijoms, plačiam mokslininkų ratui, magistrams ir bakalaurams, visų švietimo pakopų mokytojams ir dėstytojams, doktorantams, bei tiems, kas domisi teoriniais ir praktiniais mokymosi visą gyvenimą aspektais, pedagoginiais, psichologiniais, socialiniais profesinių kompetencijų formavimo būdais.

ISBN 978-5-8290-1273-1 (rus.)
978-5-8290-1271-7

© Autoriai, 2013
© Lobanov N.A., Rutkienė A.,
Teresevičienė M., sud., 2013
© Lobanov N.A., Mažeikienė N.,
Skvortsov V.N., moksl. red., 2013
© Leningrado valstybinis Puškino
universitetas (LVU), 2013

Содержание

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПАРАДИГМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О ПРОБЛЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА <u>В. А. Мосолов</u>	8
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИЙ <i>А. М. Новиков</i>	21
ЦЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА <i>И. В. Воловик</i>	42

УНИВЕРСИТЕТЫ КАК НАУЧНЫЕ ЦЕНТРЫ ИННОВАЦИИ И НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ <i>В. Н. Скворцов</i>	54
---	----

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИЗМЕНЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПЛЮРАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ГРАЖДАНИНА XXI ВЕКА <i>Н. Мачянскене</i>	78
ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ – ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ <i>Т. Ю. Ломакина</i>	94
ПРОБЛЕМА ДЕСУБЪЕКЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ НЕГАТИВНОЙ ДИАЛЕКТИКИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБУЧЕНИИ <i>Г. Мажейкис</i>	100
РАЗВИТИЕ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ АКТИВНОМ СТАРЕНИИ: ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО <i>Г. Гедвилиене, С. Карасевичюте</i>	117

**ОБРАЗОВАНИЕ В НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗАХ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ПРОИЗВОДСТВЕ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ <i>Н. А. Лобанов, Т. В. Прок</i>	143
---	-----

ОБУЧЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА <i>Л. Д. Тюличева</i>	157
--	-----

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ
ТРАНСФОРМАЦИИ И МОДЕРНИЗАЦИИ И ОТРАЖЕНИЕ
ЭТИХ ПРОЦЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОВЫШАЮЩАЯ КАЧЕСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ <i>З. Лидека, А. Волунгявичене</i>	180
--	-----

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ <i>В. И. Ключкин, А. С. Мищенко</i>	196
--	-----

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДТВЕРЖДЕНИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО И СПОНТАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕС <i>М. Тересявичене, А. Руткене</i>	214
---	-----

СБЛИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И РЫНКА ТРУДА: ПЕРЕСЕКАЮЩИЕСЯ КОМПЕТЕНЦИИ <i>Н. Маскалюнене, Л. Каминскене</i>	227
---	-----

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ
НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

БИОГРАФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ <i>Н. Мажейкене, А. Дорелайтене</i>	244
---	-----

СОЧЕТАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ И СОВМЕСТНО ПРОВОДИМЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ С ЦЕЛЬЮ РАСШИРЕНИЯ ПРАВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫХ ГРУПП ГРАЖДАН <i>Й. Рушкус</i>	265
--	-----

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СООБРАЖЕНИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>В. Жиджюнайте, Н. Пилейчикене</i>	284
--	-----

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА:
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

НАЧАЛЬНАЯ СТАДИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ <i>М. Б. Готов</i>	305
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД <i>И. Г. Васильев</i>	318
Сведения об авторах	333

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПАРАДИГМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О ПРОБЛЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В. А. Мосолов

Данная тема актуальна в нескольких отношениях. Во-первых, она в русле широко ведущихся в мире психолого-педагогических исследований саморазвития, самопознания, самообразования, саморефлексии человека. И хотя в этих исследованиях вопрос о духовно-нравственном самосовершенствовании зачастую остаётся несколько в стороне, он только и может рассматриваться в их контексте, что мы попытаемся сделать в предлагаемой здесь статье. Во-вторых, тема о непрерывном духовно-нравственном самосовершенствовании глубоко и концептуально изучается в работах, посвященных ее религиозным смыслам. В нашей статье эти смыслы тоже являются предметом интереса, но в ней сделан упор на сочетании общерелигиозных и профессиональных положений о непрерывном духовно-нравственном самосовершенствовании личности.

Кроме того, мы акцентируем внимание на проблематичность, а не сосредоточены в противовес имеющейся в литературе тенденции на советах, как исправлять систему непрерывного образования, хотя отчасти и нашей статье присущ рекомендательный пафос. В названии статьи есть слово «проблема». Следовательно, изначально акцент делается на безграничность, многообразие и вечную незавершенность процесса самосовершенствования. Этот процесс отчасти тайна, ибо происходит в душе, которая при всех успехах душеведческих наук является в определенной степени «потемками» и для других, и даже для самого человека. На пути самосовершенствования масса барьеров. Если же иметь в виду религиозные воззрения на самосовершенствование, то согласно им дело самосовершенствования – проблема для человека решаемая, т. е. посильная для него и требующая от него соответствующего бдения.

Исходя из понимания масштабности проблемы мы также ввели в названии статьи предлог «о» к термину «проблема». Так будет, пожалуй, скромнее и вместе с тем конкретнее и предметнее.

Религиозное видение непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования

Сразу же подчеркну, что не будучи богословом, священнослужителем, а являясь светским профессиональным философом и педагогом, вполне согласен с известными двумя идеями и принимаю их близко к сердцу: жалок человек, говорящий о Боге и не знающий Бога; живые истины религии невозможно осознать так же, как мы осознаем, например, геометрические теоремы. Но всё же надо как-то продвигаться вперед и вглубь... Вперед к адекватному и ясному пониманию религиозного воззрения на духовно-нравственное самосовершенствование человека.

Собственно, только в религии от имени Бога и ставится задача непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования. Причем эта задача стоит уже тысячелетия, в то время как о непрерывном образовании всерьез заговорили чуть более 100 лет назад. В определенной степени можно утверждать, что религия как реальность «связи с Богом» возникла, существует и будет существовать вследствие её незаменимой, грандиозной ценности в качестве средства и даже цели неизбежного духовно-нравственного роста человека с детства и до конца жизни. Если бы этот рост не предусматривался в самом лоне религии, она не появилась бы или неизбежно исчезла бы, оставив людей прозябать в их незнании того, зачем же им ниспослан великий дар разума, совести и свободы воли. А ведь это не просто дар, это наиважнейшие показатели человека как образа и подобия Божия. Так что воистину: непрерывное духовно-нравственное самосовершенствование человека заложено в самой природе человека, понимаемой в религиозном контексте. Задачу самосовершенствования человека Климент Александрийский, Иоанн Златоуст и другие Святые Отцы христианской церкви выводили из того, что человек есть образ и подобие Божие. На это обстоятельство указывают и современные авторы [1, с. 132–162; 3, с. 107–131]. Кроме того, есть прямые заповеди на этот счет, например: «Будьте совершенны, как совершенен Отец наш небесный», – сказал Иисус Христос. А вот призыв апостола Петра: «Возрастайте в Благодати и познании Господа нашего» (2 Пет 3:18).

К некоторым важнейшим смыслам «возрастания» мы ещё вернемся, а сейчас отметим следующее: религиозное сознание предполагает убежденность в том, что за самосовершенствованием, даже за мыслью о нем, наблюдает сам Господь Бог. Религиозно ориентированный древнекитайский философ Конфуций говорил в этой связи о «Небе, от которого невозможно скрыть человеку свои помыслы». Будущий Будда, только что покинувший родственников ради грядущих духовных подвигов, размышлял: «Когда б не избег я рожденья и смерти навеки, – я так бы не шел». Но его думы были услышаны: «И духи в пространстве, и Дэвы в высотах воскликнули: «Так! Это так!» [2, с. 197]. Библия и Коран изобилуют предупреждениями о том, что Бог всё видит. «Человек смотрит на лице, а Господь смотрит на сердце» (1 Цар 16:7). При этом пророк Иеремия констатирует: «Лукаво сердце более всего и крайне испорчено; кто узнает его» (Иер 17:9). В Коране сказано: «Аллах знает и то, что делаете открыто, и что скрываете» (24:29); «Господь твой знает то, что их сердца скрывают» (28:69). Святой Сирах в Ветхом Завете предупреж-

дает блудника: «Человек, который согрешает против своего ложа, говорит в душе своей: «Кто видит меня? Вокруг меня – тьма, и стены закрывают меня, и никто не видит меня. Чего мне бояться? Всевышний не вспомнит грехов моих!» Страх его – только глаза человеческие, и не знает он того, что Очи о Очи С Кж

гиозно-социальных групп столь же важен, как и усиленный интерес некоторых современных авторов к эволюции от «детской религиозности» к «зрелой религиозности», а затем к старости, в период которой, как пишет М. Русецки, «религиозность представляет не столько ортопедический корсет, сколько реализацию и подтверждение самого себя через неизменно сопровождающий человека смысл бытия, чувство достоинства и желание доплыть до счастливого жизненного финала» [7, с. 119]. При той «тройственной» дифференциации, которую мы привели выше и которая известна давным-давно, проблема духовно-нравственного самосовершенствования принимает уже более явственный и реалистический характер. Одно дело возможности и реальные цели духовно-нравственного самосовершенствования обычного мирянина и совсем другое – монаха-затворника. Вряд ли дровосек-раб, принадлежавший к низшей касте и занятый тяжелым физическим трудом, мог часами, сутками, месяцами и годами медитировать с тем, чтобы достичь нирваны. А вот быть честным, любящим, скромным, мужественным он мог. Кто-то из православных монахов в старину носил вериги, власяницу, кто-то был столпником, кто-то молчаливом. И все они стремились к тому, чтобы на них сошел Святой Дух. Их цель была – обожение.

Г. В. Флоровский, крупный православный богослов, в своих лекциях о восточных Отцах христианской церкви V–VIII вв. приводит в качестве примера монашеского духовного роста слова Макария Египетского. Макарий в «Духовных беседах» указывал на тончайшие различия в ступенях и видах духовных созерцаний. Согласно ему, существуют ступени ощущений, видений, озарений и откровений. Каждая из последующих ступеней имеет преимущество перед предыдущей. Эти все ступени проходит «новый духовный человек». Наконец, восторгается его ум в экстазе, – язык немеет, душа пленена чем-то чудесным. В такие часы душа совсем отрешается от мира по причине преизобилующей любви и созерцания сокровенных тайн. И в такой час человек молится и говорит: «О, если бы душа моя отошла вместе с молитвою». Душа освобождается и становится чистой от всех скверн. Она как бы «срастворяется» с Богом. Но все равно, – говорит Макарий, – абсолютной полноты харизматическое преображение человека достигнет только в день всеобщего Воскресения. Тогда тела праведников «покроются духом» и будут взяты на небо, чтобы и самому телу «царствовать вместе с душой». Так что духовное воскресение на земле предваряет грядущее Воскресенье тела. «Тот небесный огонь Божества, который христиане уже ныне, в этом веке, приемлют внутрь себя, в свое сердце, этот огонь будет действовать и вовне в день всеобщего Воскресенья и оживит умершую когда-то плоть. Однако будущая участь значительно определяется самим человеком при его жизни. Поэтому стяжания Святого Духа на земле есть стяжания будущего Воскресенья». [12, с. 161–166]. Г. В. Флоровский отмечает, что описание Макарием монашеского духовного самосовершенствования – один из ярких идеальных образцов христианской аскезы. Обратим внимание: почти на самой вершине этой «лестницы» созерцаний находится, по сути, ступень отречения от своего Я: «О, если бы душа моя отошла...». Аналогичная ступень видна и на восьмеричном пути буддизма к нирване. Несмотря на то, что нирвану редко кто дос-

тигал, она представляет собой всё то же обожение, вершину монашеского делания.

А как же быть «среднему» мирянину? Несомненно, стремиться к духовным вершинам. Для начала же хотя бы «убегать от зла», быть «от греха подалее», «не желать другому того, чего себе не хочешь». Однако даже это не так легко достичь обычному человеку, ибо он, в отличие от монаха, погружен в массу мирских соблазнов. И здесь сказывается историческое грехопадение, изначально как бы прилепившееся к природе человека, ставшего отныне склонным ко греху. Каков он, человек? Укоризны или похвалы и восхищения достоин? Или он кусок воска, из которого можно сформировать все, что угодно в процессе воспитания? Нешуточная проблема. В Библии пророк Исайя говорит: «Перестаньте вы надеяться на человека, которого дыхание в ноздрях» (Исх 2:28). В средневековой Европе в конце XII в. папа Иннокентий III написал книгу с примечательным названием «О презрении к миру, или о ничтожестве человеческого состояния». А для благословенной возрожденческой «осени» европейского средневековья символична книга Джонауццо Манетти, название которой прямо противоположно папской – «О достоинстве и превосходстве человека». Но попробуйте стать на точку зрения, согласно которой во внешнем воспитании заложена чудодейственная, всемогущая сила. Учит ли история тому, что эта позиция верна и гуманна? Проблема!

Казалось бы, праведники – совершенные люди в духовно-нравственном отношении... Но как раз они-то и пребывают в постоянных молитвенных трудах. И молятся они о многом, включая, разумеется, просьбу к Богу о том, чтобы Он «не ввел в искушение и избавил от лукавого». Денно и ночью пекутся праведники о чистоте своей души, о ее высших, а не низменных помыслах. Царь Соломон в Библии сказал: «Далек Господь от нечестивых, а молитву праведников слышит» (Сол 15:12, 29). Согласно Библии, праведники отнюдь не освобождаются от труда по самосовершенствованию. И Бог предостерегает, как сказано в Книге пророка Иезекиля: «Праведность праведника не спасет в день преступления его...» (Иезек 33:12). В то же время и грешник может надеется на жизнь, на благодать Божию, если «обратится от грехов своих, и будет творить Суд и Правду» (Иезек 33:14). Сам Иисус Христос говорит: «Так на небесах более радости будет об одном грешнике кающемся, нежели о девяти праведниках, не имеющих нужды в покаянии (Лк 15:7). Учитывая разнообразие воззрений на возможность человека быть все лучше и лучше, можно понять недоумение Омара Хайама, выраженное в поэтической форме: «Когда глину творенья Аллах замесил, / Он меня в желаньях моих не спросил. / И грешил я по мере отпущенных сил. / Справедливо ль, что в рай меня Бог не пустил? / Жизнь, как роспись стенная Тобой создана, / Но картина нелепостей странных полна. / Не могу я быть лучше! Ты сам в своем тигле / Сплав мой создал. Тобой мне форма дана» [13, с. 46].

И все-таки человек «может быть лучше». И не только в смысле уклонения от зла, но и в смысле настойчивого и вдохновенного, радостного делания добра, выражающегося, по Евангелию, в «делах любви» – прежде всего и главным образом в любви к Богу и к людям. Некоторые философы и еретики утверждали, что Бога любить не в силах человек, ибо Бог – абстракция, Его никто не видел. Но им возражали: Бог виден в Его творениях и промыслах, и

мудрому человеку этого достаточно, чтобы рано или поздно вспылать к Нему любовью. Существуют также отрицания веры в возможности любить ближнего. Это, мол, также не по силам обычному человеку, у которого всегда «своя рубашка ближе к телу». И на это издавна имелись возражения: пока человек любит только себя, свое и своих, он в чужих и дальних замечает преимущественно недостатки, пороки, слабости. Но искреннее обращение его к Богу неизбежно приведет сначала к терпеливости в отношении к людям (сегодня сказали бы – к толерантности), к поиску в каждом из них достоинств, а потом в конце концов и к вселенскости чувства любви. Это, конечно, трудно, а

**Идея непрерывного
духовно-нравственного самосовершенствования
и современные психолого-педагогические подходы
к саморазвитию, самопознанию
и самовоспитанию личности**

Рассмотрим теперь, как идея непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования входит в содержательную ткань современных психолого-педагогических исследований вопросов саморазвития, самопознания и самовоспитания личности.

Идея духовно-нравственного самосовершенствования буквально погружена в современное понимание саморазвития личности. Известными отечественными психологами В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым саморазвитие определяется как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [9]. Причем авторы указывают на непрерывный процесс целеполагания в осуществлении жизнедеятельности, на социальную активность личности, могущую выражаться в разнообразии сочетания инициативы и исполнительности, а также на социальную реактивность, проявляющуюся либо в виде социальной импульсивности, либо в виде пассивности. А ведь это всё нравственно-психологические феномены – инициатива, исполнительность, импульсивность, пассивность. Саморазвитие личности длится всю жизнь. В этом убеждает предложенная В. И. Слободчиковым «Интегральная периодизация субъективной реальности». Речь идет о пяти ступенях развития субъективности: (1) оживление, (2) одушевление, (3) персонализация, (4) индивидуализация, (5) универсализация. Для каждой из этих ступеней характерен момент саморазвития, а следовательно, и момент углубления в духовно-нравственную проблематику жизни вообще и своей собственной «внешней» и «внутренней» жизни в частности. Так, на ступени одушевления ребенок говорит: «Я сам». Это ступень овладения культурными навыками и способностями. Ребенок впервые открывает свою собственную личность, осознает себя субъектом собственных желаний и умений. На ступени персонализации человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее. Кульминационным моментом личностного развития на этой ступени (отрочество, юность) выступает проявление способности к саморазвитию, однако здесь человек ещё не достигает внутренней свободы и, несмотря на выраженное стремление к взрослости, не может освободиться от зависимости от других людей. Особо примечательна пятая ступень – универсализация (зрелость и старость). Она знаменует выход за пределы собственной индивидуальности и одновременно вход в пространство общих сверхчеловеческих ценностей как в «свое другое». Соучастником в построении универсального события является Богочеловечество, когда личность осознает универсальность своей духовной сущности независимо от того, является ли она верующей или нет. Вот так! Получается, что старость – это относительно резкое приближение человека к духовности. Впрочем, об этом по-своему знают внуки бабушек и дедушек. «Бабушкина педагогика», которую в свое время специально исследовал

П. Ф. Каптерев, это удивительная педагогика любви, прощения, терпения, жалости, щедрости... Некоторые говорят, что сегодня бабушкина педагогика не та, что раньше, и не так воспринимается детьми. Возможно. Надо бы это особо исследовать, диссертации писать на данную тему. Итак, саморазвитие как объективный процесс осуществляется на протяжении всей жизни. Другой вопрос, всегда ли человек берет инициативу саморазвития в свои руки, становится полноправным его субъектом? Конечно, тут существуют огромные индивидуальные различия.

Теперь, что касается самопознания. В. Г. Маралов [4, с. 7-12] выделяет три значения понятия «самопознание». Согласно первому, религиозному, самопознание – это способ единения с Богом через познание в себе Божественного начала. Второй, поверхностно-психологический уровень, предполагает рассматривать самопознание как средство либо наиболее полноценного использования человеком своих сил на благо, либо как средство управления людьми, власти над ними. Третье значение – это глубинно-психологический уровень, на котором самопознание определяется как путь обретения психического и психологического здоровья, гармонии и зрелости, способности к саморазвитию и самоактуализации.

Духовно-нравственный аспект самопознания так или иначе представлен и в классическом психоанализе, и в неопрейдизме, и в гештальттерапии, и в гуманистической психологии. Скажем, по З. Фрейду, среди вытесненных за порог сознания вожделений важное место занимают агрессивные тенденции. Обнаружить их, раскрыть их суть и причины, снять благодаря этому невротическое напряжение пациента и тем самым вывести последнего на ступень внутренней гармонии – задача психоаналитика. И в концепции К. Роджерса о взаимодействии Я-реального, Я-идеального и социального окружения тоже явно просматривается духовно-нравственная проблематика. Несоответствие, возникающее между Я-реальным и Я-идеальным, порождает чувство тревоги, что приводит к искажению опыта либо отрицанию его. Отсюда самопознание, как обобщенно комментирует В. Г. Маралов, – это средство овладения собственным опытом, глубинными переживаниями, в конечном итоге – средство быть самим собой. В результате самопознания человек обретает способность к личностному росту, самосовершенствованию и самоактуализации, при которых только и возможны полнота жизни, ощущение радости жизни, осознание смысла жизни [4, с. 12]. Но много ли людей, озабоченных самопознанием, тем более познанием своей личной духовно-нравственной сферы? Мы не имеем в виду невротиков, постоянно копающихся в себе. А. Маслоу в одной из своих книг соглашается с высказанной Э. Фроммом еще в его работе «Бегство от свободы» (1941 г.) мыслью, согласно которой среднестатистический человек зачастую вообще не знает, что он представляет на самом деле, чего он хочет, что он думает, какова его точка зрения [5, с. 23]. А вот так называемые самоактуализированные люди, тип которых в социальной психологии, можно сказать, открыл А. Г. Маслоу, «умеют четко осознавать свои собственные импульсы, желания, предпочтения и субъективные реакции в целом» [5, с. 31]. Картина самосознания, Я-концепция самоактуализированных людей очень ясна, точна, адекватна, многокрасочна, тонка нюансами. Данное воззрение на самоактуализированную

личность, кажется, довольно близко смыслам понятия «зрелая личность», которое впервые предложено Г. Олпортом.

В. Г. Маралов, касаясь вопроса о сферах личности, на которые, по идее, должно направляться самопознание и упоминая в этой связи У. Джемса, выделившего физическую, социальную и духовную личности, а также указав на доминирующее в нашей отечественной психологии положение о трехуровневой природе человека (в частности, по В. В. Столину, человек – это биологический индивид, социальный индивид, личность), предлагает следующую классификацию личностных блоков как объектов для самоанализа и самопознания: (1) личностно-характерологические особенности – качества личности и свойства характера, в которых выражается отношение: к другим людям (доброжелательность, общительность, вежливость, уступчивость и др.), к деятельности, труду, учебе (инициативность, исполнительность, трудолюбие и др.), к самому себе (самоуважение, уверенность, неуверенность), к вещам (бережливость, аккуратность, опрятность), к природе, к искусству, к науке и т. п.; (2) мотивационно-ценностная сфера личности – самопознание в себе собственных побуждений, интересов, мотивов, ценностей, которые определяют деятельность и поведение; (3) эмоционально-волевая сфера личности – познание своих эмоциональных состояний, доминирующих чувств, способов реагирования в стрессовых ситуациях, умение мобилизоваться, проявить упорство, настойчивость, целеустремленность и др.; (4) сфера способностей и возможностей – анализ своих способностей в разных сферах жизнедеятельности, оценка возможностей для осуществления замыслов; (5) познавательная сфера личности – осознание и понимание функционирования психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, внимательности, способов решения жизненных и профессиональных задач); (6) сфера внешнего облика, особенностей темперамента (самоанализу подвергается собственный облик, внешний вид, походка, манера держать себя, разговаривать, а также свойства, которые в своей совокупности определяют темперамент); (7) сфера отношений с другими людьми, социальным окружением (человек анализирует, как складываются его связи с другими людьми, близкими и не очень близкими, как строится взаимодействие, анализирует стратегии собственного поведения, конфликты и барьеры); (8) сфера деятельности (важно знать, какими знаниями, умениями и навыками, способностями обладает человек, как он их использует в жизни и деятельности); (9) сфера собственного жизненного пути (каждый человек в той или иной степени анализирует прошлое, подводит какие-то итоги, строит планы на будущее, занимается прогнозированием и самопрогнозированием собственной личности [4, с. 14]. Такая подробная классификация внутреннего пространства личности, на которое должно направляться самопознание, очень важна, особенно в методическом отношении. В этом внутреннем пространстве происходят разнообразнейшие, в том числе остро конфликтные, диалоги многочисленных субличностей. Здесь разворачивается также своеобразное взаимодействие между областями сознательного, бессознательного и сверхсознательного.

В современной академической психологии явно усиливается тенденция концептуального увязывания строгой научности с метафизическим сердечно-интуитивным постижением личностью своей связи и даже тождественности с предельной реальностью универсума, именуемой по-разному – будь то Брахман, Дао, Бог или Вселенский Разум. Как человек должен познавать себя, как все более и более прояснять и конструировать Я-концепцию, свой целостный и глубокий образ Я? На этот счет существует масса рекомендаций. Среди них – «Окно Джогари», знаменитая модель самопознания. В соответствии с этой моделью каждый человек несет в себе как бы четыре «пространства» своей личности. «Арена» охватывает то, что я знаю о себе и знают об этом окружающие меня люди. «Слепое пятно» – это то, что знают обо мне другие, но не знаю я сам. «Видимость» – то, что я знаю о себе, но другие могут об этом и не подозревать. Наконец, «Неизвестное» – это то, что я не знаю о себе и чего не знают другие. С учетом этого задача самопознания заключается в том, чтобы как можно больше расширить свою «Арену», свести к минимуму «неизвестное», сузить область «Слепого пятна» относительно «Видимости» (что действительно надо скрывать от других, а что можно открыть и выгодно использовать для достижения собственных целей). На фоне этих и подобных тонких методически конструктивных разработок путей и способов самопознания утверждается, что «в большинстве случаев процесс самопознания носит непрерывный характер и является до определенного предела неосознанным. Человек просто живет, трудится, ведет беспрестанный диалог с самим собой» [4, с. 28]. И с этим трудно не согласиться.

Но как же быть со всеми рекомендациями от науки? Они ведь неизвестны подавляющему большинству людей. Значит, остается думать, что простой массовый человек познает себя буквально как Бог на душу положит. На передний этический план выходит кредо: живи, как все, уважай себя и других, не слишком углубляясь ни в свою, ни в чужую душу, а в случае особой нужды обращай за помощью к психологу. Следует, однако, учесть, что немало современных людей не к психологу обращаются, а к спиртному. Пьянство – это и знак страха человека остаться один на один со своими мыслями и чувствами, бегство от одиночества, от серьезностей внутренней жизни. В пьянстве спиртным «заливаются» совесть, стыд, «развязываются» язык и руки, подавляется бремя труда по самоконтролю, соблюдению норм и правил.

Наконец, несколько углубимся в проблему самовоспитания. В одном из современных педагогических словарей самовоспитание определяется как «сознательная, целенаправленная деятельность человека, направленная на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных» [8, с. 251]. Самовоспитанием вполне может стать и самопознание, поскольку последнее является ступенью на пути личностного самосовершенствования. И мотивы, и цели, и способности, и результаты самовоспитания могут быть довольно различными, высоко нравственными и безнравственными, даже преступными. Существует целый ряд способов самовоспитания. Это и самостимулирование, и самоубеждение, и самоприказ, а также такие приемы, как самоинструктирование, попутное самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль и самооценка. Все эти способы и приемы, по идее, должны перерасти в самопрограммирование, которое становится важнейшим услови-

ем системности, последовательности и алгоритмичности самовоспитания. Самовоспитанию противопоказаны непоследовательность, скачки или неоправданное отступление. И все это должно быть пронизано позитивным, духовно-нравственным содержанием, именно ценностями, имеющими общечеловеческую значимость. Без общечеловеческой, а также позитивной национальной аксиологии нет подлинной культуры самовоспитания.

В самовоспитании большую роль играет воля. Однако воля сама по себе как бы нейтральна. Она нуждается в соответствующих мобилизующих на труд по «деланию себя» целеполаганиях и мотивах. Когда говорят, что не могут бросить курить, ибо воля слаба, то в действительности слаба не воля, а внутренняя аргументация против вредной привычки. Истинная же результативность волевых усилий неизбежно проявится тогда, когда искомое в самовоспитании качество личности перестанет восприниматься как следствие тяжелого труда, а сам процесс роста личности приобретет естественный и радостный характер. Можно ли сказать о самовоспитании то же, что и о самосознании, т. е. что оно, самовоспитание, осуществляется в течение всей жизни? Несомненно, все люди как-то воспитывают себя. Скажем, многие ходят в церковь и участвуют в богослужении, молятся, исповедуются... Разве это не самовоспитание? Многие с детства готовят себя к определенной профессии, овладевают ею и затем трудятся, совершенствуются в ней или стараются приобрести новые профессии. Настоящее самообразование, самообучение обязательно предполагает нравственное самосовершенствование. Предполагает... Но разве мало интеллектуально продвинутых, а то и гениальных злодеев! Человек может всю жизнь успешно делать себя, достичь больших высот в карьере, в спорте, в богатстве, но остаться в моральном отношении ни добрым, ни злым, а то и вообще нравственным ничтожеством, жадным, немилосердным, завистником, агрессивным, чванливым, лукавым и т. д.

Вместо заключения

Уже сравнительно давно в школьном образовании многих стран, включая Россию и страны Балтии, в областях обучения и воспитания наряду с другими компетенциями (природоведческой, социальной, математической, коммуникативной и др.) предусматривается рефлексивная компетенция. Она означает, что обучающийся «ориентирован на самосовершенствование, самосознание, саморегуляцию и заботу о себе; желает и умеет быть физически и духовно здоровым...; знаком с некоторыми традициями и способами общения с собой, развивает способности к саморефлексии...» и т. д. И это тесно увязывается с интегративной компетенцией, означающей, что ученик «уважает достоинство другого человека..., знаком с правилами поведения и этикетом...; учитывает культурный фон разных партнеров по общению» [11, с. 20]. В высшей и средней специальной школе также усилено внимание к вопросам формирования и развития у студентов культуры саморефлексии. Автор этих строк, например, имеет некоторый личный опыт проведения занятий со студентами по курсу «Саморазвитие и самовоспитание личности в педагогическом процессе». Появилось большое количество работ по педагогической рефлексии. За пределами школьно-вузовской системы ныне организуется

множество разных краткосрочных курсов-тренингов, призванных научить участников технологиям роста личности. Некоторые из этих курсов предусматривают поездки за рубеж с целью ознакомления с практиками самосовершенствования, сложившимися в других национальных культурах. Поэтому, когда некоторые авторы пишут, что «сегодня люди перестали заниматься самоанализом и саморегуляцией», [3, с.232], то это утверждение слишком категоричное. Также представляется неприемлемой категоричность следующего суждения Б. Д. Парыгина: «Где у нас саморефлексия как инструмент постижения себя как уникальной индивидуальности, как субъекта, как личности? Ее нет, она выкинута из науки. На смену ей пришел бихевиоризм и другие подходы, которые перевели восприятие и понимание человека из поисков себя внутри себя вовне, с позиции изучения поведения под влиянием факторов внешней среды» [6, с. 506].

Однако сегодня существуют немалые препятствия на пути самосовершенствования. Причем эти барьеры находятся не только внутри личности, скажем, в виде эгоцентризма или открытой психоанализом неспособности личности преодолеть собственные психологические защиты, но и вне личности, в современных общественных условиях. Прежде всего, это невиданный динамизм нынешней жизни, присущие ей спешка, поверхностное общение и поверхностные оценки. Некоторые ученые говорят даже о вполне сформировавшейся в потребительском, постиндустриальном обществе «культуре спешки». Другой современный барьер на пути духовно-нравственного самосовершенствования личности – это усиленное культивирование гедонизма. Гедонисту, озабоченному получением «кайфа», «дополнительного адреналина», «шашлычком под коньячок на досуге», формированием большой женской груди и т. п. не до духовной рефлексии. И еще: наше время – время исторически уникального парадокса, суть которого в причудливом и лукавом сосуществовании свободы мнений и явственной тенденцией манипулирования этой свободой. Проблема духовно-нравственного самосовершенствования личности не такая уж отвлеченная. В ней корни проблемы добра и зла. От ее решения на всех уровнях социума зависит и успех в борьбе с преступностью, в частности, с коррупцией. В самом деле, что такое коррупция, как не зримый показатель довольства человека самим собой в качестве коррупционера. Даже если некий взяточник и взяточдатель вступают в данное взаимодействие с отращиванием либо с грустной мотивацией типа «все так делают, такова жизнь» и т. п., то все равно оба, в принципе, удовлетворены собой и, пожалуй, не собираются терзаться муками совести и давать себе зарок: «отныне буду жить и работать честно, совершать подвиги справедливости». Если в человеческих душах нет установки на самосовершенствование, столь же, к примеру, сильной, что наблюдается у спортсменов-олимпийцев, в отношении их физического развития, то, значит, задача состоит в социально-универсальном стимулировании данной установки. А когда человек думает, что «Бог не видит», и «все воруют», и «закон-дышло», и «стыдно мне жить в нищете», то в этом случае даже снизить уровень коррупции не удастся, не говоря уже об ее искоренении. Следовательно, нужны системные и искренние социально-педагогические усилия, направленные на то, чтобы в людях возникло горячее желание «быть лучше». Надо, чтобы это желание было массо-

вым, присущим всем социальным кругам и слоям без исключения. Тогда действительно можно будет говорить о духовно-нравственном самосовершенствовании всех, а не героев-одиночек, биография которых свидетельствует о его существовании. Здесь логически применима известная мысль о том, что условием развития каждого является развитие всех.

Кругом проблемы. Но не в их осознании ли состоит важный шаг к истине, к правде?

Список литературы

1. Берсенева Т. А., Мороз А. А. Философское осмысление духовно-нравственного развития взрослого человека на основе православной традиции в системе непрерывного образования // Непрерывное образование как социальный факт: моногр. / сост. Н.А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – 540 с.
2. Книга Будды. – СПб., 2009.
3. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов н/Д, 2002.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. – М., 2002.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
6. Парыгин Б. Д. Социальная психология: истоки и перспективы. – СПб., 2010.
7. Русецки М. Религиозные аспекты непрерывного образования // Непрерывное образование как социальный факт: моногр. / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – 540 с.
8. Самовоспитание // Пед. энцикл. слов. Золотой фонд. – М., 2010.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М., 2000.
10. Толстой Л. Н. Круг чтения // Толстой Л.Н. Собр. соч.: в 90 т. Т. 41. – М., 1955.
11. Учителю об обновленной программе обучения. – Таллин, 2001.
12. Флоровский Г. В. Восточные Отцы V–VIII веков. – Париж, 1933.
13. Хайам Омар. 100 рубаи. – Душанбе, 1984.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИЙ

А. М. Новиков

Компетенции, компетентностный подход в последнее время стали одним из магистральных направлений развития педагогики и всей теории образования. Попробуем детально разобраться в психолого-педагогической структуре компетенций. Во-первых, что они собой представляют. Во-вторых, из каких образований личности они складываются: знаний, навыков, привычек, форм направленности личности и т. д.

Сначала о самих компетенциях. В последнее время в педагогической теории и практике широко распространился так называемый *компетентностный подход*. Этот подход основан на концепции компетенций как основе развития у обучающегося способностей решать важные практические задачи и развития личности в целом. Предполагается, что компетентность – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях. Фактически *компетенции* являются синонимами *умений*. Поэтому и раньше в других публикациях мы писали: умения (компетенции). Заметим, что, как всегда, «нет пророков в своем отечестве»: в отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причем начиная с работ Е. А. Милеряна (70-е гг. XX в.) умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания». Но отечественная теория формирования умений оказалась, к сожалению, невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда мировая образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «competence» – а наши российские авторы быстро его подхватили¹.

Рассмотрим, что подразумевается под компетенциями. Согласно Л. М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». В тексте «Стратегии модерни-

¹ Вообще удивляет стремительная американизация российской педагогики. По крайней мере, ее терминологии. Так, в последние годы «модным» стало понятие «креативная деятельность» – американцы стали его использовать совсем недавно. А в отечественной педагогике и психологии давным-давно есть понятие «продуктивная деятельность» – полный аналог. Или «когнитивный» – «познавательный». И так далее. Причем эти стремления некоторых авторов ввести чужую терминологию вполне понятны до банальности: «в отечественной педагогике ничего нового открыть, создать не могу (не хватает способностей). Давай-ка введу новый термин и создам новую "креативную" или "продуктивную" педагогику (или какую-то другую). По-сути там ничего принципиально нового не будет, но зато защиту докторскую, напишу "новый" учебник и "прославлюсь"».

зации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую». Если сопоставить это определение компетенций с приведенным выше определением умений Е. А. Милеряна, то увидим, что (если простить авторам определений «компетенции» путаницу в понятиях – ведь умения формируются на основе знаний и навыков и т. д.) по содержанию понятия «умения» и «компетенции» **тождественны**. За исключением одного принципиального момента: в понятие «компетенции» включена мотивационная составляющая. Некоторые авторы так и говорят, что компетенции отличаются от умений *мотивами*. Но это опасный момент! Здесь уместно вспомнить древнюю притчу о строительстве Шартрского собора. Монах наблюдает, как люди делают одну и ту же работу – возят тачки с песком. Он спрашивает у них, что они делают? Первый отвечает: «Таскаю целыми днями эту проклятую тачку», второй: «Вожу песок, чтобы заработать деньги и прокормить семью». Третий же восклицает: «О! Я строю прекрасный храм!». Как видим, одна и та же по содержанию деятельность может осуществляться с совершенно разными мотивами. Но если включить в компетенции мотивы, а при компетентностном подходе они будут включаться в образовательные стандарты, в учебные программы, то тогда мотивы будут программироваться в содержание образования! А это будет означать, что мотивы у обучающихся, а в дальнейшем у выпускников образовательных учреждений должны быть одинаковы. Что является **покушением на свободу человека!** То, что мотивы у американцев (и европейцев) включены в компетенции – вовсе не случайное явление. Оно отражает опасные тенденции развития западной цивилизации¹. Так что вряд ли стоит безоглядно заимствовать американизмы. Более того, многие американские авторы трактуют компетенции как **стандарты** (!) поведения сотрудника фирмы, занимающего определенную должность – а ведь это прямое посягательство на свободу личности, свободу воли, т. е. стремление сделать всех «одинаковыми», иначе говоря, рабами.

¹ Многие ученые предсказывают в перспективе развитие нового рабовладельческого общества. Власть захватят и уже захватывают глобальные сети и корпорации, у которых каждый человек будет им подконтролен и выполнять их требования. Появился даже термин «нетократия» (*нет* – сеть). Уже сегодня: «корпоративная символика», «корпоративный стиль», «корпоративная этика», «корпоративные вечеринки», «корпоративный отдых» и т. п. – понятия, ставшие повсеместными. А еще покупки только в корпоративных магазинах. А за всем этим кроется стремление корпораций держать человека, и не только его, но и его семью «на виду», под контролем. Повсеместно устанавливаются камеры слежения – на улицах, в банках, в магазинах и т. п. Практически каждый человек со всеми его личными данными во всех деталях уже включен в десятки сетевых баз и банков данных (в том числе и у нас, в России). Сегодня Вы можете в Интернете найти о себе такие сведения, о существовании которых Вы даже не подозреваете. «Отрадная» перспектива, уважаемый Читатель – не правда ли? Так что надо ли копировать во всем Запад?!

Тем не менее компетентностный подход – его с тем же успехом можно назвать «умениевым подходом» – явление прогрессивное. Его признание учеными и общественностью означает переход к новой образовательной парадигме – от «знаниевой» к «деятельностной».

Умения (компетенции). Умения – освоенные человеком способности выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения (компетенции) рассматриваются как сложные структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные ее качества, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания. *Умение – высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью образовательного процесса, его завершением.* Действительно, все структурные компоненты личности: знания, мировоззрение, интересы, мышление и т. п. направлены как бы во «внутренний план», находятся внутри сознания. А единственным внешним проявлением человека является действие (вспомним гетевское «В деянии начало бытия!»). А способность успешно действовать, действовать «с умом» и есть **умение (т. е. компетенция)**. Если задаться вопросом – а что значит **быть компетентным**, что значит **овладеть деятельностью**, в частности, учебной, трудовой, профессиональной, то ответ на него, наверное, будет один – это значит, что **человек умеет делать то, что ему необходимо делать**. Но при этом целесообразно рассмотреть три аспекта деятельности.

Во-первых, зависимости от личностных качеств человека, а также условий, в которые он поставлен, деятельность может осуществляться на разных уровнях **ее иерархии**: (а) *операционном*, когда человек выполняет лишь отдельные технологические операции (понимая технологию в самом широком смысле: в том числе, к примеру, учебные, лечебные технологии, бухгалтерские технологии, конструкторские технологии и т. д.); (б) *тактическом*, когда человек способен выполнять полный технологический процесс, успешно используя всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях. Тактический уровень наряду с овладением комплексом технологических операций требует ряда других компонентов – способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планирования действий, пользования справочной и другой литературой, умения (компетенции) распределения ролей при коллективной организации деятельности и т. д.; (в) *стратегическом*, когда человек ориентируется во всей окружающей среде, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности. Стратегический уровень деятельности наряду с овладением, естественно, операционными и тактическими компонентами требует развития еще и ряда качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, развитой способности творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т. д. Условно можно сказать так: операционный уровень – это человек-исполнитель; тактический – деятель; стратегический – творец. Естественно, учебным заведениям всех уровней желательно воспитывать людей с высшим, стратегическим уровнем развития деятельности.

Во-вторых, рассмотрим **процессуальный аспект деятельности**. Что значит «уметь делать» в самом общем смысле? Это значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достигаемость цели; в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достигнуть цели. По сути дела, мы привели общую, целостную психологическую схему деятельности. Такая деятельность, которая включает все перечисленные компоненты в их единстве, называется **интегративной**. Естественно, многие конкретные виды деятельности человека часто включают в себя лишь часть перечисленных компонентов. Так, чисто исполнительская деятельность, деятельность на уровне выполнения лишь отдельных технологических операций, как, например, чисто исполнительская деятельность рабочего-операционника, предполагает, что цель, средства и способы заданы человеку извне – учителем, руководителем, технологической картой, инструкцией и т. п.; соответственно, ценностно-ориентировочные, познавательные, целеполагающие компоненты свернуты. Причем **«водораздел»** лежит в цели. Если человек сам ставит цели своей деятельности – деятельность имеет активный, в том числе и творческий, характер. Если цель задается человеку кем-то другим: учащемуся – учителем, студенту – преподавателем, работнику – руководителем и т. д., то такая деятельность пассивная, исполнительская.

Задача развития личности обучающихся заключается не только в интеллектуальном, физическом развитии и т. д. Она заключается в конечном счете в формировании человека с активной жизненной позицией, человека деятельного, «деятельно развитого», т. е. **компетентного**. Но для овладения всеми существенными сторонами деятельности, для формирования стратегических умений необходима **организация в учебном процессе собственного практического опыта учащихся и студентов в трудовой деятельности**. Это позволит сформировать у них способности к ориентировке, самостоятельному определению цели, действий и деятельности, к творчеству.

В-третьих, это аспект интегративной деятельности в ее видовой структуре. Философы и психологи выделяют пять основных видов деятельности (их можно также определить как инвариантные стороны деятельности): *познавательная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная (практическая и проектирующая), общения, эстетическая*. В этом аспекте разностороннее развитие личности предполагает достаточный уровень развития способностей к одновременному осуществлению всех видов деятельности или, иначе говоря, развития потенциалов личности, соответствующих всем этим пяти основным видам деятельности. Рассмотрим их кратко:

(а) *познавательная деятельность* не затрагивает реального бытия объекта, а если и изменяет его, то идеально, лишь затем, чтобы мысленно запечатлеть его подлинное бытие, проникнуть в его глубины, постичь его суть. В познавательной деятельности активность субъекта, направленная на

объект, не модифицирует его, не разрушает, не реконструирует, а отражается им и возвращается к субъекту в виде знания об этом объекте. Познавательная деятельность имеет своими объектами природу, общество, человека, а также саму познающую личность (самопознание). Продуктом познавательной деятельности являются знания. В случае общественного субъекта – это научные знания в целом. Для отдельного человека – это индивидуальные знания, получаемые путем усвоения научных знаний, накопленных человечеством, а также житейских знаний, полученных из собственного опыта. Без знания реальности никакая деятельность невозможна, поэтому познавательная деятельность – обязательный компонент любого вида деятельности. Познавательный потенциал личности определяется объемом и качеством знаний, которыми располагает личность о внешнем мире, природе, обществе, человеке, знаниях о самом себе, а также уровнем развития познавательных умений;

(б) *ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность*, как и познавательная, имеет духовный характер, но своеобразие ее в том, что она устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, т. е. дает не чисто объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях. Этот вид деятельности направлен на формирование целей и мотивов деятельности. Продуктом ее для индивида, личности является ее направленность, или ценностная ориентация, носителем – та часть индивидуального сознания, которая обеспечивает оценку, ориентацию. Ценностно-ориентировочная деятельность разворачивается на двух уровнях – на уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где она выступает в форме идеологии. Ценностно-ориентировочный потенциал личности определяется обретенной им в процессе социализации системой ценностных ориентаций в трудовой, нравственной, политической, эстетической сферах и т. д., т. е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями;

(в) *преобразовательная деятельность* направлена на изменение, преобразование окружающей действительности или на преобразование самого себя, когда речь идет, например, о физическом совершенствовании, самовоспитании и т. д. Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах – реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется практической, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность проектирующая (моделирующая). Ее функция – обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. И в первом, и во втором случаях преобразовательная деятельность может быть **творческой** или **исполнительской (продуктивной или репродуктивной)**. Преобразовательный потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными проективными и технологическими умениями, уровнем развития ее творческих способностей;

(г) *коммуникативная деятельность (общение)* как вид деятельности обусловлена социальной природой человека и является условием познания, условием труда, условием выработки системы ценностей. Коммуникативный потенциал определяется мерой и формами общительности личности, характером, формой и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми;

(д) *эстетическая деятельность* в общем виде включает в себя создание или потребление произведений искусства (музыки, живописи и т. д.), а также – что в нашей работе более важно – всякая деятельность, в том числе и учебная, и трудовая, связана с совершенством процесса и продукта деятельности человека, свободным проявлением им своих познавательных и созидательных способностей и сил и получаемым от этого наслаждением. Как известно, эстетика как наука и определяет объективную основу эстетического освоения человеком мира как творческую, практически целенаправленную деятельность людей, в которой раскрываются их общественная сущность и созидательные силы.

Подлинно человеческая деятельность – деятельность, в которой человек может раскрыть все свои потенциальные возможности и в которой будут достаточно полно представлены все перечисленные виды деятельности в единстве. Причем ведущим видом деятельности в соответствии с природой человека выступает преобразовательная деятельность. Вот это и есть в конечном счете основная цель формирования компетенций (синоним – умений)!

Учебный план как общеобразовательной, так и профессиональной школы предусматривает, в общем-то, освоение учащимися и студентами почти всех основных видов деятельности. Но дело в том, что они расчленены порознь по предметам и циклам обучения. Действительно, в общеобразовательной школе: (а) изучение курсов основ наук – ведущий вид деятельности учащихся – познавательная деятельность. При изучении гуманитарных (и общественных) предметов – это еще отчасти и ценностно-ориентировочная деятельность. Остальные компоненты как правило свернуты; (б) трудовое обучение, которое ныне названо вообще туманно «технологическая область» – организация первоначального опыта учащихся в практической преобразовательной деятельности, как правило механической, репродуктивной. Кроме того, есть курс черчения – как некоторый опыт проективной преобразовательной деятельности, тоже репродуктивной и полностью оторванной от практической; (в) изобразительное искусство, музыка, в некоторых школах – хореография. Ведущий вид деятельности – эстетическая – оторванная от всех остальных ее видов; (г) коммуникативная деятельность в учебном процессе практически вообще не представлена, за исключением вводимого в отдельных школах предмета «риторика». В условиях монологического построения учебного процесса (в основном говорит учитель, ученик иногда лишь отвечает «заученный урок») общение на занятиях свернуто. Общаться между собой учащиеся могут лишь на переменах или во внеучебной деятельности. Аналогичная картина имеет место и в профессиональной школе, где учебно-воспитательный процесс представлен в виде циклов теоретического обучения (преимущественно познавательная деятельность студентов), практического (производственное обучение в профтехучилищах, занятия в учебных

мастерских и производственная практика в средних и высших профессиональных учебных заведениях), как опыт преобразовательной практической деятельности студентов (как правило, носит механический, репродуктивный характер); учебного проектирования (в основном в средних и высших учреждениях профессионального образования) как организация опыта проективной преобразовательной деятельности студентов, также имеющий в большинстве случаев весьма узкий, технологический характер. Причем курсовое, дипломное и т. д. проектирование студентов, как правило, не предполагает реализацию этих проектов, т. е. получается, что проективная преобразовательная деятельность сама по себе, а практическая (в процессе практики и т. д.) – сама по себе. Таким образом, ни в общеобразовательной, ни в профессиональной школе молодому человеку чаще всего негде проявить себя, раскрыть свои созидательные возможности.

Провозглашая лозунг «Школа готовит к жизни», как уже говорилось выше, тем самым мы декларируем, что ученики и студенты в общеобразовательной и в профессиональной школах не живут полноценной жизнью, а только существуют в своеобразном инкубаторе в ожидании предстоящей «настоящей жизни». Но, приходя в эту «настоящую жизнь», приступая к трудовой деятельности, выпускник оказывается к ней неподготовленным; он что-то знает в одних областях, что-то умеет делать – в других, что-то проектировать – в третьих. Он не приучен делать что-либо целиком и целиком нести ответственность за свои дела. Он не научен общению в коллективе, не умеет получать наслаждение от своего труда. И поэтому ему приходится действовать не так, как следовало бы, а так, как получится, как сложатся внешние обстоятельства и условия его работы, по знаменитому принципу «хотели как лучше, а получилось как всегда». Это – крупнейший недостаток всего нашего образования на всех уровнях; в конечном итоге он проявляется и в том, что большинству российских заводов и фабрик для освоения выпуска какой-либо новой продукции, для переналадки производства требуются многие годы – чему удивляется весь мир.

Таким образом, деятельностный подход к образованию, в частности, подразумевает, что ребенок, подросток, юноша, девушка в школе должны не только играть (в раннем возрасте) и учиться, но и что-то делать самим. Эффективного образования не может быть без организации личного опыта продуктивной деятельности. Но для этого необходим поиск путей организации опыта учащихся, студентов в осуществлении *интегративной деятельности, определяемой полнотой своего содержания в процессуальном аспекте (целеполагание – целевыполнение) и в видовом аспекте – в ней должны быть достаточно выражены познавательная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная, коммуникативная и эстетическая деятельности*. Только в этом случае и будет реализован больше сегодня декларируемый «компетентностный подход». Реализовать это требование в учебно-воспитательном процессе можно, очевидно, в двух направлениях: первое *связано с теоретическим обучением*, усилением ценностно-ориентировочных, преобразовательных, коммуникативных, эстетических компонентов учебно-воспитательного процесса за счет включения в него подготовки устных и письменных докладов и сообщений учащихся и студентов, введения лабора-

торно-исследовательских практикумов вместо наборов примитивных лабораторных работ по готовым образцам; привлечения обучающихся в предметные кружки (факультативы, научные семинары и т. д.), применения деловых игр, игрового имитационного моделирования и других игровых форм учебных занятий, выполнения междисциплинарных исследовательских работ и т. д., развития компьютерного творчества учащихся и студентов, которое сегодня возможно во всех без исключения учебных циклах, курсах и т. д., а также значительным усилением эмоциональными компонентами всех форм учебных занятий;

второе связано с *практическим обучением и учебным проектированием* (которые в принципе должны были бы составлять одно целое) – организацией собственного опыта обучаемых в осуществлении интегративной трудовой, профессиональной деятельности. Для этого учащиеся и студенты должны выполнять практические работы (задания), выбираемые ими самостоятельно (лучше) или предлагаемые учителями, преподавателями (хуже), которые отвечают следующим требованиям: (а) имеют общественно-полезную значимость, рыночную стоимость и определенных потребителей; (б) посильны для учащегося, студента, но отличаются высоким уровнем трудности, получаемый продукт (материальный или духовный) должен быть высокого качества, степени совершенства; (в) задания сформулированы в самом общем виде, требуют от обучающихся активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по его реализации с учетом наличных возможностей; (г) предусматривают возможности коллективной производственной деятельности учащихся, студентов, а также включения их в производственные или научные коллективы.

Причем основная суть заключается в том, чтобы учащийся, студент самостоятельно проделал полный производственный цикл: от поиска соответствующей «ниши» на рынке товаров и услуг, замысла до изготовления продукта (услуги) и его реализации. Естественно, организовать такую учебно-производственную деятельность обучающихся, которая отвечала бы одновременно всем этим условиям, весьма непросто. В профессиональной школе это такие формы, как: организация производственного обучения студентов профучилищ на выпуске сложной продукции (в ее лучших вариантах), деятельность опытнических учебных хозяйств сельских профучилищ; так называемое реальное курсовое и дипломное проектирование в средних и высших профессиональных учебных учреждениях, когда проект реализуется студентом «в металле»; включение студентов в самостоятельное выполнение исследовательских, конструкторских, проектных и технологических разработок на кафедрах, в НИИ, в научно-прикладных фирмах научно-технологических парков и т. д. Главное заключается в том, что при реализации деятельности направленной образовательности (компетентностного подхода) циклы теоретического обучения должны быть, с одной стороны, связаны с личностными ценностными ориентациями обучающихся, их личностными интересами; с другой – циклы практического обучения тесно связаны, а возможно, и интегрированы с учебным проектированием. Вместо хотя и обязательной, но до-

вольно рутинной и примитивной практической деятельности учащихся и студентов она должна стать по сути *высшим, интегрирующим, завершающим звеном в образовательном процессе.*

Структура компетенций (умений). Рассмотрим ее более детально. Умения могут быть классифицированы: во-первых, по направленности: игровые, учебные, трудовые, профессиональные и т. д.; во-вторых, по уровням организации деятельности: (а) *операционные* – умения (компетенции) выполнять отдельные технологические (в широком смысле) операции; (б) *тактические* – умения (компетенции) организации и выполнения полного технологического процесса (в широком смысле – например, педагогического, бухгалтерского, строительного и т. п.) в изменяющихся условиях, в том числе в составе коллектива, команды; (в) *стратегические* – умения (компетенции) самостоятельного проектирования и достижение главных, перспективных целей собственной деятельности, свободное владение и варьирование различными технологиями в условиях их трансферта, способность соотносить цели своей деятельности с целями своего коллектива (организации), с другими организациями, с окружающей средой; в-третьих, по уровням овладения: (а) первоначальное умение – осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Ярко выражен характер проб и ошибок; (б) частично умелые действия – овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков. Появление творческих элементов деятельности; (в) умелая деятельность – творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения. Овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности; (г) мастерство – овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели, творческое использование различных умений (технологий).

В литературе приводится большое количество других самых разнообразных классификаций компетенций. Так, в компетентностном подходе к обучению обучающихся О. Е. Лебедев, утверждает значимость компетентностного подхода с позиций успешной адаптации выпускников к жизни в обществе. Согласно его идеям, выделяются следующие компоненты компетентностей обучающихся: (а) *общеучебная компетентность* – высокая информированность учащихся об основных идеях, понятиях, концепциях в предметных областях знаний; сформированность общеучебных (дидактических) умений и навыков, интеллектуальных способностей в самостоятельном приобретении новых знаний, средств и способов познавательной деятельности и др.; (б) *общекультурная компетентность* – готовность учащихся к гармоничному вхождению в культурное пространство человечества, к диалоговой форме общения с окружающими людьми; коммуникативная, эстетическая и этическая культура выпускника и др.; (в) *общеметодологическая компетентность* – целеполагание и умение самостоятельно критически мыслить, навыки анализа ситуаций и умение видеть возникающие проблемы, проектировать и планировать пути рационального их преодоления, самостоятельно управлять собственным развитием и собственной деятельностью по

достижению поставленных целей, рефлексивно оценивать свое поведение и событие в окружающем мире. Или, например, в приведенном в Интернете «Словаре компетенций», дается следующий набор компетенций, необходимых сотрудникам фирмы: (1) *адаптивные компетенции* (гибкость, адаптируемость, стресс-менеджмент); (2) *личная и корпоративная эффективность* (ориентация на стратегию, принятие решений, информирование, влияние и воздействие, установление контактов, коммуникативность, ориентация на результат, установка на обучение, понимание компании, уверенность в себе); (3) *инновационность* (инновационность мышления, творческое мышление, управление изменениями, креативность); (4) *командная эффективность* (разделение ответственности, командное лидерство, командная работа, управление конфликтами, ориентация на клиента, последовательность); (5) *социальная чуткость* (активное слушание, эмпатия, открытость); (6) *решение проблем* (концептуальность мышления, аналитическое мышление, планирование, управление рисками, организованность). Можно привести и множество других имеющихся в литературе и в Интернете классификаций, что говорит пока об отсутствии единства подходов к проблеме компетенций.

Рассмотрим еще одну независимую *классификацию компетенций (умений) в зависимости от уровня профессионального образования*. Здесь мы приводим уровни компетенций (умений) по английской системе квалификаций NVQ. Аналогично выстраиваются уровневые рамки квалификаций и в других странах, в том числе и в России:

- первый уровень – профессиональная подготовка (профессиональное обучение до шести месяцев в общеобразовательной школе, в учебно-курсовом комбинате, в учебных подразделениях служб занятости или непосредственно на производстве). Компетентность в узком диапазоне рутинных и стабильных трудовых функций. Степень интеллектуализации труда низкая. Научеваемость низкая;
- второй уровень – начальное профессиональное образование. Компетентность в относительно широком диапазоне разнообразных трудовых ситуаций. Сложные или многофункциональные алгоритмы трудовой деятельности с достаточно стереотипными функциями. Относительно невысокая интеллектуализация труда и его научеваемость. Определенная индивидуальная ответственность и автономия. Умения сотрудничества и способность работать в группе, команде, бригаде;
- третий уровень – среднее профессиональное образование. Компетентность в широком диапазоне изменяющихся трудовых ситуаций. Сложные или многофункциональные алгоритмы трудовой деятельности, как правило с нерутинными функциями. Достаточно высокая научеваемость и степень интеллектуализации деятельности. Существенная ответственность и автономия. Умения руководства первичным трудовым коллективом;
- четвертый уровень. Высшее профессиональное образование. Компетентность в широком диапазоне сложных профессиональных деятельности. Сложные многофункциональные виды трудовой деятельности, требующие творческих подходов. Высокая степень персональной ответственности и автономии, ответственность за работу других. Умения руководства производственным коллективом и распределения ресурсов;

- пятый уровень. Последипломное образование, самообразование и т. д. Компетентность, которая вовлекает применение широкого диапазона фундаментальных принципов и сложных технологий в условиях широкого и зачастую непредсказуемого разнообразия содержания деятельности. Очень высокая персональная ответственность и автономия. Высокая ответственность за работу других и распределение значительных ресурсов. Умения руководства крупными производственными коллективами. Умения анализа, диагностики, планирования и оценки.

Зачастую многие авторы исходят из довольно упрощенной позиции, что компетенции (умения) формируются на основе освоенных в предшествующем опыте обучающегося знаний и навыков. Однако дело обстоит сложнее. Ведь если обратиться к последней уровневой классификации компетенций, то становится ясно, что помимо знаний и навыков для компетенций необходим еще большой ряд других качеств личности. О чем мы поговорим ниже. А сначала обратимся к *знаниям* и *навыкам*, определяющим формирование компетенций (умений).

Знания. В самом общем виде знания определяются как продукт познания. В педагогике долгое время считалось, что у обучающихся формируются исключительно научные знания. Это заблуждение имело свои исторически обусловленные объективные причины, которые за неимением места мы здесь рассматривать не будем. Обратим лишь внимание на следующие моменты: **во-первых**, в знаниях отражается общественное сознание общества, человечества. Общественное сознание выражается в следующих девяти его формах: язык (как естественные языки – родной и иностранные, так и искусственные – язык математики, язык дорожных знаков и т. д.), обыденное сознание, мораль, право, политическая идеология, наука, искусство, философия, религия (или антирелигия – атеизм). Как видим, у обучающихся формируются не только научные знания, но и многие другие его виды; **во-вторых**, знания необходимо подразделить на *общественные* как продукт общественно-исторического познания всего человечества (общественные знания существуют объективно, независимо от каждого конкретного человека – в книгах, в Интернете, в других носителях информации) и *индивидуальные* как принадлежность каждого отдельного человека. Естественно, индивидуальные знания принципиально отличаются от общественных. С одной стороны, по своему объему – ведь «все» знать один человек не может. С другой стороны, принципиальное отличие заключается еще и в том, что у каждого человека, индивида наличествуют также знания в виде ощущений, восприятий, конкретных образов, на основе которых он и осваивает общественные знания в виде понятий, теорий и т. д. С третьей стороны, индивидуальные знания человека, их освоение неразрывно связаны с эмоциями, мотивами, ценностными ориентациями и т. д. И в том числе с самоопределением – что ему надо, а что – нет.

На различиях общественных и индивидуальных знаний нам необходимо остановиться подробнее в силу наследия прошлых традиций педагогики, влияющих на современное ее развитие.

Во-первых, основная цель учения сводилась и нередко сводится сейчас к освоению обобщенных результатов того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в общественных, в том числе в научных знаниях, а вопросы освоения самой деятельности, процесса, способов и средств ее осуществления оставались за рамками образовательного процесса. В то же время в развитии человека в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний. И учение как процесс состоит в том, что обучающийся не только усваивает конкретные знания, но и овладевает деятельностью. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на умственное развитие обучающегося. Овладение же способами предметной деятельности непосредственно связано с овладением практическими умениями (компетенциями), в том числе трудовыми, профессиональными. Эта важнейшая сторона образовательного процесса практически не учитывалась. Современное стремительное развитие *компетентностного* подхода как раз и связано с осознанием в обществе необходимости придания образованию *деятельностной* направленности.

Во-вторых, речь шла и фактически до сих пор идет об освоении знаний как обобщенных результатов. Но обобщение – процесс идеальный, и его продукт тоже. Обобщенные результаты общественно-исторического развития общества – это общественные знания. Поскольку общественные знания имеют предметную структуру, освоение обобщенных результатов есть освоение знаний в формах понятий, законов, принципов и т. д. Но наряду с этим у каждого человека имеются также и образные знания (их иначе называют непосредственными, чувственными знаниями) на уровне *ощущений, восприятий, образов*. Дидактика традиционно уделяла этому виду знаний большое внимание в соответствии с принципом наглядности в обучении. Но *чувственные знания* сами по себе имеют весьма важное значение для успешной деятельности: образовательной, трудовой, в быту и т. д. Поскольку чувственные знания обучающегося отошли от основного русла образовательного процесса, постольку проблема взаимоотношений чувственных и рассудочных (теоретических) знаний, чрезвычайно важная в аспекте применения теоретических знаний в практической деятельности, долгое время оставалась и до сих пор, к сожалению, остается в тени.

В-третьих, и в прошлом, и до сих пор подчас в литературе по методологии, теории обучения идет смешение понятий: знания коллективного субъекта, общественных знаний и знаний отдельного человека – индивида, личности. Если общественные знания могут существовать отдельно от человека – в носителях информации в виде книг и т. п., то знания каждого отдельного человека неразрывно связаны с его переживаниями, с системой личностных ценностей. В любой человеческой деятельности оба момента – объективно-научный и чувственный, переживаемый, ценностный – соединены, не существуют друг без друга, обуславливаются одним источником – практическим отношением каждого человека к окружающей действительности.

При отборе и систематизации учебного материала это положение практически не учитывалось и не учитывается. При разработке содержания учебных предметов авторы стремятся к отражению в нем общественного (до сих пор исключительно научного) знания в наиболее современном и наилучшем систематизированном виде – с точки зрения структуры самого научного знания. А не с точки зрения возможностей освоения его обучающимся, а главное, не с точки зрения личной необходимости для него, для его дальнейшей деятельности. Построение учебного материала при таком подходе происходило и происходит до сих пор так, как будто знания, накопленные обществом (научные знания), передаются обществу – следующему поколению – вообще, без опосредования их индивидом, личностью. *Обучающийся рассматривался как бы в роли копилки.* При этом подразумевалось, подразумевается, что накопленный образовательный материал выпускник школы, вуза и т. д. в дальнейшем при необходимости может применять в жизни, в своей деятельности. Кроме того, поскольку научное знание имеет предметную структуру, постольку содержание и общего и профессионального образования при знаниевом подходе основывалось и основывается до сих пор на построении содержания адекватных учебных предметов – физики, химии, литературы и т. д. При этом программы по физике составлены профессиональными физиками – таким образом, как будто они всех школьников и студентов должны сделать профессиональными физиками; программу по биологии – как будто всех надо было сделать профессиональными биологами и т. д. (вспомним хотя бы школьные учебники И. К. Кикоина и А. Н. Колмогорова). Поэтому, с одной стороны, у обучающегося в голове не складывается целостного научного мировоззрения, а остаются отрывочные сведения: это – из математики, это – из истории и т. д. С другой стороны – эти отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами обучающихся, быстро ими теряются, забываются. В результате как массовое явление выпускникам учебных заведений, приходящим впервые на работу, говорилось и говорится сегодня: «забудь все, чему учили в школе, профессиональном училище, колледже, вузе, и делай так, как мы тебе скажем».

Таким образом, при переориентации образовательного процесса от знаниевого к деятельностному (компетентностному) подходу в аспекте формирования у обучающегося системы знаний становятся актуальными два круга проблем. С одной стороны – это построение системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимся основами деятельности; совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных, теоретических знаний, лежащих в основе овладения деятельностью; совершенствование системы знаний о деятельности, ее целях, способах, средствах и условиях; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности. С другой стороны, поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний обучающегося с его личными, в том числе практическими потребностями, его ценностными ориентациями; поиск возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения. Он заключается в первую очередь в создании таких условий образовательной деятельности, когда

обучающимся необходимо активно применять имеющиеся теоретические знания для решения практических задач.

Индивидуальные знания можно классифицировать. Рассмотрим кратко каждый из элементов этой классификации.

Во-первых, по объемам освоения, овладения (продолжительность обучения, количество освоенных учебных курсов, их глубина и степень детализации и т. д.) Общепринятые критерии по этой классификации пока отсутствуют.

Во-вторых, по уровням освоения, овладения (В. П. Беспалько). Уровни освоения рассматриваются в двух аспектах: как результат обучения и как мера качества усвоения учащимися учебного материала; как заранее устанавливаемая (в учебной программе, учебнике и т. д.) мера глубины, подробности изучения материала. Выделяются четыре уровня освоения знаний: *первый уровень* – знания-знакомства (узнавание объектов, явлений, процессов, свойств при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними); *второй уровень* – знания-копии (предполагает репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения информации об объекте и действиях с ними); *третий уровень* (предполагает продуктивные действия по применению полученной информации в отдельных ситуациях, в процессе самостоятельной работы); *четвертый* (высший) *уровень* – знания-трансформации (предполагает возможность творческого применения полученных знаний путем самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе знаний).

В-третьих, по уровням обобщения (В. П. Беспалько, А. М. Новиков): (а) непосредственные (чувственные, образные) знания на уровне восприятий и представлений; (б) феноменологические, описательные знания на уровне обыденного, «житейского» языка; (в) аналитико-синтетические знания на уровне элементарного объяснения, чаще всего качественного, явлений и процессов, их свойств; (г) прогностические знания – объяснение явлений и процессов с использованием их количественной теории, создают возможности прогнозирования их развития; (д) аксиоматические – объяснение явлений и процессов с использованием высокой степени общности описания как по широте охвата, так и по глубине проникновения в их сущность.

В-четвертых, по отношению к изучаемому объекту (И. Я. Лернер, А. М. Новиков): (а) знания об объекте; (б) знания о действиях с объектом, способах действий. В частности, все методологические и технологические знания будут относиться к этой области.

Навыки – сформировавшиеся при многократных повторениях (упражнениях) автоматизированные (т. е. осуществляемые без непосредственного участия сознания) компоненты деятельности. Навык и умения соотносятся как часть и целое: навыки – это специфические (автоматизированные) компоненты умения. Различают навыки сенсорные, двигательные и умственные. Любая деятельность человека всегда осуществляется сознательно. Но отдельные операции, входящие в ее состав, в результате многократных повторений в процессе упражнения, тренировки перестают нуждаться в сознательном контроле. Сознание в этом случае направлено лишь на общее руководство деятельностью. При возникновении каких-либо затруднений в

осуществлении операций сознание снова начинает контролировать их. Навыки возникают и закрепляются в результате того, что успешные действия, движения, оправдавшие себя способы регуляции постепенно отбираются и закрепляются.

Чем же еще определяются компетенции человека? Что еще входит в их структуру? Обратимся к такому понятию как «*направленность личности*». Направленность личности рассматривается как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, и характеризуется: уровнем развитости, широтой развитости, интенсивностью и действенностью. Каждый человек имеет свой уровень сформированности направленности. Эти уровни различаются не только по содержанию, но и по огромному разнообразию личностных черт, выполняемым функциям, группировке и субординации признаков, компонентов. Это обуславливает личное многообразие разных людей, уникальность каждого человека. Формами направленности личности являются: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, порывы, убеждения, ценности, ценностные ориентации. Рассмотрим некоторые из этих форм, имеющих прямое отношение к структуре компетенций.

Мировоззрение личности (индивидуальное мировоззрение) – система имеющихся у нее понятий и представлений о мире: природе, человеке, обществе и о самой себе, своем месте, своей роли в этом мире. Мировоззрение имеет огромный жизненный смысл. Оно влияет на нормы поведения человека, на его отношение к труду, к другим людям, на характер жизненных стремлений, на его быт, вкусы, интересы и т. д. Компонентами мировоззрения человека являются ценности. Ценности соотносятся с мировоззрением как часть и целое. Ценности определяются как явления и предметы материального или духовного характера, обладающие положительной значимостью, т. е. способные удовлетворять какие-либо потребности человека (индивидуальные ценности), социальных групп, классов, общества (социальные ценности), служить их интересам и целям. Люди не только познают свойства явлений и предметов, но и оценивают их с точки зрения их полезности или вредности для своей жизни, для общества, для природы и т. д. Там, где нет человека, бессмысленно говорить о ценности чего-либо, ценности самой по себе. Например, атмосфера, содержащая кислород, существовала на Земле задолго до появления человека, однако лишь с возникновением человеческого общества можно говорить о ценности атмосферы для жизни людей, о недопустимости ее загрязнения. Ценности подразделяются на природные: необходимые естественные условия существования человека (солнечное тепло, воздух, влага и т.п.); жизненные (здоровье, любовь к близким людям и т.д.); экономические: предметы труда, орудия производства, материальные блага; социальные, включающие как материальные, так и идеологические отношения (свобода, равенство, справедливость и т. п.); этические (добро, честность, верность долгу и др.); эстетические (красота); научные (истина).

Ценностные ориентации определяются как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, выраженное в его поведении, деятельности. Ценностные ориентации отграничивают существенное и важное для данного человека от несущественного. Система ценностных ориентаций личности образует своего рода ось сознания, обеспечивающую ее

устойчивость, преобладание определенного типа поведения и деятельности. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором мотивации действий и деятельности. Ценностные ориентации соотносятся с ценностями как часть и целое. Но отличие их в том, что человек может рассматривать тот или иной предмет, явление как ценность, но не использовать, не реализовать их в действительности. Так, например, здоровье, безусловно, является важнейшей ценностью для любого человека – ведь вряд ли найдет-ся кто-то, кто хочет болеть. Но человек, к примеру, курит, что вредит его здоровью. Ценностные же ориентации являются факторами, непосредственно вызывающими побуждение человека к действию. У каждого человека существует своя собственная система ценностей и ценностных ориентаций (уникальность личности). Зрелая личность отличается широтой ценностных ориентаций и четко выстроенной иерархией ценностей. Компонентом ценностных ориентаций выступает *жизненная позиция личности* – наиболее выраженные ценностные ориентации, определяющие самые стойкие мотивы деятельности. В том числе жизненная позиция личности включает в себя её *жизненные принципы* – систему норм поведения, деятельности – нравственных, эстетических и т. д. Жизненные принципы личности имеют как социальную, общественную природу (например, нравственные принципы «не убий», «не укради» и т. п.), так и вырабатываются самим человеком в процессе развития – как система запретов не делать чего-либо – с одной стороны: разрешений (для себя), с другой – побуждений делать что-то, стремиться к чему-либо. Производным от ценностных ориентаций выступает также такое личностное порождение, как *уровень притязаний* – самооценка личности, проявляющаяся в степени трудности заданий, целей, осознанно берущихся для себя. Притязания – своеобразный вид объективизации ценностных ориентаций личности, а также социальной группы.

Стремление к повышению самооценки в условиях, когда человек свободен в выборе степени трудности очередного действия, приводит к конфликту двух тенденций – тенденции повысить притязания, чтобы одержать максимальный успех, и тенденции снизить их, чтобы избежать неудачи. Переживание успеха (или неуспеха), возникающее вследствие достижения (или недостижения) уровня притязаний, влечет за собой смещение уровня притязаний в область более трудных задач (или более легких). Снижение трудности избираемой цели после успеха или ее повышение после неудачи (нетипичное изменение уровня притязаний) говорят о нереалистичном уровне притязаний или неадекватной самооценке. Люди, обладающие реалистичным уровнем притязаний, отличаются уверенностью в своих силах, настойчивостью в достижении цели, большей продуктивностью, критичностью в оценке достигнутого. Неадекватность самооценки может привести к крайне нереалистичным (завышенным или заниженным) притязаниям. В поведении это проявляется в выборе слишком трудных или слишком легких целей, в повышенной тревожности, неуверенности в своих силах, тенденции избегать ситуации соревнования, некритичности в оценке достигнутого, ошибочности прогноза и т. п.

Убеждения – высшая форма направленности личности, в структуру которой входят мировоззрение и стремления к его осуществлению в своей деятельности. Убеждения объединяют интеллектуальные, эмоциональные и волевые свойства личности. Убеждения делятся по содержанию и силе их проявления. По содержанию выделяются научные, философские, нравственные, эстетические, религиозные, атеистические убеждения. Различают также личностные, групповые, классовые, партийные убеждения. Здесь за основу дифференциации убеждений берется их субъектная принадлежность. По силе проявления выделяют устойчивые и неустойчивые убеждения. Следует отметить большую роль эмоциональной восприимчивости личности в доведении мировоззрения до уровня убеждений. Эта восприимчивость характеризуется активностью деятельности, положительным отношением к ней.

Таким образом, компетенции включают в себя многие компоненты *направленности личности*.

Обратимся еще к такому философско-психологическому понятию (категории), как «*Я-концепция*», имеющему непосредственное отношение к психолого-педагогической структуре компетенций. Я-концепция – целостный образ собственного «Я» – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с окружающим миром, с другими людьми и относится к себе. Философия «самости» – «Я-концепция» (хотя она тогда так и не называлась) раскрыта в работах Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, П. А. Флоренского, К. Роджерса, А. Маслоу и других авторов. Небезынтересно, что еще Я. А. Коменский обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает «самостоятельной и самодвижущей силой». Но эта область воспитания самоотношения, самосознания в педагогике исследована крайне недостаточно – отголосок прежних времен. А ведь это направление во всем деле обучения и воспитания сегодня актуальнейшее! В том числе в проблеме формирования компетенций.

Рассмотрим основные понятия Я-концепции.

Я-концепция включает, в первую очередь, *самосознание* – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. Обратимся к происхождению этого слова. «Сознание» – *со знанием*: осознание каждым человеком своего существования и своих поступков. Быть сознательным – значит действовать со знанием того, что и как мы действуем, жить со знанием того, что существуем. Тогда «*самосознание*» – знание самого себя, знание о себе: каким я был, какой я сейчас, каким я хочу, каким я должен быть.

Различают следующие функции самосознания в деятельности человека: (а) «Я» является той точкой, той перспективой, из которой человек воспринимает и постигает мир (причем всякое индивидуальное знание и опыт имеют субъективную окраску в том смысле, что человек соотносит это знание с собственной личностью, с собственным «Я», т. е. это мое знание, мой опыт); (б) самосознание, «Я» выполняет регулирующую роль в жизни и деятельности человека (поведение человека, в отличие от поведения животного, обусловлено не только ситуацией, но и тем, как человек себя воспринимает и оценивает). Психическим механизмом формирования самосознания является

рефлексия, т. е. способность человека мысленно выходить из субъективной точки зрения и подходить к себе с точки зрения других людей. Накапливая опыт восприятия себя с различных точек зрения, в различных ситуациях и интегрируя его, человек формирует свое самосознание. Важно заметить, что самосознание является динамичным образованием. Формирование, развитие и изменение самосознания обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование самосознания. В частности, профессиональное самосознание личности может быть реальным и идеальным. Понятие «реальное» отнюдь не предполагает, что самосознание реалистично. Главное здесь – представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальное же – это представление личности о себе в соответствии с желаниями – «каким бы я хотел быть». Конечно, реальное и идеальное самосознание не только могут не совпадать: в большинстве случаев они обязательно различаются. Расхождение может приводить к различным как к негативным, так и позитивным последствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным самосознанием может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реального и идеального профессионального самосознания является источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию.

Следующее понятие Я-концепции – *самоопределение*. Начнем «от печки». Что такое определение? Определить – значит определѐть, ввести в пределы. Самоопределение – это определение самим человеком – что ему надо, а что не надо; что «его», а что «не его». Самоопределение – основанный на свободном волеизъявлении выбор индивидом своего жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, а также линии поведения в проблемных и конфликтных ситуациях. Если отталкиваться от идей «Я-концепции», то потребности в самоопределении становятся базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных педагогических проблем заключается в создании условий для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности подрастающего человека. В том числе в аспекте формирования компетенций.

В традиционной дидактике считается: чтобы обучить учащегося, студента необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т. д. Но традиционная дидактика опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным школьником, студентом, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых преподавателем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, студент должным образом не осознает, а потому эффективность всех этих дидактических усилий часто оказывается низкой. Современные дидактические теории, как, например, проблемное или эвристическое обучение, ориентируют студента на учебно-творческую деятельность, направленную как бы «вовне». Действительно, учебное творчество нацелено на решение творческих задач в обучении физике, математике и т. д., что, несомненно, развивает творческий потенциал личности, но не всегда затрагивает глубинные процес-

жение или отступление, либо движение к еще большей защите, безопасности, боязни, либо выбор продвижения и роста; (3) само слово «самоактуализация» подразумевает осознание своего собственного «Я», которое может актуализироваться. Человек всегда уже есть нечто, по меньшей мере некоторая стержневая структура. Необходимо предоставить возможность этому «Я» проявляться. Большинство людей (особенно это касается детей и молодых людей) прислушиваются не к самим себе, а к голосу мамы, папы, сверстников, вышестоящих лиц, традиций и т. д.; (4) необходимость брать на себя ответственность, быть честным перед самим собой; (5) человек не сможет сделать хороший жизненный выбор, пока он не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному «Я» в каждый момент своей жизни. Для того чтобы высказывать честное мнение, человек должен быть неконформистом; (6) отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе, понимание того, для чего человек («Я») непригоден.

Самоактуализирующаяся личность – человек, который в теории А. Маслоу характеризуется следующими особенностями: (а) лучшее восприятие реальности, лучшее принятие себя, других, окружающего мира; (б) увеличение спонтанности поведения, способность концентрироваться на проблеме, эмоциональная независимость, богатая внутренняя жизнь, автономия и способность противостоять социальному натиску; (в) зрелость чувств, опыт трансперсональных переживаний, лучшее понимание человека как человека (вне социальных штампов), улучшение межчеловеческих взаимоотношений, демократические признаки в собственном характере, усиление креативности, более объективная система оценок.

Наконец, *самооценка* – оценка личностью самой себя, своих возможностей; один из важнейших регуляторов поведения личности. Самооценки обобщают прошлый опыт личности и организуют новую информацию относительно своего «Я». Вместе с тем самооценка, особенно если речь идет о способностях и потенциальных возможностях личности, выражает и определенный уровень притязаний. Неоднозначны и критерии самооценки. Индивид оценивает себя двумя путями: (а) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности; (б) путем сравнения себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. Удачи и неудачи в какой-либо деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи чаще всего снижают притязания, а успех повышает их. Не менее важен и момент сравнения: оценивая себя, индивид вольно или невольно сравнивает себя с другими, учитывая не только свои собственные достижения, но и всю социальную ситуацию в целом. На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемое качество или деятельность. Частных самооценок много. Судить по ним о человеке, не зная системы его личных ценностей, того, какие именно качества или сферы деятельности являются для него основными, невозможно.

Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа

реального «Я» с образом идеального «Я», т. е. с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный «образ Я», тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой. Во-вторых, второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного человека. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. В-третьих, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что человек оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Он испытывает удовлетворение не оттого, что он просто что-то делает хорошо, а оттого, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества.

Следует особо подчеркнуть, что самооценка независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер.

Таким образом, *самосознание, самоопределение, самоактуализация, самооценка* – важнейшие компоненты компетенций.

Другие понятия «Я-концепции»: *самообучение, самосозидание, самоконтроль, саморегуляция, саморазвитие, самопознание, самопроектирование, самовоспитание, самокоррекция, самосовершенствование, самореализация, самоорганизация, самоуправление, самоформирование, самодисциплина*. Здесь мы не можем их детально рассматривать. Необходимо лишь отметить, что пока что Я-концепция существует в виде набора всех этих вышеуказанных понятий. По каждому из этих понятий в литературе имеется довольно большое количество публикаций. Но эти понятия до сих пор не связаны между собой какой-либо единой структурой. В то же время компоненты «Я-концепции» и направленности личности (мировоззрение, убеждения и т. д.) являются неотъемлемыми элементами компетенций (умений).

В заключение важно подчеркнуть несколько принципиальнейших положений:

- во-первых, нынешний бытующий подход к компетенциям и их формированию, довольно примитивный и в значительной мере заимствованный из западной литературы, как бы нацеливает образовательный процесс на то, чтобы «подогнать» поведение и деятельность человека под социальные, экономические и другие требования, предъявляемые к нему со стороны общества, «подогнать» под стандарты;
- во-вторых, необходимо с учетом, конечно, этих требований дать возможности саморазвития человека сверх этих требований, дать возможности каждому человеку стать и быть уникальной личностью в жизни и деятельности.

Таким образом, как видим, структура компетенций чрезвычайно сложна и охватывает практически все структуры личности. И тем сложна будет теория формирования компетенций, которую предстоит еще только создавать.

ЦЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА

И. В. Воловик

Миссия образования исторически менялась, что влекло за собой переориентирование ценностей образования, появление новых образовательных структур, соответствующих социальных институтов и пр. Но, несмотря на эти изменения, главной чертой образования всегда была и остается проблемность. На современном этапе мирового экономического и общественного развития наиболее важной глобальной проблемой следует считать непрерывность образования. Она находится в стадии глубокого осмысления философами, социологами, педагогами, экономистами и представителями других наук. Мы разделяем мнение специалистов, считающих непрерывное образование основной и, скорее всего, единственной продуктивной педагогической идеей современного этапа мирового развития. Непрерывное образование – это не только профессиональное образование взрослых, но и пожизненное стремление личности к постоянному познанию себя и окружающего мира. Как бы пафосно и архаично это ни звучало, но целью непрерывного образования в этом случае становится всестороннее развитие человека, его биологических, социальных и духовных возможностей как необходимое условие сохранения и развития культуры общества. Попытка философского анализа ценностей непрерывного образования, несомненно, основывается на исследовании ценностей современного образования.

Научно-технический прогресс способствовал формированию в обществе представления об абсолютном приоритете технологических и технических достижений над гуманитарными знаниями, вещественного богатства над духовным содержанием, вследствие чего наметилась тенденция отчуждения образования от человека и от общезначимых человеческих ценностей. Само образование стало рассматриваться в качестве средства приобретения знаний, навыков, умений, необходимых для освоения технологий и техники, для выполнения узкопрофессиональных функций. Кризис современного образования, характеризуемый распадом единой науки на отдельные дисциплины: общественные, технические, гуманитарные и т. д., – привел к изменению видения мира в целом и перспектив его развития в частности. Стало очевидно, что будущее зависит не только от того, сможет ли современный человек уйти от сырьевой экономики к информационной, но и от того, сможет ли он стать другим по своим интересам, потребностям, ценностным установкам, учитывающим недостатки прежней дегуманизированной и дегуманизированной системы образования и воспитания.

Осмысливая современные задачи образования, становится понятно, что развитие духовного потенциала личности не должно сводиться просто к интериоризации объективной духовности. Оно осуществляется в процессе деятельности человека с целью позитивного изменения себя и общества в соответствии с высшими социально значимыми ценностями. Погоня за знаниями, информацией, за материальными ценностями диссонирует с генети-

чески заложенной в человеке потребностью в гармоничном развитии. Главная задача образования и воспитания – это соотнесенность с естественными и природными способностями человека, их признание и развитие. Правильное воспитание и обучение, как отмечал Платон, пробуждают в человеке хорошие природные задатки, благодаря такому воспитанию они становятся еще лучше – и вообще, и в смысле передачи их своему потомству¹. Общество отныне ориентирует человека на удовлетворение своих потребностей через социальные, технологические и технические средства, а не через «человеческие качества» других людей, что приводит к ощущению утраты «человечности». Принципиально изменился статус знания: если ранее знание – абсолютно, в настоящее время – относительно, оно потеряло свою стабилизирующую роль основания интеллектуальной жизни общества и тем самым общества в целом.

В современных условиях трансформации общества при смене культурных ценностей, норм и отношений возникает необходимость определения основных ценностей образования. Произошла девальвация ценностей классического образования, базировавшегося на триединстве знаний, умений, навыков, и возникло противоречие между целостностью культуры и технологией ее фрагментарного воспроизводства через знаниевой тип обучения. В этой ситуации обостряются противоречия между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными (в рамках традиционных образовательных систем) условиями для овладения ими. Решение этого противоречия возможно лишь на пути перехода к образованию, обеспечивающему целостное воспроизводство субъекта культуры. Таким образованием в современном мире является непрерывное образование. Цель непрерывного образования – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждой личности на протяжении всей ее жизни. Образование, включая человека в пространство общественно признанных ценностей, формируя универсальные модели поведения и ценностные установки, способствует усвоению значимых общечеловеческих ценностей.

Основные ценности образования сегодня формируются мировым сообществом, приобретают глобальный характер, но, прежде всего, должны учитывать национальные интересы и традиции каждого государства. Для современного российского образования, которое традиционно ориентировано на гуманистические ценности, характерно стремление к общечеловеческим ценностям, творческое развитие личности. Однако в современной практике существуют примеры, противоречащие сложившейся традиции. Так, в Конституции РФ, в Законе РФ «Об образовании», в Концепции модернизации образования и во многих других действующих законодательных и нормативных документах провозглашаются «самоопределение личности как цель образования», «вариативность как условие функционирования образования, свобода и плюрализм», а на практике реальное воплощение получают массовость, унифицированность, единообразие (ЕГЭ, ГИА, укрупнение школ и т. д.). Причины, способствующие расхождению между намеченными установками и стратегическими ориентирами, нами видятся в том числе и в становлении

¹ Платон. Государство // Платон. Собр. соч.: в 4 т. М., 1994. Т. 3. С. 299.

технократической парадигмы. Она подменяет культурно-ценностную парадигму, смещает акценты в образовании с погружения в культуру, освоения ценностей, традиций, развития способностей к творчеству, на усвоение стандартов, алгоритмов, прагматических ориентиров. В человеке начинают преобладать прагматизм, духовная пустота, антинаучные предрассудки, падает престиж образованности и общего состояния научной грамотности.

В ряде работ, рассматривая глобальные процессы, характерные для современной цивилизации (распад гуманитарного знания, дегуманизация общества, деперсонализация личности и пр.), авторы связывают их именно с кризисом ценностей¹. Вследствие чего происходит отчуждение образования от культуры, фундаментальных человеческих ценностей. В современных философских и социальных исследованиях уже не раз высказывалась мысль о необходимости изменить понимание природы как объекта и ресурса для преобразующей деятельности, осознать нашу ответственность за природу и существование человечества, изменить наше отношение к окружающей человека сфере жизни на Земле. Эти идеи разрабатывались еще в исследованиях Римского клуба. Известны также разработки экологической этики, в рамках которой наиболее радикальные направления провозглашают отказ от идеала господства человека над природой.

Ряд исследователей отмечает, что при формировании постиндустриальной цивилизации важную роль будет играть духовная революция, требующая смены существующих базисных ценностей современной культуры. Преемственность между системами ценностей должна осуществляться через определенные константы, которыми могут выступать идеал свободы личности и идеал научной рациональности. В современном мире научное познание – часть человеческого познания, которое включает в себя различные формы. Если ранее основной категорией познания было понятие, то сегодня к нему можно отнести эмоции, чувства, представления, образы и другие способности и проявления человека. Современная философия процесс познания представляет как единство разума и интуиции, объективного и субъективного. Являясь частью культуры, образование, безусловно, не может не реагировать на существующие проблемы. Более того, образование, ориентирующееся на познавательный образец, скорее всего, в прошлом. Образование будущего не должно иметь четко определенного образца. Возможно, выход в том, чтобы образование, продолжая ориентироваться на общепризнанные образцы в области теоретического и практического освоения мира, формировало бы ценностно-смысловую парадигму восприятия мира как мира живого и постоянно развивающегося для того, чтобы сочетать традиции и инновации, дополняющие друг друга в таком контексте, который нужен конкретному человеку. В таком случае образование становится непрерывно ориентированным на человека изменяющегося, на человека как личность, способную стать уникальным источником творчества, продуктивной деятельности.

Человек в современных условиях гигантского объема знаний, вооружившись техническими средствами, значительно расширяющими его познавательные возможности, должен понимать, что решающее значение имеет не

¹ См.: Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 47–49.

познание само по себе. Важно показать обучающемуся, что нужно уметь определять область значимого и незначимого, развивать интуицию, способность сопереживать, уметь ориентироваться в поликультурном пространстве. Современное образование должно обеспечивать возможность такого состояния ума, когда в результате собственных усилий можно понять суть изучаемого и по-новому его осмыслить. Только в этом случае образование сможет стать еще и воспитанием, способным сделать человека ответственным за свои действия. В связи с такой постановкой проблемы возникает вопрос о гуманитарной парадигме, которая должна занять достойное место в системе образования. Проблема осложняется тем, что пока в системе образования, как отмечают исследователи, наблюдается множество признаков классического просвещенческого рационализма. Но это не соответствует современному уровню культуры и познания, для которых характерны: (а) интеграция наук, искусств, смешение стилей жизни; (б) сформированность нового типа мышления, в котором на первое место выходит «философия нестабильности»; (в) рассмотрение «обратимых, устойчивых и повторяющихся в полноте бытия процессов уже как частный случай на фоне концептуально продуманной проблемы рождения, развития и исчезновения новых форм»¹; (г) ассоциативность как доминирующая черта мышления (К. Леви-Стросс), и важнейшее значение приобретает случай, а также умение увидеть и понять новое вопреки стереотипам. Теперь особое значение приобретает не столько движение к фундаментальному определению или понятию, сколько само движение мысли. Такая философия позволяет сближать внутренние и внешние миры, связанные с созиданием, творчеством, в которых «человечество опять оказывается в самом центре законов мироздания»². Ученые отмечают, что современное образование апеллирует к относительности ценностных критериев, оно не дает стабильной основы в будущем поведении и деятельности, в том числе и профессиональной. Тем самым оно ориентирует каждое новое поколение на изменчивость жизненного процесса и рефлексии по его поводу, кратковременность его ситуационных коллизий, способов и критериев их разрешения и, соответственно, на умение необходимым образом на них реагировать. В отличие от прошлого современное образование ориентирует не на воспроизводство традиционных ценностных механизмов, а на выработку своих собственных критериев. Идея преемственности ценностных составляющих культуры между поколениями, по меньшей мере, ставится под сомнение, хотя реально она, конечно, существует и реализуется в практической деятельности. Современное образование в настоящее время не сформировало своего отношения к ценностной составляющей процесса обучения и образования.

Есть мнение, что можно найти выход, если вернуться к ценностям традиционных цивилизаций, но мы все же разделяем позицию, что «вхождение человечества в новый цикл цивилизационного развития и поиск путей решения глобальных проблем нужно связывать не с отказом от науки и ее техно-

¹ Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Гл. 1. URL: [philosophy.ru / library](http://philosophy.ru/library).

² Пригожин И. Философия нестабильности // *Вопр. философии*. 1991. № 6. С. 52.

логических применений, а с изменением типа научной рациональности, с появлением новых функций и форм взаимодействия науки с другими сферами культуры, порождающими новые стратегии образования»¹. Современное образование, основанное на усвоении специальных научных знаний, должно быть не просто дополнено гуманитарным образованием, ориентированным на мировоззренческое знание, а должно произойти осознание приоритетности гуманитарного образования. Особенность гуманизации образования состоит в том, чтобы сформировать в человеке рефлексивное отношение к себе и к миру, укоренить представления о существовании разных культур, разных культурных традиций, сформировать уважительное отношение к другой культуре. Поликультурное образование создает основу для полноценного полилога культур в учебно-воспитательном процессе, формирования толерантности, обеспечивающей сохранение национальной, религиозной, личностной идентичности в условиях глобализации и гуманитаризации общественных процессов. Выработка ценностей образования – это наиболее сложная и важная проблема, которая не всегда осмысливается, поэтому важна сама ее постановка, требующая критического анализа уже привычных и наработанных подходов. Формирование новых ценностей может учитывать особенности не только Запада, но и Востока, ценности которого нам также близки, где ориентирами служат не только знания, но и нравственные принципы.

Обращая внимание на то, что тип научной рациональности сегодня изменяется, но сама рациональность остается необходимой для понимания и диалога различных культур, который невозможен вне рефлексивного отношения к их базисным ценностям, В. С. Степин напоминает, что рациональное понимание делает возможной позицию равноправия всех базовых ценностей и открытости различных культурных миров для диалога. Идеал истинного знания без этических аспектов – ценность для Запада, где представления об особой ценности научной рациональности остаются важнейшей опорой в поиске новых мировоззренческих ориентиров, но сама рациональность имеет новые характеристики. В современном мире уже невозможно противопоставлять рациональность идеям традиционных культур. Возникают новые точки роста, создающие основу для диалога западной культуры с другими культурами. Для того чтобы найти выход из глобальных кризисов, необходимо пройти эпоху духовной реформации и выработать новую систему ценностей. В. С. Степин полагает, что нужно «соединить традиции, основывающиеся на преподавании фундаментальных наук, с расширением поля мировоззренческих аппликаций науки, создающих предпосылки для выработки новых ценностей и перехода к новому типу цивилизационного развития, открывающему новые возможности синтеза естественно-научного и гуманитарного знания... Ценностные ориентации для создания современной модели образования основаны на новых взглядах на мир. Они могут включать свободное ценностное самоопределение, толерантность, компетентность, профессионализм, ориентацию на регулируемое мировое развитие, умение анализировать социокуль-

¹ Степин В. С. Наука и образование в контексте современных цивилизационных изменений // Безопасность Евразии. 2001. № 3. С. 304.

турную ситуацию, формирование нового типа рациональности, введение в образовательный процесс принципа проблемной ориентации»¹.

Таким образом, современное образование должно учитывать возможности радикальных цивилизационных изменений для выработки новых мировоззренческих ориентаций. Вероятно, необходимо коренным образом менять сам способ построения учебных дисциплин, чтобы их освоение было одновременно и формированием способностей к подлинному мышлению. Только при такой структуре учебного процесса учащийся в отведенный ему для обучения период сможет подключиться к современной культуре. Необходимым требованием современного образования является и этическая (духовная) ориентация развития человека. Образованный человек – это «человек культуры», человек воспитанный, имеющий такое мироощущение, что его жизнедеятельность способствует сохранению культуры, укрепляет ее. Образованный человек – это именно человек, а не только специалист или личность, причем человек культурный, подготовленный не только к нормальной жизни и отлаженному производству, но и к испытаниям, к сменам образа жизни, к изменениям. Не менее важно учесть требование, вытекающее из самого духа нашего времени, а именно: образовательные воздействия должны быть с определенного периода индивидуальными, т. е. должны обеспечивать свободу выбора, индивидуальность образовательного пути для личности. В. М. Розин предлагает путь дальнейшего развития образования, при котором человечество сможет заново воссоздать целостную систему образования, сформулировав согласованную систему требований и определив эффективные технологии и механизмы реализации этих требований. Для этого будут необходимы интегративные, систематизирующие идеи, одна из которых представляет собой смещение центра значимости от обучения к воспитанию. Когда-то религиозное и традиционное моральное воспитание уступили место обучению естественным наукам, математике, технике, профессиональным умениям. Пришло время образованию, которое не отменяет обучения знаниям, но погружает их в контекст социальной и культурной ответственности. Мы считаем, что речь идет именно о непрерывном образовании.

В этой связи должен быть основательно изменен процесс обучения, поскольку быстрый прирост знаний, смена научных картин мира требуют усиления абстрактных, теоретических, прогнозных компонентов знания. Эта интеллектуальная вооруженность позволит человеку не бояться «шока будущего». Во-вторых, знание должно подаваться не как конечная истина или способ достижения максимального эффекта, а как арсенал возможных теорий, схем, приемов, необходимых для ценностно-ориентированной профессиональной деятельности и гражданской активности. Знание нужно не только и не столько для успеха и прибыли, сколько для реализации мировоззренческих ценностей. Глобальные экологические, социальные, культурные, этические критерии должны быть введены внутрь обучения, в суть естественных, математических, технических, управленческих дисциплин. Целостная социальная практика в таком контексте может состоять из отдельных субкультур,

¹ Степин В.С. Наука и образование в контексте современных цивилизационных изменений // Безопасность Евразии. 2001. № 3. С.309.

быть «многополюсной»¹. Помимо этого многополюсность и плюрализм разных культур и разных систем образования уже сегодня дополняются новыми видами коммуникации: диалогом (культур и разных «школ» образования), аксиологической рефлексией, направленной на выявление фундаментальных ценностей и установок каждой культуры, участвующей в коммуникации, новыми формами общения и т. п.

Выстраивание образовательной системы на традиционных национальных ценностях является залогом успешности обучения, особое значение имеет преемственность в образовании, которая призвана сохранить органическое единство культуры, образа жизни людей, его прошлое и будущее. В российском образовании можно выделить такие характерные черты, как духовность, открытость, традиционность. Духовность, определяемая как внутреннее состояние человека, его отношения с миром, людьми, позволяет точно соотнести духовность с нашей историей и современностью и понять суть взаимодействия и отторжения, которые наблюдаются сейчас в жизни нашего общества. Открытость понимается нами как способность русской культуры и образования раскрываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою уникальность. Традиционность – это опора на отечественную философию, культуру, сложившуюся систему образования. Многие выдающиеся теоретики и практики образования создавали национально ориентированную систему, что обусловило не только ее оригинальность и самобытность, но и общечеловеческий смысл (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский).

Универсальной характеристикой любой культуры является единство традиций и новаций. Образование – это способ вхождения человека в целостное бытие культуры; оно является сложным социальным организмом, «главные функции которого – воспроизводство опыта, накопленного в культуре, и создание условий для его целенаправленного изменения. Как орган социума, образование должно гибко адаптироваться к изменениям социальной среды и, как следствие, меняться само»². В определении новых ценностей отечественного образования одно из особенных значений приобретает поиск ментальных образовательных моделей. История показывает, что педагогические идеи и концепции, учитывающие менталитет, всегда более органично вписываются в образовательную практику, так как отражают идеальный образ человека определенного народа. Менталитет является частью традиции, совокупностью сознательных и бессознательных установок, сопряженных с этнической традицией. В основе менталитета этноса лежит идея, составляющая духовный идеал, который цементирует народ в нечто единое, цельное, пронизывающее всю систему ценностных ориентаций³. Менталитет фиксирует устойчивую настроенность внутреннего мира человека, сплавливает его в

¹ См.: Розов Н. Педагогическая компонента классического университетского образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Пед. образование. 2002. № 1. С. 14–24.

² ¹Розин В. Образование как синергетическая система // Лицейское и гимназическое образование. 1998. № 2. С. 63.

³ См.: Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. М.: Пед. о-во России, 2001. С. 369–370.

социальные группы и исторические общности. Он служит средством анализа и объяснения в гуманитарном знании, а также средством динамического исторического измерения. Природное и культурное, рациональное и эмоциональное, сознательное и бессознательное, индивидуальное и общественное – все эти оппозиции «пересекаются» на уровне ментальности, растворяясь в ее структурах. Поэтому ментальность во всем своем междисциплинарном понимании должна быть введена в структуру гуманитарного знания.

Национальная образовательная система России всегда строилась на основе особой ментальности, которая носит национально ориентированный характер и во многом объясняет иррациональные аспекты русского сознания. Ментальные ценности – своеобразный защитный механизм и средство взаимодействия национальной культуры и мировой, отдельного индивида и общества. Национальная образовательная система определяется национальным менталитетом, демонстрирующим свои ценности «другим»: миру в целом, другому народу, другому человеку. Менталитет – уникальная духовная сокровищница знания и веры в их органическом единстве и взаимообогащающем влиянии, являющаяся высшей целью образовательной деятельности и главной заботой сферы образования¹. Предложить человеку достаточный уровень ментальных ценностей и подготовить его к их восприятию – основная функция образования. Б. С. Гершунский считает, что образование и только образование способно поддерживать на должном уровне ментальные ценности социума, гарантировать их обогащение и развитие.

Занимая местоположение между Востоком и Западом, Россия исторически готова к диалогу с другими цивилизациями, и в этой готовности, практиках объединения народов заключается историческая миссия России. Определяющие качества российского менталитета: открытость и восприимчивость к мировым веяниям и достижениям, свобода от чувства национального эгоизма и сознания исключительности, тяга к единению, справедливости и миру, высокая стойкость и терпение в периоды опасностей и испытаний должны способствовать формированию национальных ценностей в культуре и в образовании, с которым она неразрывно связана. Участники многолетней дискуссии об аксиологических основах философии образования сходятся на том, что среди наиболее разработанных продуктивных направлений отечественной философии образования выделяются два – культурологическое и глобально-историческое. В основе культурологической парадигмы образования лежит понятие культуры, феномен которой «пронизывает... все решающие события жизни и сознание людей нашего века»². Понятие ценностей составляет основу глобально-исторического направления.

В современной отечественной философской мысли превалирует идея культуросообразного образования, которая определяет культуру смыслообразующим фактором образования. Изучая специфику жизненного пути человека как совокупности решаемых им проблемных ситуаций, которые

¹ См.: Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. М.: Пед. о-во России, 2001. С. 369-370.

² Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. С. 261.

последовательно попадают в сферу образовательных институтов, культура рассматривается в качестве среды, расширяющей возможности разрешения этих проблемных ситуаций. Под образованием, таким образом, понимается не только механизм наследования и передачи новым поколениям прошлой и существующей культур, но и подготовки к будущим состояниям культуры. Поэтому цель непрерывного образования – подготовка личности к разрешению встающих перед ней проблемных ситуаций в условиях формирования информационной цивилизации. В конечном итоге «...образованный человек – это не только специалист и не только личность, а именно человек культурный и подготовленный к жизни. Подготовленный не просто к нормальной жизни и отлаженному производству, но к испытаниям, к сменам образа жизни, к изменениям. ...Подобно тому, как стало естественным образовательное требование, связанное с умением обучаться и переобучаться, должно стать естественным требованием для образованного человека быть готовым к испытаниям, к неоднократной смене своих представлений, мировоззрения, мироощущения»¹. Основные идеи культурологической парадигмы образования могут быть рассмотрены с позиций любой из современных теорий культур, но основополагающей из них, на базе которой возможен анализ современных тенденций развития образования и в том числе ценностей, является концепция диалога культур. Существовавшая ранее идея диалога культур была разработана М. М. Бахтиным и В. С. Библером. М. С. Каган, рассуждая по поводу диалога культур, не согласился с К. Ясперсом, который считал, что в новом «сверхполитическом» мышлении политику можно преодолеть культурой с ее духовным «механизмом» – нравственностью. Ученый считал, что более точным в современной социокультурной ситуации представляется понятие «диалог», становящееся ключевым в современной философско-антропологической, социально-философской, культурологической, педагогической, эстетической концепциях². Функции диалога проявляются в том, что он способствует разрешению противоречий, является альтернативой насилию, поскольку диалог – это отношение к другому как к равному. Диалогическая позиция в точном смысле этого понятия подразумевает полноправие собеседника (В. И. Вернадский) и поиск такого с ним контакта, который, не устраняя ни его, ни своих самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы, одним словом, субъектности, и порождает бы ясное их духовное единство, «единство многообразия», говоря формулой древних греков³. М.С. Каган перефразировал сентенцию Сартра, о том, что человек – это существо, «приговоренное к свободе», вывел свою: «Ныне человечество "приговорено к диалогу". Осуществление этого приговора – дело каждого из нас»⁴.

Общение различных форм понимания включает в себе стремление к всеобщности, являющейся одной из характеристик гуманитарного мышления,

¹ Розин В. М. Предмет и статус философии образования // Философия образования. 1996. С. 56.

² Каган М.С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления. Ч. II // Глобализация: синергетический подход / под общ. ред. В.К.Егорова. М.: РАГС, 2002. С. 381.

³ Там же.

⁴ Там же.

определением которого является диалог. Помимо того, что гуманитарное мышление диалогично по своей природе, оно обращено на человека как субъекта культуры и ориентировано в конечном счете на смысл. С этой точки зрения не может быть технического и естественно-научного мышления, любое мышление гуманитарно, так как, рассматривая любой объект или вещь, личность находится в поиске смыслов в направлении к человеку и диалогу. Гуманитарное мышление опирается на понимание как диалога, поэтому можно сказать, что гуманитарное мышление в определенной мере равнозначно диалогическому мышлению. Названные идеи не просто актуальны, они, как мы полагаем, должны помочь в формировании ценностей современного образования, основывающихся на идее разнообразия культур, определенной ценностной нейтральности каждой культуры, в которой всегда можно найти хорошее и плохое¹.

Другое направление отечественной философской мысли – глобально-историческое – связано с идеями антропокосмизма, с осмыслением глобальных проблем современности, с анализом новой картины мира и ее влияния на разработку новых подходов к образованию. Представители этого направления считают, что в основании философии образования лежит новая картина мира, которой современное образование в целом пока не оперирует: механистическо-детерминистская картина мира заменяется синергетически-эволюционной, которая представляет мир как единое целое. Многие ценности техногенной цивилизации, связанные с отношением к природе, человеку, пониманием деятельности и т. д., ранее казавшиеся незыблемым условием прогресса и улучшения качества жизни, сегодня ставятся под сомнение². Антропоцентризм, в соответствии с которым мир предстает как жесткая система прогрессивного развития, управляемого всемогущим человеком, уступает место антропокосмизму, идеи которого в значительной степени возникли на почве самобытной культуры России и в настоящее время разрабатываются на основе достижений кибернетики, синергетики, развития вероятностного подхода, концепции дополнительности, которые в самом мире, а не только в человеке, обнаружили начала самоорганизации и саморазвития. «Очевидно, что в качестве способа общения с самоорганизующейся системой лучше подходит диалог, а не приказной монолог преобразователя, не нуждающегося в обратной связи (и получающего «эффект бумеранга»)³. Тем не менее современное образование все еще тесно связано с ценностями индустриальной цивилизации и предполагает выработку знаний и умений, обеспечивающих эффективные действия и операции при фиксированных антропоцентристских ценностных ориентирах. Для преодоления антропоцентризма в содержании образования должна быть обстоятельно представлена новая синтетически-эволюционная, антропокосмическая картина мира, которая, исключая враждебное противостояние человека и природы, обосновывает необходимость их взаимодействия. Это отражается и в современной культуре: в ней все бо-

¹ Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. Новосибирск, 1992. С.67.

² Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Философская антропология и философия науки. М., 1992. С.226.

³ См.: Сагатовский В. Н. Бытие идеального. СПб.: Петрополис, 2003. С.104.

лее отчетливо оформляются идеи биосферы, ноосферы, коэволюции, диалога и сотворчества человека и природы, идея взаимосвязи, гармонического отношения между людьми, человеком и природой.

Ценности, характеризующие новую картину мира, вырабатываются и исследуются в самых различных сферах культуры – это и поиски новой религии, новой морали, новой этики, актуальное значение имеет концепция благоговения перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения, для которой важно отказаться от технократической культуры и перейти к более высоким формам развития. А. Швейцер выдвинул принцип благоговения перед жизнью как основополагающий для новой общечеловеческой общепланетарной культуры, это принцип экологии духа, сохранения взаимоуважения в сфере культуры, означающий переход от технократической модели ее развития к новой, ориентированной действенно на общечеловеческие ценности. Взаимовлияние мировоззренческих идей современной науки и идей, вырабатываемых в других областях культурного творчества, ускоряет процесс формирования новых универсалий культуры и соответственно новой системы ценностных ориентиров, предполагающих путь к иным, нетрадиционным стратегиям человеческой жизнедеятельности¹. Важнейшим ценностным ориентиром, диктуемым новой картиной мира, является этическая идея ответственности человека перед природой. В качестве другого важного ценностного ориентира выступает возможность выбора пути человеческого развития. «Вероятно, в процессе образования нужно формировать способность и готовность к оптимальному выбору целей и средств в меняющейся ситуации, к оценке реальных возможностей и максимальной активизации по осуществлению сделанного выбора»². В этой связи новое образование должно ориентировать человека на принятие личного выбора и ответственности, которые тесно связаны с понятиями морали и нравственности.

История представляет многочисленные образы нравственного человека, на которые так или иначе ориентировался человек соответствующих эпох. В наше время также ощущается потребность в признанном доминирующем образе нравственного человека, но такой образ только складывается. Это «увеличивает напряжение ответственности, что может привести к отклонению от него в идеологию, делегированию собственной ответственности социальным институтам. В преодолении подобного отклонения, в раскрытии статуса нравственности, его ценности, его истории видится задача образования»³. В связи с введением в содержание образования новой картины мира возникает задача пересмотра этики ценностей техногенной цивилизации и выбора ценностей и принципов, необходимых для общего выживания и свободного развития. В качестве важнейших ценностей и принципов называется этика и стратегия ненасилия, предполагающая трансформацию всей структуры ценностей техногенной цивилизации⁴. К основным принципам, необходимым для

¹ См.: Степин В. С., Кузнецова Л. Ф. Философская антропология и философия науки. М., 1992. С.226.

² См.: Сагатовский В.Н. Бытие идеального. СПб.: Петрополис, 2003. С.39.

³ Там же. С.98.

⁴ См.: Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Философская антропология и философия науки. М., 1992. С.196.

общего выживания и свободного развития, можно отнести идею терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идею диалога и взаимопонимания, идею поиска взаимоприемлемых компромиссов, которые тоже являются ценностями. Большинство ученых считает, что синергетическое, «нелинейное» отношение к способу разрешения общецивилизационных проблем более перспективно, поскольку оно делает более плавным переход от «техногенной» модели модернизации, противопоставляющей человека миру машин, к коэволюционной модели их взаимодействия¹. Проект гуманистического глобализма предполагает существование общества взаимных интересов, принятия ценностей на основе формирования нового этноса и миропорядка, универсального диалога. Универсальный диалог – это способ организации совместной жизни людей на нашей планете, ибо диалогичность – это «спектр разных форм соприкосновения, взаимодействия, сопряжения в настоящем прошлого и будущего, которая была свойственна всем переходным периодам»². Фактически речь идет о серьезных изменениях в образе мышления и поведении людей, установках на поиске объединяющих ценностей.

Новые ценности образования должны отражать не только идеи подготовки подрастающего человека к зрелости, предполагающей усвоение знаний, сколько идеи вовлечения человека в активный непрерывный процесс открытия и освоения мира. Ценности современного непрерывного образования должны учитывать: (а) преемственность гуманистических традиций мирового и отечественного образования; (б) сочетать высокие технологии, дифференцированность и вариативность с самобытностью, уникальностью, верой человека в свои возможности; (в) использовать достижения разных культур и традиций для формирования не столько специалиста, сколько человека, сочувствующего и сопереживающего. Несмотря на всю сложность современной ситуации, система российского образования сохраняет свою жизнестойкость именно благодаря гуманистическим ценностям, заложенным в его содержание.

¹ См.: Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Наука, 1997. С. 76-78.

² См.: Каган М. С. Эстетика как философская наука. СПб, 1997. С. 532.

УНИВЕРСИТЕТЫ КАК НАУЧНЫЕ ЦЕНТРЫ ИННОВАЦИИ И НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ

В. Н. Скворцов

Введение

Актуальность исследования системы непрерывного образования связана с поиском новых возможностей подготовки специалистов высокой квалификации. Достаточное наличие в российской экономике современных высококвалифицированных и компетентных специалистов – одно из важнейших условий преодоления последствий социально-экономического кризиса. Творческая индивидуальность, инновационный потенциал людей, формирование их профессиональных компетенций и навыков принятия нестандартных эвристических решений в различных сферах трудовой деятельности определяют их современное трудовое поведение и экономическое сознание. Готовить специалистов, нацеленных на инновационное развитие своей профессиональной деятельности, можно лишь при наличии мощного научного и интеллектуального потенциала, серьезной научной и технологической базы. Другими словами, развитие инновационной среды университетов обусловлено реальными потребностями современной экономики. В её основе лежат механизмы восстановления взвешенного и рационального по своей структуре индустриального потенциала нашей страны и последовательного движения к созданию инновационной экономики нового типа¹.

За первое десятилетие нового века наша страна и система отечественного образования еще прочнее встроились в базовые тренды мирового развития экономических и образовательных институтов. Это расширило возможности в области развития системы непрерывного профессионального образования. Однако эти процессы протекают пока недостаточно эффективно и не всегда последовательно, на что имеются свои причины. Во многом они коренятся в истории нашего развития; не углубляясь в эту проблематику, отмечу, что одна из причин – это недооценка органичного соединения опыта 20-ти лет рыночного хозяйствования со многими техническими и социальными достижениями социалистического хозяйствования, что в полной мере относится и к сфере образования. Все это определяет актуальность рассмотрения выдвинутой нами проблемы – создания инновационной среды университетов как фундаментального условия развития и функционирования

¹ См.: Мегатренды мирового развития / отв. ред. М. В. Ильин, В. Л. Иноземцев; Центр исследований постиндустриального общества. М.: Экономика, 2001. С. 16–17, 54–59.

региональной системы непрерывного образования специалистов высокой квалификации.

Мы не ставим перед собой задачу раскрыть все аспекты развития инновационной среды университета, понимая глубину и многогранность этой проблемы. А свое внимание сосредоточим на ключевых вопросах и на вопросах, которые, по нашему мнению, недостаточно исследованы: (а) сущность и составляющие инновационной среды; (б) функции инновационной среды университета как важного компонента системы непрерывного образования и формирования профессиональных компетенций специалистов; (в) ключевые аспекты инновационной активности преподавателей, сотрудников и студентов университета, которые способствуют развитию системы непрерывного профессионального образования в регионе.

Инновационная среда университета: её сущность и компоненты

Инновационная среда университета выступает в качестве компонента его более широкой образовательной среды, имеющей определенный набор характеристик¹. Рассматривая инновационную среду университета как особый срез его образовательной среды необходимо иметь в виду совокупность элементов, которые оказывают влияние как на педагогов, так и студентов в процессе их образования (вузовского, послевузовского, дополнительного и т. д.). Здесь инновационная среда университета выступает в качестве условия конструирования педагогами и студентами своих жизненных смыслов в процессе их взаимодействия с предметами, людьми, событиями, с имеющимися в обществе ценностями и т. д. Инновационный характер образовательной среды университета предполагает наличие условий для развития педагогов и студентов, их возможностей для конструирования ими собственной среды эдукационного действия. Последнее способствует индивидуализации инновационной среды университета с точки зрения определения её места и времени.

Инновационная среда университета включает в себя совокупность пространственных и предметных факторов, социальных компонентов и межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны между собой, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта инновационной среды университета. Её можно классифицировать в зависимости от вида учебного учреждения, в котором она имеет место: инновационная среда школы, гимназии, лицея, колледжа, вуза и т. д. Внутри высшего учебного заведения инновационную среду можно классифицировать как по уровню воздействия, имея в виду его структурные подразделения, так по составу и количеству вовлеченных в неё студентов и преподавателей: среда вуза, среда факультета, среда курса, среда кафедры, среда учебной группы. Как полагает Н. В. Бордовская, в вышеупоминавшейся статье предметом сущностного

¹ См.: Бордовская Н.В. Образовательная среда: подходы к анализу и проектированию // Вестн. Сев.-зап. отд. Рос. академии образования. 2010. 1 окт. С. 5–13; Писарева С. А. Образовательная среда профильного обучения: учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицкой. СПб.: КАРО, 2006. 96 с.; Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: моногр. М.: Смысл, 2001. 365 с.

анализа и проектирования образовательной (а также и инновационной) среды учебного учреждения являются специфические особенности, которые характеризуют как субъекта (педагог или студент, профессорско-педагогический коллектив университета или учебный курс, студенческая группа и т. д.), так и собственно образовательную среду, а также их взаимодействие на основе её трехкомпонентной структуры: пространственно-предметной, информационно-технологической и социально-коммуникативной. Инновационная среда университета обладает качественными и содержательными характеристиками. Она может рассматриваться с позиций субъекта, объекта, процесса деятельности и как социальное явление, развивающееся во времени и пространстве, что позволяет университету выйти на новый уровень научного и педагогического развития. Она порождает новый эмоциональный фон в организации образовательного процесса, который непосредственно связан с высокой значимостью данной инновационной среды для всех субъектов образовательного процесса, с активностью и экспансией их созидательного потенциала, что позволяет университету созидательно «включаться» в другие сферы жизнедеятельности региона(ов), отраслей экономики и страны в целом. Совершенствование инновационной среды университета непосредственно связано с развитием творческого потенциала его преподавателей и студентов. В ней находятся, живут и реализуют свои профессиональные компетенции его сотрудники и студенты. Это среда не только их окружает, но и формирует, развивает как творческие личности.

Инновационная среда университета, будучи связана с научной и учебной деятельностью его сотрудников и студентов, динамична, но одновременно с этим устойчива и нерелятивна. Она через инновационную деятельность преподавателей и научных сотрудников университета формирует новый тип студентов, которые в свою очередь влияют по законам обратной связи на его профессорско-преподавательский корпус. Этот механизм создает предпосылки для расширенного воспроизводства творчески-инновационной среды университета как компонента более широкой системы непрерывного образования в регионе. Динамичный характер инновационной среды выражается в системе сменяющих друг друга новаций, в рыночном продвижении и поддержке новых образовательных и научных продуктов, которые используются их потребителями и субъектами непрерывного образования для развития своих профессиональных компетенций. Здесь новации, составляющие сущность любой творческой среды университета, должны пройти ряд состояний: от только что зародившейся новой идеи, до её экспериментальной проверки и внедрения инновационного результата в практику учебного процесса или реального производства. Центром, творческим нервом инновационной среды университета выступают его преподаватели и научные сотрудники. Они как субъекты инновационной среды университета создают, продвигают и используют новшества в учебной деятельности, активно участвуют в процессе формирования профессиональных компетенций своих студентов и высококвалифицированных специалистов региона, включенных в систему непрерывного образования. Занимая определенное место в сложной системе отношений образовательного процесса, они посредством своего учебного и научного творчества, своей педагогической деятельности формируют и вос-

производят в расширенном масштабе творческие качества своих студентов и слушателей, а также инновационные характеристики не только своего университета, но и предприятий, фирм, организаций региона, в котором находится данное высшее учебное заведение.

Когда говорят, что инновационный потенциал университета связан с особым типом личности его сотрудников и студентов, то подразумевается наличие у них личностных и профессиональных качеств, востребованных развитием современного общества. Инновация требует от профессорско-преподавательского корпуса и студентов университета, от слушателей курсов постдипломного образования постоянного развития совершенно определённой совокупности личностных характеристик, в частности: потребности в переменах, диктуемых временем; умений уйти от власти традиций; креативного мышления; способности находить идеи и доводить их до практического применения; навыков, компетенций в области развития и применения адекватных социальных механизмов достижения нового результата; умений подойти системно, прогностически к отбору и организации внедрения и продвижения конкретных новаций; способности ориентироваться в состоянии неопределённости и осознавать допустимую степень риска; готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий; хорошо развитые способности к рефлексии и самоанализу. Преподаватели, студенты университета и слушатели курсов постдипломного образования не могут считаться субъектом инновационной деятельности без развития данных профессиональных компетенций. Именно они формируют временные творческие коллективы, кафедры, факультеты, исследовательские и научные лаборатории, другие его структуры, в рамках которых реализуется творческая инновационная деятельность. Эти структуры могут быть формальными, поскольку создаются в соответствии с имеющейся административно-штатной структурой университета, и неформальными, поскольку возникают на основе творческих научных интересов, личных чувств и привязанностей преподавателей и научных сотрудников.

Важнейший компонент инновационной среды университета – это его образовательное пространство, которое наполнено вполне реальным вещественным содержанием. Однако инновационная среда и образовательное пространство университета не тождественные понятия. В рамках образовательного пространства легче раскрыть предметную сущность тенденций и отдельных сторон инновационной среды, отследить изменения

и воспитательной деятельности, их творческой работе, ибо она не только «отражает» их, но и «предъявляет» к ним определенные требования¹.

Существенным компонентом инновационной среды университета являются отношения и взаимодействия субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов, слушателей системы непрерывного образования – друг с другом. Система этих отношений функционирует на ролевом, профессиональном и личностном уровне. Она (система отношений) исключительно важная составная часть инновационной среды университета, поскольку выражает коллективный, взаимно обусловленный характер педагогической и научной деятельности его сотрудников и студентов. При этом система отношений между субъектами инновационной среды зиждется на взаимодействии, интеграции результатов их творческой деятельности. Эти отношения, в идеале, формируют из отдельных субъектов образовательной инновационной среды особый целостный научный и педагогический ансамбль. В этом случае инновационная среда университета становится интегральным феноменом, поскольку её субъекты действуют многомерно и универсально. Многомерно, поскольку в ходе формирования инновационной среды университета через неё проявляются все педагогические процессы и функции: образование и самообразование; обучение и самообучение; воспитание и самовоспитание как преподавателей, так и студентов. Универсально, поскольку в ней отпечатываются все аспекты развития их личности: экономические и политические, эстетические и нравственные, психологические и физические².

Системно завершают инновационную среду университета сами инновации. К ним, поскольку мы говорим о высшем образовании, обычно относят изменения, которые происходят в его общественном положении, характере и уровне финансирования, в структуре национальной системы образования, в содержании образования в целом. Инновационная активность сотрудников профессорско-преподавательского корпуса университета непосредственно связана с их профессиональными компетенциями и с внедрением в сферу непрерывного профессионального образования специалистов высокой квалификации учебно-научных нововведений. Нововведение, в собственном смысле этого слова, как подчеркивает А. И. Пригожин, – «это такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения (организацию, поселение, общество и т. д.) новые относительно стабильные элементы. Последние могут быть чисто материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, предмет нововведения: например, станок, оборудование, технология, новый социальный или профессиональный обряд, форма статистической или бухгалтерской отчетности, новое сырье и т. д. Нововведение же – это процесс, переход некоторой сис-

¹ См.: Бодрийяр Ж. Система вещей: моногр. / пер. с фр. С. Зенкина. М.: Рудомино, 1995. 174 с.; его же: К критике политической экономики знака: моногр. / пер. с фр. Д. Кралечкина. 2-е изд., испр. и доп. М.: Библион – Рус. кн., 2004. 304 с.

² Ярулов А. А. Интегративное управление средой образования в школе. М.: Народное образование, 2008. С. 50.

темы из одного состояния в другое»¹. По мнению А. И. Пригожина, нововведения бывают материально-технические и социальные. Социальные нововведения подразделяются на экономические, управленческие (имеющие организационные и собственно социальные доминанты), правовые; педагогические, включающие в себя методы обучения и воспитания. Социальные нововведения отличаются от материально-технических нововведений следующими важными признаками: (а) у них более тесная связь с конкретными общественными отношениями, с деловой культурой; (б) большая сфера применения; (в) сильнее зависимость использования новшества от групповых и личных качеств пользователей; (г) неочевидными и слабо доказуемыми преимуществами, как это имеет место в случае с техническими нововведениями; (д) более сложным учётом их эффективности. При этом новизна социальных нововведений, включая и образовательные новшества, чаще всего возникает не в лаборатории, а вырастает из передового опыта, из находок преподавателей-практиков. Вот почему реальная база возникновения социальных инициатив в большинстве случаев оказывается намного шире и разнообразнее технических нововведений, в том числе и за пределами круга специальных профессиональных разработок. По степени охвата различают нововведения комплексные по новшеству и комплексные по реализации. По материальному и функциональному воплощению выделяют нововведения обеспечивающие и продуктовые. По своему инновационному потенциалу нововведения делятся на радикальные или базовые, возвратные и открывающие. По особенностям механизма своего осуществления нововведения составляют ряд групп: единичные, завершённые и незавершённые, успешные и неуспешные, по особенностям инновационного процесса обычно выделяют внутриорганизационные и межорганизационные нововведения.

Инновационный потенциал сотрудников университета непосредственно выражается в новизне результатов их профессиональной научной и образовательной деятельности, в масштабе реального внедрения новых разработок в практику. Сама инновация с точки зрения её новизны может быть зафиксирована через ряд признаков: (а) уровень обобщения, достигнутого в новшестве; (б) способность новшества дать жизнь семейству других новшеств; (в) устойчивость, повторяемость в самых разных условиях; (г) неочевидность новшества; (д) контрастность нового решения по отношению к другим предшествующим или параллельным новшествам². Собственно к образовательным инновациям относят такие новшества, которые разрабатываются и внедряются работниками учреждений системы образования и науки в учебный и воспитательный процессы. К ним относят изменения: (1) в учебном оборудовании и использовании организационных технологий; (2) в содержании учебных планов и программ по всем или отдельным предметам; (3) в методах, формах и средствах обучения и воспитании; (4) во внутренней организации деятельности учебного заведения; (5) в отношениях преподавателей и студентов. Инновации могут также представлять собой: (1) проекты и

¹ Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики): моногр. М.: Политиздат, 1989. С. 29.

² Там же. С. 33–34, 54.

научные результаты деятельности (новые материалы, изделия, методы и технологии их получения); (2) новые знания, умения и навыки преподавателей, научных сотрудников и студентов, их способность применять в учебном процессе созданные инновации; (3) наличие потребностей субъектов образовательного процесса в непрерывном росте своих знаний и развитии своих способностей; (4) показатели роста профессиональной компетентности преподавателей, научных сотрудников и студентов университета, а также научное и общественное признание научно-образовательных заслуг университета на уровне региона, страны, мирового профессионального сообщества. Таким образом, разностороннее знание структуры и элементов внутренней инновационной среды университета дает возможность системно оценить его творческий, креативный и профессионально компетентностный потенциалы.

**Основные функции
инновационной активности
субъектов образовательного процесса
в университете**

Инновационная среда университета – это системное явление, она неразрывно связана с теми функциями, которые реализует учреждение высшей школы в региональной образовательной системе, в жизни общества и производства на той или иной территории. Сюда можно, прежде всего, отнести: (а) социально-экономическую функцию развития инновационной среды университетов; (б) функцию, связанную с превращением новой научной информации, полученной сотрудниками университета, в экономический ресурс развития региональной, отраслевой и национальной экономики; (в) функцию его инновационной среды по созданию и способствованию процессам интеграции технической и организационной среды региональной, отраслевой и национальной экономики; (г) важнейшую интегральную функцию инновационной среды университета по расширению социального опыта субъектов, вовлечённых в систему непрерывного профессионального образования, основанного на развитии их профессионально-ценностных структур. К функциям инновационной среды университета также можно отнести разработку своего инновационно-образовательного и инновационно-исследовательского комплекса, формирование и поддержание своего имиджа, который способствует реализации его образовательного и научного продукта. В настоящее время у высшей школы появились новые функции, которые позволяют ей лучше приспособиться к меняющимся условиям и воздействовать на среду, сделать ее более удобной для целей собственного функционирования. Это придает развитию университетов определенную динамику, формирует основные направления их эволюции. К таким функциям можно отнести: (а) функцию сокращения неопределенности и повышения стабильности внешней среды по отношению к собственной деятельности; (б) функцию осуществления контроля за развитием производственной, образовательной и досуговой среды региона; (в) функцию поддержания и воспроизводства необходимого числа высококвалифицированных специалистов; (г) функцию обеспечения сбалансированного взаимодействия технической и социальной подсистем на региональном и федеральном уровнях; (д) функцию балансирования интере-

сов и целей субъектов-организаций, заинтересованных в непрерывном развитии профессиональных компетенций своих сотрудников¹.

Для выполнения университетом вышеперечисленных функций его коллективу необходимо исходить из перспективы, стратегии и этапов перехода отечественной экономики к инновационному типу развития. В качестве целевых доктринальных компонентов, прежде всего, выступают социальная, экономическая и технологическая политика нашего государства. В её становлении необходимо выделять следующие важные вехи. На первом этапе (2005–2010) предполагалось создать эффективные механизмы стимулирования научной, инновационной сферы и повышения её роли в экономической политике. На втором – нынешнем – этапе (2011–2015) возникла необходимость создания условий для массового применения научных идей и передовых технологий, способных модернизировать и технически перевооружить отрасли промышленности, сельского хозяйства, другие сферы экономики, а также обновить и расширить базу воспроизводства инновационных циклов, укрепить финансовый, материально-технический, кадровый потенциал науки и образования за счет накопления высокоинтеллектуального человеческого капитала и дальнейшего развития высоких технологий. Третий этап (2016–2030) предполагает формирование механизмов, благодаря которым российские вузы и другие подсистемы инновационного исследовательского комплекса страны смогут полноценно интегрироваться в систему создания и воспроизводства наукоемкой структуры промышленности, основанной на накоплении не только основного капитала, но и на инвестировании в систему расширенного воспроизводства интеллектуального человеческого капитала. Для такого включения в систему общественного воспроизводства университет вынужден будет определить стратегические зоны своей деятельности, усилить связи с коммерческими и производственными структурами региона, с рынками капитала (возможности инновационных инвестиций бизнес-структурами в совершенствование университетского образования), со звеньями административной системы региона, с его инновационной инфраструктурой и т. д., т. е. стать полноценным субъектом конкурентного рынка новшеств и нововведений (собственно инноваций) на уровне конкретной территории и страны в целом.

Каждый университет, формируя у себя элементы инновационной среды, должен представлять из себя сообщество, коллектив профессионально компетентных специалистов, способных разработать и постоянно в расширенном объеме обновлять стратегию развития системы непрерывного образования. Она включает в себя инструменты информатизации, гуманитаризации, международного сотрудничества, довузовской и послевузовской подготовки своих студентов и выпускников. Без такой стратегии невозможно представить себе динамичного развития его инновационной среды. Знание этих моментов, так сказать, с внешней стороны инновационной среды университета дает возможность оценить, в каком инновационном климате на уровне региона и общества он находится сейчас и будет находиться через

¹ См.: Хаустов Р. В. Реализация экономического интереса регионального вуза в формировании инновационно-исследовательского комплекса: дис. ... канд. эконом. наук. Тамбов, 2004. 170 с.

десятилетия. Это позволяет выявить динамические характеристики той инновационной позиции, которую он занимает или будет занимать на данной конкретной территории (ведь иногда для региона он единственное учебное учреждение такого ранга, которое может обеспечить постдипломное образование высококвалифицированным специалистам). Инновационная среда (и позиция) университета в этом случае содержательно отражает определенную логику построения всей иерархической системы образовательных учреждений вообще и непрерывного образования населения в частности на региональном уровне: она непосредственно влияет на механизмы решения проблем повышения качества образования с точки зрения системного подхода к развитию всех ступеней образования, включая и постдипломное формирование профессиональных компетенций граждан. Именно здесь должна быть заметна роль инновационной среды университета как центра региональной системы непрерывного образования высококвалифицированных специалистов. Другими словами, в содержательном плане его задача как такого центра состоит не только в обучении и воспитании студентов, в постдипломной подготовке специалистов, включенных в региональную систему непрерывного образования, но и в постоянном регулярном продуцировании образовательных, научных и информационно-технологических инноваций.

Опора на данные компоненты и дает возможность адекватно зафиксировать те функции, которые должны обеспечивать университеты, выступая важной инновационной подсистемой современного российского социума. В основании таких функций лежат объективные экономические, социальные и культурологические основания, которые обуславливают содержание этих функций, а также развитие современной региональной системы непрерывного образования и профессиональных компетенций специалистов высокой квалификации.

В частности, уже вышеупоминавшаяся *социально-экономическая функция развития инновационной среды университетов*, по нашему мнению, связана с формированием, развитием и поддержанием кадрового, профессионально компетентного, научного, технического и интеллектуального потенциала общества и его конкретных регионов. Выполнение университетами данной функции позволяет повысить эффективность воспроизводства сложных динамических изменений на рынке труда высшей квалификации, в сфере производства как на уровне всего общества, так и на уровне конкретных регионов. Базовый характер данной функции университетов по развитию непрерывного образования в регионах объективно определяется потребностями рыночных структур в работниках соответствующего высшего квалификационного и профессионального качества, что ведет к их более рациональному использованию на производстве, в организации, в фирме и т. д. С этим связаны задачи непрерывного образования специалистов, заинтересованных приобрести более широкий и фундаментальный спектр знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций в области самостоятельного творческого поиска, научиться относительно быстро адаптироваться на современном производстве, на жестком рынке труда.

Превращение новой научной информации, полученной сотрудниками университета, в экономический ресурс развития регионального производства – еще одна важная функция инновационной среды университета. В экономическом аспекте получение предприятиями, организациями, фирмами от университета новой, ранее неизвестной им информации есть важный инновационный элемент их рыночного поведения и развития. Здесь информация предстает в качестве продукта инновационных технологий и профессионально компетентностного потенциала университета. Она становится компонентом деятельности определенной отрасли, активом деловой сферы, её ресурсом и товаром, фактором производства и конкурентной борьбы. Информацию как экономический объект и товар отличают важные особенности: ценность информации не имеет прямой связи со стоимостью её создания, хранения или обработки, она зависит от места, времени и способа её использования; владение информацией не является гарантией абсолютного права на её использование; ценность информации во время её создания или продажи во многих случаях неизвестна и определяется, как правило, лишь после использования. Другими словами, в современных условиях важнейшей особенностью информации, а тем более новой, является её органическое соединение с механизмами конкуренции, с её превращением в активный компонент развития общественного производства. В данном случае мы сталкиваемся с различными пока еще слабо проработанными алгоритмически и юридически аспектами этой проблемы. В одном случае новая необходимая информация по своей ценности оказывается различной для потенциальных пользователей, поскольку они отталкиваются (находятся в объективной зависимости) от своего научного, технического и производственного потенциала, а потому, например, не могут её использовать в полном объеме, или уже переросли её потенциал. В другом случае проблемы возникают из-за того, что информация имеет военно-технический характер (в этом случае вступают в силу внешнеэкономические соображения, связанные с безопасностью страны). В третьем случае полученная новая информация, специальным образом обработанная и представленная на соответствующих носителях, объективно нужная производителям региона как товар и ресурс, не может использоваться из-за трудностей применения к ней традиционных экономических механизмов: например, информацию очень трудно продать, поскольку её продавец по-прежнему остается её владельцем: она может быть, если не продана, то применена им для создания более совершенной разработки и в этом качестве сообщена другим покупателям, минуя первого потребителя. Тем самым создается ситуация, когда ни один из производителей не сможет стать её индивидуальным исключительным обладателем (подобные особенности требуют соответствующего более глубокого и многостороннего изучения). Наконец, мы можем говорить об особой «экономике» инноваций, поскольку построение и анализ экономических моделей, в которых присутствует новая научная информация (новые ранее неизвестные закономерности, тенденции, эффекты, материалы, управленческие технологии и т. д.), могут рассматриваться как самостоятельный инновационный фактор экономического роста для рыночных субъектов – наряду с традиционными факторами – обычным трудом и

капиталом. Другими словами, наряду с возросшими возможностями университет, развив и получив конкретные результаты от своей инновационной деятельности, может начать испытывать вполне реальные трудности. Они связаны с определением ценности информации, которой он обладает, с отсутствием достаточно четких критериев экономической оценки, позволяющих произвести такого рода процедуры, с невозможностью в ряде случаев оценить информацию вообще, не говоря о новой, не имеющей аналога научной информации, без анализа сложной динамики всей системы «информация – информационная среда». Это обусловлено тем, что любая информация, приносящая экономическую пользу, зачастую жестко не связана с затратами на её получение. Этому имеется множество примеров, когда исторические по своей значимости нововведения действительно не требовали больших расходов, но реально и достаточно длительное время влияли на жизнь всего общества. Напомним лишь один такой пример: известно, что в начале своей карьеры Билл Гейтс вложил в придуманное им дело всего 5 тыс. долларов. Через десять лет его состояние составило около 50 млрд долларов, т. е. за относительно небольшой период времени величина его чистого дохода выросла в 10 млн раз.

Создание или способствование процессам интеграции технической и организационной среды регионального производства. Это еще одна функция создания университетом своей инновационной среды. Эффективно реализовать данную функцию можно через развитие профессиональных качеств сотрудников и студентов университета, участвующих в совершенствовании информационно-технологической сферы региона, на основе её непрерывного обновления и расширения. Для этого необходимо активизировать научно-техническую деятельность профессионально компетентных сотрудников университетов, перенести её центр тяжести в область прикладных исследований, нацелить её на радикальное повышение наукоемкости регионального производства в ходе перестройки его промышленной и технологической структуры. Это позволит обеспечить интеллектуализацию экономики на основе аккумуляции в ней современного научного и организационного знания. Возможности этого заложены в создании механизмов непрерывного совершенствования технологий, обслуживающих экономику и общество. Для получения такого результата университет через свои инновационные разработки, предложения и проекты становится субъектом интенсификации воспроизводственного процесса в регионе (правда, для этого недостаточно иметь разработки, обладающие высшими инновационными параметрами, у его партнеров и заказчиков должна быть адекватная им техносфера – соответствующая система машин и технологических процессов, новые организационные и управленческие структуры, наконец, они должны быть экономически стимулированы и мотивированы). Университетские преподаватели и студенты, вовлеченные в творчески-инновационную деятельность, должны быть не просто профессионально компетентными, не просто предлагать новые решения, но и активно участвовать в создании адекватных компонентов основного и переменного капитала региональных производителей. Инновационные результаты деятельности университета, предлагаемые им своим региональным

партнерам и заказчикам, не должны рассматриваться в качестве приложения к уже существующей устаревшей технической базе, а последняя не должна противостоять инновациям как чужеродная среда, она также должна (объективно, профессионально и компетентно) непрерывно меняться и совершенствоваться. Отсюда вырастает взаимная производственная и экономическая заинтересованность коллектива университета и рыночных структур в регионе. С одной стороны, это выражается в новой производственной инфраструктуре, а с другой – в их сотрудничестве с университетом через институты непрерывного образования и переподготовки своих профессиональных кадров. Здесь необходимо учитывать сопряжение профессионального и образовательного стандарта с требованиями реальной профессиональной деятельности, принятой в той или иной организации, компании, фирме, на том или ином предприятии. Развитие инновационной среды университета в данном случае должно быть направлено на поиск точек сопряжения своих возможностей с реальными требованиями производства к развитию профессиональных компетенций специалистов. Последние должны содержательно отражать взаимодействие достигнутых результатов на конкретном этапе непрерывного образования специалистов и требований к ним реального производства. Эти требования носят, как правило, вариативный, иногда единичный характер прямых требований работодателя к качеству подготовки своих сотрудников, что позволяет обеспечить гибкие изменения относительно числа обучающихся и качества их подготовки. Преодолеть такие барьеры в организации непрерывного образования можно при помощи включения механизмов прямого финансового соучастия предприятий, организаций и фирм в систему непрерывного образования своих специалистов на базе университета, на основе участия работодателей в создании его современной учебной базы и т. д. В частности, для реализации взаимодействия университета с рыночными субъектами можно опираться на принципы социального партнерства. Их реализация предполагает, что в системе непрерывного образования и формирования профессиональных компетенций специалистов участвуют органы исполнительной власти региона, центры занятости населения, общественные организации, предприятия разных форм собственности, органы управления профессиональным образованием различного уровня, региональные средства массовой информации и т. д. В этом случае очень важно разработать аналитически выверенную систему индикаторов развития данных процессов, чтобы более адресно прописать (пусть только для себя) ответственность за выполнение того или иного пункта программы развертывания и развития непрерывного образования специалистов для конкретного субъекта образовательного процесса в регионе. После такого обучения конкретный специалист очень быстро будет использован в разнообразных продвинутых по своей сложности видах профессиональной деятельности. Такая образовательная практика университета объективно способствует созданию паритета между возможностями системы непрерывного образования и требованиями к ней предприятий, организаций, фирм, отдельных высококвалифицированных специалистов. Это, в свою очередь, предполагает их равноправность в процессе достижения единой образовательной цели – подготовки специалистов

с определенными социальными и профессиональными компетенциями на основе организации эффективной прямой и обратной связи между университетом как субъектом и организатором непрерывного образования специалистов и его партнерами – заказчиками (предприятиями, организациями и т. д.).

Развитие интеллектуального потенциала общественного производства региона, возможно, самая важная, интегральная по своей сущности функция инновационной среды университета как центра региональной системы непрерывного образования специалистов на той или иной территории. Развитие индивидуальности и профессиональной компетентности творческой личности становится сегодня главным направлением развития любых форм образования, поскольку только такая целевая модель личности специалиста может вести к формированию высокого интеллектуального потенциала региона, включая его экономику, науку, культуру и т. д. Эта функция, прежде всего, связана с развитием университетом научных исследований и с постдипломной подготовкой научных кадров. Конечно, реализация университетами этой функции непрерывного образования специалистов («своих» и «со стороны») реально зависит от состояния их научного и педагогического профессионального компетентностного потенциала, от заинтересованности и мотивированности их сотрудников в создании инноваций, наконец, от эффективности использования имеющихся инноваций. Здесь университетам, по нашему мнению, принадлежит особая роль и значение: университет – это культурный, методологический и методический центр высшего и постдипломного, непрерывного образования специалистов высокой квалификации; с ним, с университетом, объективно связаны накопление научного, технического, культурного и гуманитарного потенциала общества в целом, его отдельных регионов в частности. В этом контексте необходимо отметить, что целенаправленное развитие инновационной среды университета оказывает эффективное воздействие на процессы формирования социальных лифтов между социальными стратами и группами современного гражданского общества. Выполнение данной функции университетами как субъектами непрерывного образования ведёт к увеличению масштабов социальных перемещений, к росту культурного и технического уровня всей массы специалистов региона, в конечном счете – к повышению результативности, эффективности социальной и духовной динамики всего современного российского общества. Естественно, данные функции непрерывного образования специалистов высокой квалификации, выполняемые университетом как его региональным центром, обусловлены объективно формирующимися фундаментальными тенденциями (выражающими социальную, экономическую и культурологическую сторону) развития современного гражданского общества России. Они, прямо или косвенно, влияют на развитие региональной организации непрерывного образования квалифицированных специалистов.

Когда говорится о развитии интеллектуального потенциала общественного производства региона, имеется в виду и то, что под влиянием инновационной среды университета у педагогов и студентов расширяется и обогащается их социальный опыт в процессе: (а) их совместной и/или самостоятельной учебно-познавательной деятельности в ходе решения различ-

ных научных и учебных задач; (б) их общения с педагогами и сверстниками во время занятий, внеучебных мероприятий разного характера и направленности; (в) их самопознания и саморегуляции, самоконтроля и самоорганизации. В данном случае инновационная среда университета способствует профессиональной социализации будущего специалиста, обеспечивает ему вхождение в профессиональную среду, в которой мышление и профессиональное поведение во многом будут подчиняться определенной профессиональной деятельности. Речь здесь идет о реализации университетом профессионально-адаптационной и ценностно-формирующей функций. Они проявляются в ходе воспитания у студентов и слушателей курсов постдипломного образования, в процессе прохождения ими профессиональной подготовки.

Перечисленные выше функций университетов достаточно лабильны, что во многом способствует и их адаптация к изменчивой социальной и экономической среде, но и сами среды под воздействием научных инноваций адаптируются к меняющимся потребностям и интересам университетов. При этом конкурентоспособными становятся те университеты, которые занимают наиболее устойчивые позиции на выбранных рынках и способны сохранять их достаточно долгое время. Все эти процессы связаны с повышением гибкости развития инновационной среды университетов через качественное совершенствование, трансформацию и рост их внутренних ресурсов. В этой эволюции кристаллизуются интересы высшего учебного заведения, происходит определение его места в регионе, поиск выхода на создание инновационно-образовательного продукта, необходимого для реализации цели и стратегии развития непрерывного образования специалистов, ориентированного на конкурентный рынок, и т. д.

Экономические и организационные механизмы развития инновационной среды университета

Каждый университет имеет свои обособленные интересы, что определяется не только его территориальной принадлежностью, но и исторически сложившимися традициями, и в то же время их эволюция детерминирована рамками изменений всей системы экономических интересов в регионе и стране. Методологической основой для грамотного формирования экономических и организационных механизмов развития инновационной среды университета является исследование условий трансформации экономической системы в целом. При этом нужно четко различать внешний и внутренний контекст такого развития инновационной среды университета. С внешней точки зрения перспективной представляется проработка механизмов функционирования инновационной среды университета в качестве компонента регионального инновационного исследовательского комплекса. Он обычно включает в себя совокупность экономически взаимодействующих инновационных элементов, относящихся к научному знанию и исследовательской практике институциональных структур социально-экономической системы, которые обеспечивают хозяйственное развитие и рост качества жизни населения региона через механизмы непрерывного образования, формирования

профессиональных компетенций на базе знаний и различного рода нововведений. Одним из результатов этой деятельности может быть производство и распространение специализированными структурами университета на рынке образовательных услуг своих инновационных наработок. Все это содействует развитию инновационной деятельности в регионе, повышению эффективности использования учебного и научного профессионально компетентного потенциала университета, созданию среды, которая обеспечивает и стимулирует инновационную активность, продвижение в практику его научного продукта и тем самым повышает региональную значимость эффективного научного труда. Создаваемая таким образом внешняя инновационная среда университета может стать компонентом механизма динамичного и самодостаточного развития всей региональной экономической системы и, в частности, непрерывного формирования профессиональных компетенций высококвалифицированных специалистов в рамках университета.

В условиях сохраняющейся экономической напряженности изложенное выше – феномен непрерывного образования и его коммулятивная эффективность – не всегда адекватно осознаются не только рядовыми россиянами, но и многими руководителями экономических структур, и даже можно слышать, что непрерывное образование не приносит высокой прибыли. Это приводит к снижению финансовой подпитки развития региональной системы непрерывного образования со стороны деловых структур и институтов той или иной территории. Недавний экономический кризис это наглядно продемонстрировал. В частности, это суждение можно подтвердить следующими данными. В середине февраля 2012 г. «исследовательский центр рекрутингового портала Superjob.ru» опросил респондентов (1600 чел.) из всех федеральных округов страны о том, как они относятся к тому, что специалистом будет считаться человек, который проработал в своей области определённое время, приобрел значительный опыт, но не имеет высшего профильного образования. Оказалось, что эта идея пришлась по душе 51 % современных экономически активных россиян. В частности, они отмечали: «В настоящее время высшее образование в России – это профанация. Если человек справляется со своими обязанностями, значит, ему хватает знаний»; «практика даёт больше, чем теория. Теорию можно получать в процессе практики, ещё более совершенствуя себя»; «не нахожу адекватного применения своим образованиям – это просто почётные корочки». Еще 27 % поддержали эту идею, но отметили, что некоторые специальности все же требуют обязательного наличия высшего образования. Это медицинские работники, учителя и воспитатели, инженеры и юристы, а также строители и космонавты, руководители и экономисты. Лишь 15 % россиян убеждены, что многолетний опыт работы не заменяет теоретических знаний, приобретаемых в процессе обучения в вузе. Чаще остальных критическое отношение к этому положению демонстрировали респонденты старше 45 лет (21 %), а также опрошенные с ежемесячным доходом более 45 тыс. р. (23 %). В качестве примера аналогичного «антиповедения» рыночных структур в области непрерывного развития профессиональных компетенций своих работников приведем данные, которые получил в начале кризиса 2008 г. кадровый холдинг «Анкор». Его сотрудники установи-

ли, что руководители свыше двух третей (71 %) отечественных предприятий, организаций и фирм в связи с экономическим кризисом, в 2009 г. в первую очередь предполагали отказаться от финансирования обучения и профессионального развития своих сотрудников, от продолжения их непрерывного образования¹. Тем самым они реально редуцировали сферу непрерывного профессионального образования своих регионов.

Эффективное развитие инновационной среды университета, помимо внешних структур, должно теснейшим образом быть экономически и организационно фундировано механизмами формирования творческой мотивации поведения его преподавателей и научных работников внутри самого учебного учреждения. Для этого в университете необходимо создать здоровые соревновательные отношения. При этом эти отношения между субъектами инновационного процесса должны выражать сущность современных целей и задач развития не только конкретного университета, но и более широкой хозяйственной общности – региона и страны. Содержательно они должны соответствовать стоимостной сущности современных экономических отношений, стимулировать к поиску не только самих инноваций, но и продвижению их в промышленную сферу региона, обеспечивать эффективное функционирование системы делового и творческого партнерства университета с предприятиями и организациями региона (через взаимное мотивирование их специалистов и работников на достижение высоких инновационных результатов не только в образовательном процессе, но и в производственной деятельности). В таком механизме должны найти отражение факторы повышения и развития эффективности работы стратегического управленческого ядра вуза, его финансовой базы, инновационных и предпринимательских убеждений, ценностей в университетском сообществе, менеджмента качества образования и научных исследований университета, корпоративной идеологии педагогов и студентов (ценностной значимости для них университета как эдукационного регионального института), периферии образовательных услуг, в частности, расширения дистанционного и непрерывного образования. Разумеется, названные факторы можно еще конкретизировать, дополнить, ибо они представляют открытую систему и нацелены на взаимодействие с другими системами более высокого порядка в регионе и в стране в целом.

На наш взгляд, экономические и организационные механизмы реализации университетом функций своей инновационной среды не должны противоречить современной парадигме функционирования рыночной экономики, поскольку они основаны на соревновании её субъектов. Привлечение к развитию инновационной среды университета подобных экономических и организационных механизмов состоит в более точном учете реальных интересов и мотивации субъектов инновационной деятельности на разных уровнях их функционирования. Развивать инновационную среду университета можно, если удастся при помощи разрабатываемых и применяемых экономико-организационных и психолого-педагогических механизмов максимально ин-

¹ Шанс. Петербург. 2008. № 121–122. 24 нояб.

дивидуализировать и учесть вклад каждого специалиста в созданный научным коллективом, кафедрой и т. д. инновационный продукт. Очень важно зафиксировать наиболее эффективные уникальные результаты научной инновационной деятельности и распространить их на предельно широкий круг пользователей. Инновационная деятельность преподавателей университета (а также студентов и слушателей курсов постдипломного образования) должна стимулироваться через позитивное изменение их мотивации, целеполагания и деловых качеств. Система таких механизмов должна подталкивать преподавателей и научных сотрудников университета к непрерывному поиску и освоению уже существующих инновационных идей, к выработке собственных новых образовательных решений, к их творческой реализации. В области развития личности преподавателей и научных сотрудников университета эта система должна ориентировать их на показатели развития своих профессиональных компетенций в области творческого поиска, умение работать в гибко функционирующей научной исследовательской команде и т. д. Важным моментом таких экономико-организационных механизмов является необходимость обеспечения методического единства расчета конечных результатов деятельности у всех научных, учебных и функциональных служб университета. Эти характеристики должны быть включены в коллективный договор, например. На наш взгляд, такая форма работы должно стать нормальной практикой современного функционирования инновационной среды университета как условие непрерывного развития образования специалистов высокой квалификации в регионе.

Предлагаемый эскиз соревновательных отношений субъектов инновационной среды университета в то же время не следует слепо копировать и полагаться на стихийно действующие рыночные механизмы. Требуется многовекторный и многоступенчатый – от рядового преподавателя до ректората университета – дифференцированный механизм организации и стимулирования их инновационной деятельности. Он должен через систему когерентных и достаточно просто проверяемых показателей стимулировать развитие составительных трудовых и творческих отношений между субъектами образовательного и воспитательного процесса, в частности, формировать у них заинтересованность в инновационно насыщенной межпредметной и межкафедральной учебно-научной деятельности. Такой механизм должен учитывать на практике динамичный, гибкий, многофакторный социальный характер воспроизводства современного творческого потенциала и профессиональных компетенций преподавателей высшей школы, начиная со сложности их труда и заканчивая качеством их обычной повседневной жизни. Мы полагаем, что на основе такой соревновательной среды, на основе учета в ней основных первичных и вторичных социальных сторон образовательной и научной деятельности специалистов университета можно вплотную подойти к созданию перспективного по своему потенциалу экономического механизма инновационной среды.

**Инновационная среда университета
как условие подготовки
профессионально компетентного
специалиста**

Сама по себе инновационная среда университета представляет мало ценности, если она не связана с процессами непрерывной подготовки и развитием профессиональных компетенций у современных высококвалифицированных специалистов. С этой точки зрения при развитии инновационной среды университета необходимо отталкиваться от того, что наша экономика должна многократно повысить эффективность производства, а предприятия – освоить новые виды продукции. Развитие инновационной среды университета призвано помочь субъектам экономики и производства занять лидирующие позиции в своей области, осознать новые координаты развития человеческого капитала, начиная с топ-менеджеров и заканчивая обычными наёмными работниками, а для этого необходимо поменять модель экономического развития. Это, прежде всего, связано с возвращением России прежнего научного и технологического лидерства в отраслях науки и экономики, которые были признаны мировым сообществом, а также с тщательным отбором приоритетов национального возрождения. Разумеется, традиционными лидерами, где мы не потеряли технологических преимуществ, являются наша атомная промышленность и космос. Данный список не закрыт – все зависит от конъюнктуры мирового рынка и не в последнюю очередь от инициативы предпринимателей и работников самих отраслей. Это, если говорить о развитии высшего и непрерывного профессионального образования, предполагает формирование новых профессиональных компетенций не только у специалистов, но и у рядовых граждан. Другими словами, многовекторная модернизация нашей страны требует нового субъекта образовательного процесса, который обладает современными интеллектуальными ресурсами, владеет новейшими технологиями, ориентируется в национальных и международных нормах права и алгоритмах инновационной деятельности. Это уже поняли ведущие европейские исследователи и бизнесмены: «Мы на Западе, наконец, поняли, что основным источником конкурентного преимущества являются только люди и ничто иное. Все зависит от людей. Слишком долго мы верили или хотели верить, что есть другие более значимые вещи, возлагали надежды на машины, обычные и информационные технологии. Тем не менее факт остается фактом – мы снова возвращаемся к человеку, к его личности, к его творческому потенциалу»¹.

В настоящее время в отечественном образовании при подготовке специалистов высокой квалификации в рамках непрерывного профессионального образования на передний план выходит их творческий потенциал, предпринимательские способности, широкий кругозор, ответственность, готовность к принятию решений и т. д. Это вызвано тем, что в последние десятилетия очень быстро в содержательном и моральном плане устаревают профессиональные знания любых специалистов. Поэтому у них заметную роль приобретают способности к переобучению, стремление к перемене сво-

¹ Салмон Р. Будущее менеджмента / под ред. Е.В. Минеевой. СПб.: Питер, 2004. С. 273.

ей деятельности. Эти качества становятся экономически необходимыми. В свою очередь это предъявляет новые требования к инновационной среде университета, формирующей современный человеческий капитал. В частности, организация университетом непрерывного образования специалистов должна способствовать их интеграции в возникающую новую производственную культуру конкурентоспособных промышленных структур, отвечающих самым высоким национальным и наднациональным требованиям. Создавая инновационную среду как условие развития непрерывного образования в регионе, университет может и должен эффективно влиять на совершенствование современной профессиональной деятельности специалистов, на их становление в качестве профессионала нового типа, отвечающего требованиям нового века. Такие специалисты, как показывают исследования ФОМ'а, умеют проектировать свое будущее и осознанно накапливать и мобилизовывать социальные и материальные ресурсы, проявлять свою самостоятельность и социальную устойчивость, позитивно относиться к внедрению инноваций; они обладают высокой восприимчивостью к изменениям экономического, социального, политического и культурного контекста развития страны, региона и своего предприятия. В ситуации так называемой высокой волатильности внешней среды такие специалисты придерживаются активного, деятельностного подхода, стремятся к освоению новых компетенций и «капитализации» имеющихся у них экономических и образовательных ресурсов¹. Учитывая это, инновационная среда университета в культурном и образовательном плане должна способствовать формированию специалистов, которые значимую часть своего свободного времени отводят активным инновационным практикам: дополнительному образованию, спорту, фитнесу, путешествиям. В этой части, организуя непрерывное образование специалистов высокой квалификации, университет может их научить рассматривать свое свободное время в качестве особого ресурса (а последний требует специальных навыков по его управлению и рациональному использованию). При этом их включенность в современные культурные практики будет носить активный, инициативный характер, а свободное время станет пространством воспроизводства их социокультурной идентичности.

Следовательно, развитие инновационной среды университета как компонент системы непрерывного образования объективно нацелено на формирование особых профессиональных компетенций специалистов. Это лидерство, активность, самостоятельность и ответственность, способность

¹ Как показали исследования Фонда общественного мнения, проведенные им в 2009 г., современные инновационно настроенные специалисты – это особая социальная группа. Её инновационный профессиональный и личностный потенциал есть результат синергии различных видов «капиталов» и личностных установок на деятельностное отношение к организации своей жизни. Такие специалисты предпочитают политической и гражданской активности активность в приватной жизни, карьере и досуге. В ситуации экономического кризиса они достаточно активно изменяют свои привычные стратегии поведения и адаптируются к новым условиям неопределенности и неустойчивости, при этом представители этой социальной группы не воспринимают происходящее как критическую ситуацию. В случае возникновения экономических и социальных угроз своим интересам они становятся лидерами организационной и корпоративной мобилизации. (См.: проект ФОМ'а: «Социальные инноваторы – Люди – XXI: устойчивость на фоне волатильности внешней среды». URL: http://community.livejournal.com/fom_info).

принимать решения и оценивать моральное значение своих действий, готовность учиться и переучиваться в течение всей своей жизни, быстро реагировать на изменения в социально-экономической сфере конкретного региона. Профессорско-преподавательский корпус университета может здесь не только помочь специалистам проявить себя в своей деятельности, но реально отразить в эдукационном процессе перспективные тенденции изменения социальных, экономических и культурных сторон жизнедеятельности конкретного региона. В частности, его научные и образовательные инновации должны быть нацелены на реализацию неуклонного повышения производительности и эффективности индивидуального и коллективного труда, на кардинальное изменение информационной, технологической, интеллектуальной, ценностной и смысловой насыщенности профессиональной деятельности множества субъектов гражданского общества, включая и сектор непрерывного образования. Другими словами, в процессе развития региональной системы непрерывного образования профессионально компетентных специалистов университет вынужден опираться на фундаментальные изменения профессиональной динамики современного производства и гражданского общества, на новую конфигурацию их профессий, знаний, умений, навыков и компетенций. При этом здесь необходимо учитывать также и объективные тенденции формирования нового социального статуса многих специалистов, оценивать влияние на его динамику самого процесса непрерывного образования и т. д. Еще раз скажем: целью инновационного развития непрерывного образования должен быть профессионально компетентный специалист, у которого сформировано понимание основополагающих принципов постоянных изменений в области своей профессии, наличествует высокий уровень выполнения своей производительной деятельности. Перечисленные моменты, по нашему мнению, формируют системные вызовы для университета как регионального центра организации непрерывного образования специалистов высокой квалификации. Они предполагают, что специалист в ходе непрерывного профессионального образования должен синтезировать в себе общую, социальную, экономическую и профессиональную культуру, реальный труд и своё творчество. Это можно сделать только через инструменты и механизмы развития инновационной среды современного высшего образования. Такой подход к развитию инновационной среды университета позволяет понять реальные координаты и узловые моменты формирования и воспитания профессионально компетентного работника – специалиста как новой личности, как субъекта новой философии организации, управления, модернизации и развития реального производства.

Формирование такого специалиста объективно вынуждено опираться на современную ситуацию и должно быть сопряжено с важнейшими аспектами современного развития общественного производства. В частности, как показали исследования ценностных установок менеджеров различного ранга Э. В. Бушковой-Шиклиной, им свойственны следующие характеристики. Среди профессиональных ценностей менеджеров на первых местах по предпочтительности оказались профессионализм, сотрудничество, порядочность, внимание к людям, развитие, успех, законность. Завершают список образование и труд. Наименее предпочтительными респонденты назвали покой, милосер-

дие, надежда, смысл жизни, равенство. Практически те же результаты были получены в группах линейных, средних и топ-менеджеров, а также у предпринимателей малого и среднего бизнеса. Это, по мнению автора, может свидетельствовать о целостности ценностной сферы менеджеров и предпринимателей, о схожести их личностных убеждений и установок в профессиональной среде¹. Эти данные косвенно говорят о необходимости разработки новой методологии непрерывного образования, о включении в нее в качестве профессиональных компетенций весомых культурологических компонентов. Они должны создать определенный научный задел для постепенного продвижения в производство специалистов – субъектов новой корпоративной культуры и организационной демократии, вызревающей в недрах постиндустриальной экономики. Профессиональные установки и компетенции такого специалиста как субъекта новой организационной культуры производства выражают его стремление в центр своего внимания ставить интересы коллег, основывать свои отношения со своими подчиненными на доверии к ним. Подлинно современного специалиста интересует долгосрочная перспектива развития предприятия, фирмы, трудового коллектива, поэтому он постоянно вносит в производство позитивные и результативные изменения. Другими словами, результатом университетского непрерывного образования должен быть профессионально компетентный специалист, умеющий опереться на насущные ценности своих коллег, действующий не только в своих интересах, но и в интересах коллектива, знающий механизмы достижения важнейших целей развития своего предприятия, своей организации и фирмы. Инновационная среда университета должна быть создана для повышения эффективности подготовки именно таких специалистов, способных сформировать систему трудовых отношений, отвечающих философии современных производственных коллективов. Базовыми качествами и ценностями современного специалиста должны стать личностные и профессиональные компетенции, опираясь на которые он будет разрабатывать стратегии, повышающие согласованность и эффективность совместной межгрупповой и внутриколлективной профессиональной деятельности.

Организация, предприятие, корпорация, пронизанные деятельностью таких специалистов, с большей вероятностью избегут многих негативных ситуаций в своем развитии, особенно в кризисные периоды развития общества. В них будет отсутствовать неоправданно жесткая дисциплина, грубый стиль общения руководства по отношению к подчиненным, утаивание от них информации, скрытое принятие решений, невосприимчивость к новым идеям, нерешительность сотрудников и т. д. Если университет через институты непрерывного образования сумеет сформировать и воспитать таких профессионально компетентных специалистов и создать благоприятный психологический климат, то в таком учреждении, можно быть уверенным, будут преодолены многие отрицательные привычки и установки.

¹ Бушкова-Шиклина Э. В. Ценностные индикаторы личности и деятельности руководителя: возможности социологического анализа: моногр. М.: ИНФРА – М, 2012. С. 103.

Опыт деятельности российских университетов и лично мой показывает, что молодые люди, в которых так нуждается наша экономика, уже есть, и они среди нас. Об этом свидетельствуют результаты и международных интеллектуальных олимпиад, и патентование за рубежом изобретений, сделанных молодыми российскими учеными. Не секрет, что уже много десятилетий ведущие университеты мира и крупнейшие зарубежные компании ведут настоящую охоту за нашими лучшими выпускниками и специалистами, особенно в области информационных технологий. Совершенно очевидно, что чем «умнее», интеллектуальнее, эффективнее будет экономика, тем выше будет уровень благосостояния граждан: модернизация российской экономики и демократии в обществе возможны только в том случае, если мы воспользуемся открыто, прагматично и небездумно некоторыми интеллектуальными ресурсами современного западного постиндустриального общества.

Размышления и выводы

Все вышеизложенное позволяет нам в завершение этой главы сформулировать несколько обобщений.

Первое. Обращение к проблемам развития инновационной среды университетов вызвано противоречивыми тенденциями, которые имеются в развитии системы образования всех уровней, между её идеологией, еще не расставшейся со многими социальными установками прошлого, но и сформировавшей систему целостного видения современных задач, форм и методов современного образования, опирающегося на концепцию непрерывного образования. Это во многом объяснимо условиями и потребностями перехода нашей экономики на качественно новую стадию развития. В свое время такую модель наглядно демонстрировали индустриально развитые страны Запада. На протяжении всей второй половины прошедшего века основной прирост населения, занятого в общественном производстве, приходился на профессии с преобладанием интеллектуального труда (в США – на 85 %, в Германии – на 89 %, в Японии – на 90 % и Великобритании – на 95 %). Опыт этих стран показал, что высокая потребность «постиндустриальных стран» в квалифицированной и высококвалифицированной рабочей силе выступает по сравнению с инвестициями в вещественные элементы производства реальным базисом для обеспечения опережающих темпов роста вложений в человека (прежде всего, на его образование, улучшение условий его жизни и здоровья).

Второе. В современных условиях наша страна нуждается, в первую очередь, в воссоздании своего инновационного индустриального потенциала и решении самых насущных социальных проблем. Только затем мы можем перейти к постиндустриальной экономике. Многие позитивные параметры отечественной хозяйственной системы пока связаны с её прошлыми индустриальными успехами, а негативные – концентрируются вокруг отсутствия постиндустриального опыта устойчивого воспроизводства инноваций. В настоящее время наша страна вновь должна стремиться к тому, чтобы стать развитой индустриальной державой, правда, возможности быстрого сиюминутного вхождения в круг ведущих постиндустриальных держав у нас еще недостаточны. Это не повод для отчаяния: огромное большинство стран современного мира идет по пути индустриального прогресса и достигает зна-

чительных успехов. Наша первейшая задача заключается в том, чтобы заложить фундаментальные основы для восстановления, более взвешенного и эффективного по своей структуре, индустриального потенциала, закрепиться в этой группе стран и последовательно двигаться к созданию современной инновационной экономики.

Третье. Данное движение связано с быстрой сменой технологий, с развитием социальной, экономической и политической жизни. Эти факторы (в качестве позитивных стимулирующих элементов) вынуждают и образование непрерывно обновляться, отталкиваясь от фундаментальных тенденций становления современной России. Именно эти условия стимулируют (или не стимулируют) современных специалистов постоянно повышать свой образовательный уровень, совершенствовать свои профессиональные компетенции, чтобы уверенно чувствовать себя на рынке труда. Реальная творческая включённость университета в развитие регионального непрерывного образования специалистов позволяет ему более точно и адекватно осознать свое место в системе региональных и базисных интересов всего общества, развернуть целую гамму профессиональных, инновационных моделей обучения и поведения специалистов, отвечающих жизненным потребностям становления современных рыночных структур на той или иной территории. Отсюда реально вырастает необходимость разработки и построения инновационной среды университета, разработки вопросов, связанных с постоянным инновационно заостренным изменением содержания непрерывного развития профессиональных компетенций специалистов. Все это выводит на механизмы снятия противоречия между необходимостью обеспечения динамичного рынка труда высококвалифицированными специалистами и неспособностью нынешней образовательной системы многих регионов ответить на этот вызов, что, в частности, проявляется в противоречии между требованиями новых компетентностных стандартов и неготовностью педагогического сообщества многих учреждений высшей школы их выполнить.

Четвертое. Система мер развития инновационной среды университета как условие развития региональной системы непрерывного образования профессионально компетентных специалистов, на наш взгляд, должна исходить из необходимости формирования у себя нового педагогического и научного этоса. Современный университет должен быть способен, с одной стороны постоянно воспроизводить инновации, а с другой – сохранять наши глубинные национальные интересы и многовековые духовные устремления. При этом следует помнить, что для эффективной реализации университетом этих возможностей требуется наличие зрелых региональных институтов гражданского общества (в том числе и территориальной системы непрерывного профессионального образования самих сотрудников университета). Очевидно, что некоторые из этих возможностей опосредованно (в том числе и через участие в Болонском процессе) выходят за рамки национального образования. Однако фундаментальные условия связаны с нашими потребностями и нашей заинтересованностью в эволюции современной рыночной экономики России, с возможностями регионов страны в выстраивании эффективной социальной и экономической политики в области развития непрерывного образования на самых различных его уровнях.

Пятое. Для преодоления барьеров, встающих перед непрерывным образованием специалистов, необходимо разработать и создать соответствующую систему деятельности региональных структур, отвечающих за данную сферу образовательной деятельности. Ее организация должна опираться на реальные региональные возможности ее поэтапного практического осуществления. Особое внимание следует обратить на организационные, экономические и правовые механизмы связи образовательных учреждений с региональными органами образования, с другими субъектами непрерывного образования в регионе. Целевой функцией взаимодействия региональных органов образования и образовательных учреждений должна стать система непрерывного развития профессиональных компетенций специалистов высокой квалификации. При этом повышение эффективности регионального управления данными процессами необходимо увязать с совершенствованием системы оценки его качества, исключающей возможности её формализации и бюрократизации, сделать её механизмы предельно прозрачными и понятными. Создание системы управления непрерывным образованием специалистов предполагает адекватные формы стимулирования достижения качества его результатов. Не менее важно, чтобы педагоги университета в необходимой мере овладели рыночной культурой, которую приносили бы не только в «нерыночные дисциплины», но и в социальное взаимодействие со студентами и слушателями дополнительного и постдипломного образования.

Все это должно создать необходимые и достаточные условия для системного перехода к непрерывному профессиональному образованию в масштабе региона. Функция научно-образовательного сопровождения ляжет на «плечи» университетов. В этом мы видим их историческую миссию, которую они выполняют уже не одно столетие.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИЗМЕНЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПЛЮРАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ГРАЖДАНИНА XXI ВЕКА

Н. Мачянскене

Цель статьи – на основе анализа состояния и дискуссии о языковой политике показать актуальность развития плюралингвистической компетенции как предпосылки гражданина XXI в. Задачами для достижения поставленной цели являются следующие: во-первых, показать необходимость языковых умений, постоянно акцентируемых в научных исследованиях; во-вторых, представить идеи развития языковой политики, разработанные Советом Европы и Европейской комиссией; в-третьих, разъяснить концепты плюрилингвизма и мультилингвизма; в-четвертых, указать задачи развития языковой политики в Литве; в-пятых, представить случай положительной практики измерения плюрилингвистической компетенции в учреждении высшего образования. Методы, использованные в нашем исследовании: сопоставительный анализ документов, анализ научной литературы, анализ содержания, метаанализ, исследование случая.

Возрастающая динамика процессов коммуникации и взаимодействия между людьми разных национальностей и рас, различных культурных, исторических и религиозных корней, различного склада ума и традиций, общающимися на разных языках, происходящими из неоднородных экономических и социальных уровней, континентов и т. д. подталкивает индивидов быть лингвистически и культурно подготовленными к вызовам мультилингвистического и мультикультурного общения, что, в свою очередь, призывает государства производить инвестирования в развитие лингвистической компетенции как условия обязательного умения гражданина XXI в. Актуальность компетенции иностранных языков в контексте обучения в течение всей жизни была осознана в мире в последние десятилетия; особенно в англоязычных странах стало понятно, что недостаточно владеть только английским языком. Карта умений XXI в. (2011), разработанная объединёнными усилиями основных национальных организаций в различных регионах под руководством Американского совета обучения иностранным языкам, иллюстрирует интеграцию мировых языков в умения XXI в. Изучение языков рассматривается как возможность повысить знания других культур и подготовить обучающихся для успешной жизни в мировой среде.

Как показывают статистические данные, американские учащиеся редко выбирают другой язык, кроме английского, в качестве учебного предмета в школе. Обеспокоенность педагогов понятна: цифры показывают, что в 2007–

2008 г. только 18,5 % школьников в муниципальных школах Америки поступили в языковые классы. Как утверждается в докладе «Образование для глобального лидерства: актуальность интернационального обучения и обучения иностранным языкам для США. Экономическая и национальная безопасность» (2006), «...продолжение глобального лидерства Америки будет зависеть от способности наших студентов общаться с мировым сообществом внутри и вне наших границ». В докладе указано, что в целях «обладания населением знаниями регионов мира, глобальных задач, иностранных культур и других языков мы должны укреплять учебные программы образовательной системы так же хорошо, как и в наших колледжах, университетах и профессиональных школах». Студентов поощряют развивать владение другими языками и приобретать коммуникативную компетенцию, «отражающую коммуникацию в реальной жизни». В этом же докладе указывается, что актуальность приобретения компетенций ниже относительно таких языков, как арабский, китайский, хинди, японский, корейский, персидский/фарси, русский и турецкий.

Эти идеи напоминают стандарты обучения иностранным языкам в XXI в., утверждающие, что «язык и коммуникация являются сердцевинной человеческой практики». В стандартах отмечены пять целей (направлений целей), фокусирующих обучение языкам (табл. 1).

Таблица 1

Пять целей (направлений целей) обучения языкам

Направление цели	Содержание цели
Коммуникация	Способность передавать и получать сообщения в трёх видах коммуникации, отражающих взаимодействие людей в реальной жизни: межличностном или двустороннем взаимодействии с кем-нибудь; интерпретационном, т. е. способность понять и интерпретировать односторонний устный или письменный текст; презентационном, способность представить информацию в устном и письменном формате
Культуры	Понимание культуры народов, говорящих на определённых языках через изучение продуктов и практики культуры и связей с перспективами народов этих культур
Связи	Возможность оценить знания других дисциплин через язык и укрепить концепты уже изученные в классах языков
Сопоставления	Проникновение в собственный язык и культуру, таким образом помогая себе в более глубоком понимании того, как работает язык, как культуры отражают перспективы, практику и продукты народов, говорящих на этом языке
Общности	Целенаправленность, когда студенты видят применение их вне класса. Посредством современных коммуникационных технологий классы языка могут принести мир для студента, так же, как и учителя предоставляют возможности для студентов использовать язык за пределами классных стен

Источник: Национальные стандарты обучения иностранным языкам, 2006.

Те же самые цели должны быть названы и в такой маленькой стране, как Литва (может быть, исключая цели глобального лидерства) с целью выживания в мировой рыночной среде, совершенствования интеркультурных и коммуникативных умений наших граждан, обучения людей способности коммуникации и переносу знаний из одной дисциплины в другую, проведения сопоставлений, представления собственной культуры на изучаемом языке и становления квалифицированным собеседником в мультилингвальных и мультикультурных обществах этого столетия.

Поощрение плюралингвистической компетенции в Европе

Языки всегда были основным вопросом в повестке дня с основания Европейского союза. Как утверждают Совет европейских языков (2003) и стабильная и независимая ассоциация Европейского совета, лингвистическое разнообразие является одним из столпов, на которых был воздвигнут ЕС. Европейская комиссия и Европейский совет действуют достаточно согласованно (или, по меньшей мере, не противоречат друг другу). Несмотря на различия функций и происхождения этих двух основных европейских учреждений – Европейского совета и Европейской комиссии – оба разделяют взгляд на актуальность мультилингвизма по функциональным причинам (взаимопонимание, коммуникация) и по причине принципа демократического гражданства Европейского совета или европейского единства и разнообразия ЕС. Европейский совет, основанный в 1949 г. и в настоящее время объединяющий 800 млн граждан 47 стран, поощряет государства создать необходимые условия для своих граждан изучать языки в целях способности общения на двух или трёх языках и таким образом обеспечить мобильность, лучшие возможности трудоустройства, персонального восприятия информации, воспитания толерантности и понимания других культур (табл. 2).

Таблица 2

Политика обучения языкам, проводимая Европейским советом

Направления	Содержание
Плюралингвизм	Уровень коммуникативной способности общения на нескольких языках в течение жизни в соответствии с их потребностями
Лингвистическое разнообразие	Европа является многоязычной, и все языки равноценны для общения и выражения идентитета; право на использование любого языка (-ов) защищается Конвенциями ЕС
Взаимопонимание	Возможность изучения других языков – основное условие для интеркультурного общения и понятия культурных различий
Демократическое гражданство	Участие в демократических и социальных процессах в мультилингвальных обществах облегчается плюралингвистической компетенцией индивидов
Социальное единство	Равенство возможности для персонального развития, образования, трудоустройства, мобильности, принятия информации, культурного обогащения зависит от доступности изучения языка в течение всей жизни

Источник: «Плюралингвистическое образование в Европе», 2006.

Совет Европы придаёт особое значение развитию плюралингвистической компетенции – обогащение плюралингвистического репертуара индивида, разные уровни владения различными языками и разные типы компетенций.

Плюралингвизм или мультилингвизм. Концепты плюралингвизма и мультилингвизма требуют специального разъяснения. Совет Европы предлагает преимущественное использование термина «плюралингвизм» в значении потенциального и/или актуального использования нескольких языков на разных уровнях владения и для разных целей (Руководство по развитию политики языкового образования в Европе, 2007). Развитие плюралингвистической компетенции рассматривается как основная цель преподавания языков и фундаментальный принцип политики языкового образования Совета Европы. Принимая во внимание то, что целью Европейской комиссии является «действительно мультилингвальное европейское общество: общество, в котором рост индивидуального мультилингвизма (плюралингвизма в Совете Европы) постоянно растёт до тех пор, пока каждый гражданин не овладеет практическими умениями не менее двух языков дополнительно к родному языку». Как утверждается в «Рамках обзора языковых компетенций» (2007), «мультилингвизм является основной европейской ценностью, создающей уникальность Европы и вносящей вклад в богатство её культуры и общества». Очевидно, что идея актуальности компетенции различных языков представляет собой решающую цель для каждого гражданина и государства, но термины, используемые для выражения данной идеи, разные. Как определено в «Общеввропейских рамках сообщения о языках» (CEFR) – инструкция, используемая для описания степени овладения иностранными языками, – плюралингвизм является способностью «применять языки для различных целей коммуникации и принимать участие в различной интеркультурной деятельности, в которых индивид, рассматриваемый как социальный деятель, обладает умением общаться на нескольких языках и имеет опыт нескольких культур». Это является «внутренней способностью всех говорящих использовать и изучать более, чем один язык» на разных уровнях для определённых целей» (Р. 168). CEFR делает различие между *плюралингвизмом* как компетенцией говорящего (способность использовать более чем один язык) и *мультилингвизмом* как наличие языков в определённом географическом регионе: следовательно, это перенос языков (государство может быть монолингвальным или мультилингвальным) с акцентом на говорящих.

Независимо от различий в использовании терминов главное состоит в том, что: (а) языки являются необходимым условием коммуникации и мобильности; (б) в стремлении к развитию мультилингвизма через создание условий, способствующих приобретению гражданами большей языковой компетенции (например, родной язык плюс 2); (в) в признании равенства всех европейских языков; (г) в уверенности в том, что взаимопонимание будет развиваться через изучение языков и понимание других культур; (д) в убеждении в том, что более высокая компетенция будет сопровождаться большей конкурентоспособностью и улучшением возможностей трудоустройства и благосостояния (King et al., 2006). В одном из недавно принятых документов, Декларации о языковом образовании Граца (2010) «Качество образования

плюралингвистических народов, живущих в мультилингвальных обществах», разработанной лидерами 10 известных международных языковых ассоциаций, указывается необходимость новых целей образования, особенно языкового, проведения языковой политики как основных факторов современной жизни в условиях вызовов глобальной многомерной мультилингвальной и мультикультурной среды, принятие которых невозможны для людей, не владеющих несколькими языками, и осознания разных культур.

Различные факторы современной жизни XXI в. ставят вызовы, требующие наличия плюралингвистических умений для достижения успеха в конкурентном глобальном рынке труда (табл. 3).

Таблица 3

Плюралингвистические компетенции
(на основании идей Декларации Граца, 2010)

Инновации коммуникативных технологий		
Доступность к хорошему качеству обучения в течение всей жизни		Совместимость образовательных систем и квалификаций
Возрастание мобильности	Вызовы развития	Экономическое благосостояние
Распространение лингвистического и культурного разнообразия в современных европейских обществах		Рост глобализации социальных и экономических процессов
	Социальная сплочённость, межкультурный диалог	

Рост глобализации социальных и экономических процессов, социальные и межкультурные изменения в обществе, возрастающее лингвистическое разнообразие, способствующие повышению мобильности и достижениям в области информационных технологий, требуют отличной коммуникации и кооперации умений, включая и способность общения на нескольких языках, если индивид хочет иметь доступ к образованию хорошего качества, владеть исключительными квалификациями для достижения успеха в конкурентном рынке труда, обеспечивающими его (её) экономическое благосостояние страны.

Как страны подготовлены к принятию подобных вызовов и обеспечению условий приобретения гражданами плюралингвистических способностей? При рассмотрении целей обучения языкам становится очевидно, что все политические решения строятся на основе установки, связанной с тем, что при планировании мероприятий, необходимо следовать не только таким общим принципам, как социальное равенство, личные свободы, позитивное восприятие разнообразия, но и таким общим социальным условиям, как модель общества, экономический рынок, коллективные приоритеты и т. д. (Руководство к развитию политика языкового образования в Европе, 2007). Новое исследование «Языки в Европе 2020» (King et al, 2011), представленное в проекте LETPP (Языки в Европе: Теория, политика, практика), устанавливает рамки будущих установок языковой политики в Европе и включает обзор современной политики на европейском и государственном уровнях,

анализ изменений и предложений будущих мероприятий в области развития плюралингвистической компетенции. Авторы документа (King et al, 2011) говорят о *подробной* (формально принятой и внедрённой) и *имплицитной* (осуществляемой практически) языковой политике. При раскрытии концепта языковой политики мы часто рассматриваем формальный документ, определяющий и описывающий мероприятия, предпринятые правительствами и учреждениями для улучшения и распространения изучения языков и обучения им. Мы можем также думать о языковой политике как о факторах, оказывающих влияние на выбор языкового образования и языкового поведения индивидов, социальных групп и народов. Пока что подобные цели языковой политики являются слишком ограниченными. Мы должны отличать этот тип языковой политики от действия экономических, социальных и политических сил, оказывающих влияние на выбор и экологию языка.

В ряде документов ЕС о языках и языковой политике, подготовленных Европейской комиссией, поддерживается развитие языковой политики на национальном уровне стран-участниц. Укажем основные из этих документов и некоторые результаты исследований, контекстуально связанные с этими документами.

1. Коммуникативные дополнения к плану мероприятий комиссии «Содействие обучению языкам и лингвистическому разнообразию европейских показателей языковой компетенции» (2005).

2. «Новые рамки стратегии мультилингвизма» (ноябрь 2005). В нем выдвинуты три основные цели европейской языковой политики: (а) обеспечить для граждан доступ к законодательству ЕС, процедурам и информации на их родном языке; (б) развивать главную роль языков и мультилингвизма в европейской экономике; (в) поддержать всех граждан изучать языки и разговаривать на них, улучшить взаимопонимание и коммуникацию.

3. Широко известно исследование ELAN «Результаты европейской экономики в связи с недостаточными знаниями иностранных языков в предпринимательстве», проведённое генеральным директором образования и культуры Европейской комиссии в декабре 2005 г. и обязывающее CILT, национальный центр языков Великобритании, в сотрудничестве с международной командой исследователей представить обзор около 2000 полученных сообщений из 29 европейских стран. В частности, в обзоре было обращено внимание, что значительное количество предпринимателей имели потери вследствие недостаточности языковых умений. Примерно 2000 предпринимателей (11 % респондентов, 195 сообщений) лишились контрактов по причине недостаточности языковых умений. Многие не смогли или не хотели указать число потерянных контрактов, но 37 предпринимателей потеряли контракты на сумму £8-13,5 млн. Следующая группа – 54 предпринимателя – потеряла контракты в целом на £16,5-25,3 млн. И, наконец, 10 предпринимателей потеряли контакты на сумму более £1 млн.

4. 84 % литовских респондентов, участвующих в исследовании ELAN, принятых на работу в качестве переводчиков, сообщили: 50 % принятых имеют планы начать торговлю в любой стране; 32 % получили предложения обучать иностранному языку персонал; 44 % литовских респондентов согласны с тем, что пока имеются лингвистические барьеры, а компании, стремя-

щиеся к росту и распространению торговли, освоению новых рынков, должны принять дополнительно специалистов по языкам в течение следующих трех лет. Таким образом, в результате такого незначительного представительства литовских компаний малого и среднего бизнеса стало очевидно, что они обеспокоены уровнем знаний иностранных языков своих сотрудников.

5. Многочисленные сообщения Европейской комиссии, такие как «Рамки европейского исследования языковых компетенций» (2007), «Мультилингвизм: достоинство для Европы и совместное обязательство» (2008), «Европейская стратегия мультилингвизма» (2008), «Стратегические рамки европейского сотрудничества в образовании и практике» (ЕТ 2020)(2009), продвигают изучение языков и лингвистическое разнообразие и устанавливают цель в Европе, где каждый может говорить на двух других языках, кроме родного.

Как страны отвечают на вызовы современной жизни и требования развития плюралингвистической/индивидуальной мультилингвистической компетенции? В исследовании Европейской комиссии «Внедрение мультилингвизма в программу обучения в течение всей жизни в 31 стране» (2008) представлен обзор мероприятий по внедрению языков в 31 стране, участвующей в программе обучения в течение всей жизни, посредством применения трёх исследовательских методов: широкого письменного обследования команды, электронные письма собственного обзора, 125 интервью с экспертами разных языков. 340 мероприятий были идентифицированы как отличные инициативы и методы и распределены на группы в соответствии с такими основными целями, как: (а) распространение положительного опыта преподавания/изучения одного специального языка; (б) распространение положительного опыта преподавания/изучения языка в целом; (в) повышение качества преподавания языка в целом; (г) поддержка разнообразия предлагаемых языков; (д) поддержка изучения языков развития карьеры; (е) обмен положительным опытом преподавания языков; (ж) поддержка инновативных методов в изучении языков. Были идентифицированы различные мероприятия: лингвистические соревнования, конференции об изучении языков или мультилингвизме, семинары, касающиеся лингвистических тем, мероприятия для продвижения изучения языков и их употребления.

Политика развития языкового образования в Литве

В «Направлениях политики обучения литовскому языку» (далее – Направления), составленных Советом Европы и Министерством образования и науки Литвы на 2004–2006 гг., делается акцент на модель интегрированной языковой политики, показывающую независимость различных языков – государственного, языка этнического меньшинства и иностранных языков. Подобные отношения рассматриваются как полезный потенциальный вклад в развитие накопления и приумножения плюрилингвистической компетенции. Изучение языков расценивается как процесс развития различных интерсвязанных аспектов, служащих как для личного развития, так и для социальных изменений (табл. 4). В части 2 Направлений – «Стратегия обучения ино-

странным языкам» – утверждается, что изучение иностранных языков и владение ими является актуальным для зрелости индивида, для общения с миром, изучения других культур и сопоставления с родной культурой, обмена информацией и социокультурными ценностями, развития способности коммуникативной компетенции и культурного самосознания, обучения связям с собой, другими народами и их культурами. Изучение языков способствует лучшему пониманию проблем существования и укрепляет нашу личную систему ценностей и общих умений.

Таблица 4

Дополнительные ценности изучения языков системы образования
(«Литва. Направления политики обучения языкам. 2004–2006»)

Общение с миром		
Утверждение коллективной лояльности внутри интегрированного общества		Зрелость личности
Эстетическое творчество и признание		Конструирование и передача знаний
Развитие и рост разнообразия индивидуального идентитета		Поиск информации и обмен ею
Интеркультурная Осознанность		

В Направлениях (2004–2006) определено, что в развиваемой в Литве интегрированной языковой политике языки представлены как компоненты образовательного процесса, в ней предлагаются равноправные формы связей между языками.

Тенденции выбора иностранных языков в Литве

Ситуация преподавания иностранных языков в системе образования Литвы показывает, что английский язык является первым иностранным языком, изучаемым в качестве обязательного предмета в общеобразовательной основной и средней школах (табл. 5).

Таблица 5

Выбор языков в общеобразовательных школах

Тип учебного заведения	Обязательный или по выбору	1-й, 2-й, 3-й иностранные языки	Избранные языки
Общеобразовательные школы	Обязательное изучение с 4 класса; может быть ознакомление со 2 класса. С 2012 г. обязательное изучение со 2 класса	Первый иностранный язык	Английский – 77,6 % (с 2001 г.) 83,2 % (с 2003/2004 г.). Немецкий от 18,5 % до 14,1 % Французский от 3,9 до 2,7 %
	Обязательное изучение	Второй иностранный язык	Русский (2001) (74,8 %) и 81 % в 2010 г.
	С 6 по 10 классы; 2009/2010 уч./г. – с 5 класса		Немецкий

В соответствии с данными департамента статистики в начале учебного года (2010/2011) 92 % литовских учащихся общеобразовательных школ и более чем половина учащихся профессионального образования (60 %) изучают один иностранный язык. Растёт количество учащихся, выбирающих английский и русский языки (табл. 6), между тем как количество учащихся, выбирающих немецкий и французский языки, снижается (снижение выбора немецкого языка представляется особенно значительным). Незначительное количество (0,3 %) учащихся общеобразовательных школ изучают другие языки, такие как итальянский, испанский и др.

Таблица 6

Количество учащихся общеобразовательных школ Литвы, изучающих иностранные языки, %

Языки	Год обучения		
	2005	2009	2010
Английский	80,2	88,8	89,4
Русский	39	40,9	41,3
Немецкий	17,5	10,9	9,2
Французский	3,2	2,8	2,5

В аспекте выбора второго обязательного иностранного языка дистрибуция кажется несбалансированной, но более стабильной. Основной озабоченностью при выборе второго иностранного языка является то, что он изучается в 5-10 классах общеобразовательных школ, но не востребован далее, а становится лишь предметом по выбору для учащихся гуманитарного профиля, которые продолжают изучать его в течение последних двух лет (11 и 12 классы). Кроме того, отсутствует заключительная оценка второго иностранного языка, вследствие чего невозможно оценить полученную компетенцию второго иностранного языка. Третий иностранный язык является предметом по выбору в средней школе. Показатели третьего иностранного языка очень низкие, они больше всего указывают на выбор студентами гуманитарного профиля для продолжения своего образования. По данным Eurostart News Cronos (май 2004 г.), в среднем количество иностранных языков, изучаемых одним учащимся в общеобразовательных школах Литвы в 2001/2002 уч.г., составило 1,7 для основных школ (ISCED 2) и 1,6 для средних школ (ISCED 3).

Данные, представленные Eurostart, показывают, что в 2010 г. в среднем количество иностранных языков, изучаемых в основных школах Литвы (ISCED 2), повысилось до 1,8, в то время как среднее количество иностранных языков, изучаемых в средних школах (ISCED 3), понизилось до 1,5. По сравнению с показателями Eurostart среднее число иностранных языков, изучаемых в общеобразовательных школах Эстонии, намного выше – 2,3 и в Латвии – 1,9, в ЕС – 1,6. Однако эти статистические данные показывают ситуацию в учреждениях формального образования.

Языки не являются востребованными во всех сферах образования, поэтому ситуация зависит от общей школьной политики учреждений. Большинство университетов предлагают курсы английского языка. По выбору студентов английский язык уверенно занимает первое место в колледжах и университетах, немецкий язык опережает русский язык. В колледжах французский и русский языки находятся на том же уровне (8–9 %), а в университетах французский избирается чаще, чем русский язык (Profile, 2006).

Политика обучения языкам в учреждениях высшего образования

Учреждения высшего образования сталкиваются с вызовами Болонского процесса, принятие которых требует создания условий для изучения языков и приобретения интеркультурной компетенции. Языковая политика является новым феноменом и должна быть развита и принята только в тех университетах, которые признают ценность и актуальность общей подготовки студентов для преодоления вызовов жизни в глобальном обществе. Целью исследования, проведённого автором данной статьи в 2009 г., является анализ развития языковой политики в учреждениях высшего образования на основе опыта европейских учреждений высшего образования с применением данных проектов ENLU и MOLAN и использованием методов сопоставительного и контент-анализа. Два параметра, предложенные Tudor (2004), были взяты в расчёт при описании языковой политики учреждений: стратегические измерения, возможности имеющихся условий. Хотя учреждения высшего образования в Литве преследуют различные и разнообразные цели, роль высшего образования в развитии лингвистических и интеркультурных компетенций, чёткая политика учреждений преподавания и изучения языков сформирована, однако, не всегда четко в официальных документах.

В Литве внедрение европейской языковой политики осуществляется на третичном уровне, как и было намечено в «*Национальной стратегии образования на 2003–2012 гг.*» (2003), в которой в качестве цели учреждений высшего образования было обеспечение условий для студентов получить хорошую компетенцию двух-трёх языков. Учреждения высшего образования, предлагая изучать разнообразные иностранные языки в целях приобретения плюралингвистической компетенции, должны подчиниться требованиям учебных программ, основанных на постановлениях, принятых Министерством образования и науки, абсолютное большинство которых включает развитие компетенции иностранных языков. Метод контент-анализа был применён в исследовании 27 постановлений, принятых Министерством образования и науки, и 20 стандартов профессиональной практики на уровне 5 ISCED, касающихся требований изучения иностранных языков. В выводах было констатируется, что развитие плюралингвизма в Литве является декларативным, так как в проанализированных документах представлены лишь показатели компетенции иностранных языков, требования к преподавателям, в то время как от студентов требуется знания лишь одного иностранного языка, во многих случаях лишь знания в специальных целях. Например, стандарты химии (2004), геологии (2004), психологии (2004), биохимии (2005), физики (2007), биологии (2008) и др. не содержат для выпускников никаких требований владения иностранным языком. Отсутствует упоминание об иностранном языке как в общеобразовательной части, так и в описании компетенций. В некоторых стандартах предусмотрено владение одним иностранным языком (профессиональным) для выпускников высшего образования (Стандарты для технологических наук (строительство), 2005) и т. п. Из этого можно сделать заключение, что официальные документы, регулирующие составление и оценку учебных программ, дальнейшее их внедрение (исследование сфер постановлений и профессиональных стандартов), являются недостаточными

в аспекте соответствия требованиям рынка труда и характеризуют неудовлетворительную подготовку выпускников к конкурентному рынку труда. Поэтому во многих учреждениях высшего образования лишь несколько кредитов отводится для развития языковой компетенции, часы, предназначенные для изучения языков, были сокращены в связи с увеличением количества часов для специальных предметов.

Последствия недостаточного внимания к развитию владения иностранным языком в учреждениях высшего образования были обнаружены у поступающих при анализе уровня их подготовки по английскому языку на второй цикл программ (Выпускники первого цикла программ в литовских и зарубежных учреждениях высшего образования, Mačianskienė, Tuomaitė, 2010). Всемирная интернационализация высшего образования, включая и Литву, повышает необходимость во всё большем количестве программ, обучение по которым полностью или частично ведётся на английском языке. Следовательно, студенты, желающие получить образование за границей, должны владеть английским языком, для того чтобы слушать лекции иностранного академического персонала. Научные исследования показали как недостаточную языковую компетенцию выпускников высших учебных заведений, так и её различный уровень. Таким образом, исследование доказывает необходимость обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях через введение специального иностранного языка, повышения требований к владению иностранным языком, а также необходимость применения стандартизированных средств оценки для обеспечения эффективной студенческой мобильности в учреждениях высшего образования страны и сопоставимости их языковых компетенций для обеспечения качества на уровне дальнейшего образования.

Основываясь на вышесказанном, ошибочным является утверждение, что языки могут быть изучены в общеобразовательных школах. Очевидно, что изучение иностранных языков должно рассматриваться как часть образования в течение всей жизни. Таким образом, высшие учебные заведения должны выдвинуть цель на основе знаний и умений, полученных в средней школе, дальнейшего развития преподавания и изучения иностранного языка. Если студенты надеются быть подготовленными к использованию своих языковых умений для профессиональных целей на рынке труда, они должны окончить среднюю школу на уровне владения языком. В отсутствие этого студенты должны развивать свои языковые умения и постепенно достичь необходимого уровня языковой компетенции в индивидуальном самостоятельном порядке. Приобретение плюралингвистической компетенции – процесс образования в течение всей жизни.

Следующий пример положительного опыта развития плюралингвистической компетенции будет представлен в описании практической организации преподавания и изучения иностранных языков в университете Витаутаса Великого (VMU).

Пример VMU – действенность университетских инициатив в развитии плюралингвистических компетенций

С восстановления VMU (1989) была поставлена цель обеспечить возможности приобретения студентами плюралингвистической компетенции, что является одним из многих уникальных особенностей классического университета, основанного на принципах свободы. Таким образом, условия для развития языковых компетенций в данном университете были исключительно благоприятными по сравнению с другими высшими учебными заведениями Литвы. Далее будет представлено определение предпосылок формирования языковой политики учреждения, описание статистических данных и научный анализ практического обучения иностранным языкам и их изучения, проводимого в VMU.

Обеспечение обязательных курсов языка. Все студенты первого цикла обучения изучают предмет «Культура языка» (литовского) (5 ECTS). Другим обязательным предметом является иностранный язык (12 ECTS). Уровень обучения английскому языку зависит от компетенции поступающих. Студенты первого курса дневного отделения должны достичь уровня B2 по CEFR по английскому языку в течение первого семестра обучения в университете. Схема изучения английского языка как иностранного зависит от следующих критериев: университетский диагностический тест (50 % оценки в целом) и оценка по английскому языку, полученная в средней школе (государственный экзамен, окончательная оценка предмета в школе, устный школьный кредит). Студентам, получившим 80 очков из 100 на государственном экзамене или имеющим сертификат о сдаче экзамена и владении языковой компетенцией, подтверждается их компетенция, и они освобождаются от обязательного изучения английского языка.

Исследование, проведенное в VMU, показало, что, несмотря на владение английским языком на уровне средней школы, выпускники склонны улучшить свои знания. Не все студенты, поступающие в университет, полностью владеют необходимой компетенцией английского языка (табл. 7), позволяющей им успешно выполнять академические обязанности (доступ к источникам, возможность присутствовать на лекциях приезжих профессоров, включение в программы со студентами других стран, активное участие в программах мобильности и др.).

Таблица 7

Владение английским языком,
поступающих на уровне B2 (CEFR)
и выше (в процентах ко всем поступившим в VMU в этом году)

2007	2008	2009	2010	2011
4,6	9,3	15,0	24,4	34,7

Цифры показывают, что в 2011 г. лишь третья часть студентов имела необходимый уровень владения английским языком. Это означает, что они были обязаны продолжить развитие владения английским языком.

Обеспечение курсов языка (по выбору) и связанных с ним курсов по культуре. Стратегия Центра иностранных языков (CFL) в университете на 2007–2011 гг. выдвигала следующие задачи: либерализовать выбор иностранных языков, связанных с потребностями студентов в трудоустройстве и требованиями интернациональной коммуникации; расширить разнообразие предлагаемых языков; регулярно обновлять содержание языковых программ в соответствии с новыми социальными и профессиональными потребностями; предложить дистанционные курсы обучения языкам; подготовить языковые курсы для персонала факультетов и т. п. (2007). Статистические данные, собранные Центром иностранных языков VMU, показывают, что лишь третья часть поступивших в университет в 2010 г. изучали другой язык на уровне F2 (кроме английского). Поэтому в целях обеспечения благоприятных условий для развития плюралингвистической компетенции студентов и достижения способности выпускников эффективно функционировать в современном мире университет уделяет большое внимание обеспечению курсов на других языках (кроме английского). В течение 2002–2011 гг. список предлагаемых и изучаемых языков увеличился вдвое – с 13 (в 2002 г.) до 26 (в 2011 г.). Это показывает, что для студентов VMU обеспечены отличные возможности развивать плюралингвистическую компетенцию и создать их собственный профиль языков. Постоянно предлагается 26 языков в лингвистических и нелингвистических учебных программах для студентов университета. Все языки имеют кредитную систему (чаще всего 6 кредитов), обучение проводится смешанным образом (4 аудиторных часа + 2 часа в неделю интерактивной работы по системе Moodle). Центр иностранных языков предлагает 25 языков: арабский, китайский, датский, английский, эстонский, французский, немецкий, старый греческий, греческий Нового Завета, современный греческий, итальянский, японский, корейский, латинский, латышский, литовский как иностранный, литовский язык жестов, норвежский, польский, португальский, русский, сербский, испанский, шведский, турецкий, чешский и старый скандинавский; перечисленные языки преподавались в прошлом. Литовский как иностранный язык предлагался на гуманитарном факультете.

Кроме курса языка и культуры в преподаваемом курсе литовского языка, преподаватели предлагают студентам языковые курсы по свободному выбору. 14 языковых курсов, связанных с культурой, предлагается Центром иностранных языков, что обеспечивает более широкое культурное взаимопонимание (античный город, рождение современной литературы, классическая мифология, китайская культура и общество, арабская культура, культура турецких стран, гелленистическая культура и христианство, история античной культуры, ислам и современный мир, японская культура и общество, латинская литература и культура Великого княжества литовского, религиозный символизм, турецкий мир).

Внеаудиторная деятельность. Плюралингвистическое образование связано с программной и внепрограммной деятельностью, которая повышает и развивает языковую компетенцию и расширяет индивидуальный лингвистический репертуар изучающих иностранные языки. Образование в целях достижения плюралингвизма связано с плюралингвистическим образованием (например, преподавание национальных, иностранных и региональных язы-

ков) для развития плюралингвизма как компетенции. Примечательно, что плюралингвистическое образование может быть достигнуто через деятельность, направленную на рост осознания лингвистического разнообразия, но не имеющую цели изучать эти языки, и таким образом, не констатируя обязательного их изучения (Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007).

Внепрограммная деятельность, предлагаемая в университете, многообразна, и её можно разделить на следующие категории: клубная деятельность, традиционные мероприятия и спонтанные акции. Ниже мы кратко остановимся на каждой из них.

Клубы. В университете созданы следующие клубы: DIWAN – клуб восточных культур Центра иностранных языков был основан в 2008 г. по инициативе турецких студентов Азербайджана; Южно-азиатский клуб (Иран, Афганистан); Клуб Центральной Азии (Казахстан, Узбекистан, Киргизия, Туркмения, Таджикистан); Японский клуб «Hashi» и корейский клуб «Hallyu» организуют свою деятельность в университетском центре исследований Азии. Японский клуб «Hashi» ведёт свое начало с 1998 г., а 2007 г. считается в истории клуба годом восстановления. Вместо регулярных вечерних мероприятий проводятся более активные – караоке, ханами, занятия японской кухни. Появилась новая традиция – после мероприятия все гости приглашаются остаться и пообщаться за чашкой японского чая. Подобная форма общения поддерживается членами клуба. «Hashi» основан на модели японских клубов, и его деятельность проводится исключительно силами студентов. Несмотря на то, что мероприятия организуются студентам, клуб открыт для широкой публики <http://asc.vdu.lt/clubs/club-hashil/>. «Hallyu» (корейская волна), основанный в 2010 г., распространяет культуру Южной Кореи. Инициаторы клуба и любители корейской культуры делятся знаниями о корейской культуре, истории, кинематографии, музыке. Кроме того, они стараются создать возможности общения с корейцами, обучающимися и живущими в Литве; <http://asc.vdu.lt/clubs/club-hallyu>. Клуб испанского языка и культуры им. М. Сервантеса организует мероприятия для поощрения интереса к испанской культуре и языку. Центр португальского языка и культуры объединяет студентов, интересующихся португальской культурой и языком.

Традиционными мероприятиями считаются три: Европейский день языков, празднуемый с 2002 г. (годом позже, чем Европейский EDL) и называемый в университете «Европейская неделя языков», который продолжается целую неделю и включает широкий спектр мероприятий. Каждый год имеет своё название («Ожидая королеву», «Слова среди людей», «Люди среди слов», «Язык, народы и культура» и др.). В течение последних лет учащиеся из школ Каунаса и других школ Литвы активно участвуют в мероприятиях EDL. Студенты университета посещают школы и организуют интересные программы (языковое тестирование, шутки, пословицы и т. п.) вместе со студентами и преподавателями, прибывшими по ERASMUS обмену и др. Другими традиционными мероприятиями являются Дни языка для студентов первого курса, проводимые во время ориентационных дней в начале семестра, «Оазис языка», организуемый для учащихся во время открытых дней университета каждую зиму. Студенты, изучающие разные языки, распространяют

информацию об университете и возможностях развития плюралингвистической компетенции в VMU.

Спонтанные акции часто проводятся совместно с традиционными мероприятиями, такими как плюралингвистический языковой конкурс, день плаката, мероприятия языкового тестирования, иницилируемые преподавателями Центра иностранных языков. Ряд различных акций организуется совместно с учреждениями культуры Литвы (Институт польской культуры, Институт французского языка в Литве и др.) В настоящее время конкурс плюралингвального студента проводится ежегодно. Победительница конкурса 2010 г. Юлия Василенко владеет 12 языками, из них 9 языков изучает в университете (за четыре семестра она овладела пятью языками на уровне B2). Другие обладатели призов изучают от 8 до 5 языков на разных уровнях и в разный период времени. Различная внеаудиторная деятельность обеспечивает студентам возможности использования языка в контекстах коммуникации в реальной жизни, но что является наиболее важным – они обогащаются интеркультурной компетенцией, укрепляют интерес к языку, толерантности, различным видениям мира.

В целях подготовки студентов в соответствии с миром труда и дальнейшего образования необходимо обеспечить для них возможности развития языковой компетенции, т. е. приобретения коммуникативных умений, интеркультурного взаимопонимания, создание условий, в которых они могли бы использовать язык для реального контент-анализа, сопоставления собственного языка и культуры и применения языка вне аудитории и вне учебной программы.

Развитие плюралингвистической компетенции должно начинаться в раннем возрасте, продолжаться в средней школе и после неё и готовить молодых людей для развития независимой языковой и интеркультурной компетенции в течение всей их жизни, т. е. повышать обязательные умения и компетенции в обучении в течение всей жизни. Научные исследования показывают тенденции выбора языков в общеобразовательной основной и средней школе: яркий рост востребованности английского языка, ценность других языков. Развитие плюралингвистической компетенции является попыткой обучения в течение всей жизни. Следовательно, учреждения высшего образования должны обеспечить для студентов возможности получить языковые и интеркультурные компетенции. Даже с нечёткими требованиями развития языковой компетенции в некоторых официальных документах учреждения высшего образования должны включить языковую политику в повестку дня, если ставится цель подготовить студентов, способных присоединиться к конкурентному мировому рынку труда, добиться успехов в мультикультурной и мультилингвальной жизни XXI в. Пример положительной практики в университете Витаутаса Великого показывает, что инициатива и забота о своих студентах являются достаточными для создания среды мультилингвального обучения, которая предлагает достаточные возможности для приобретения плюралингвистической компетенции и её развития.

Список литературы

1. COM (2005) 356 final. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. The European Indicator of Language Competence. Brussels, 2005. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2005/com2005_0356en01.pdf
2. COM (2007) 184 final. Communication from the Commission to the Council, Framework for the European survey on language competences, 2007.
3. Council of Europe. Language Policy Division. 2007. From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Executive Summary.
4. 21st Century Skills Map. Designed in Cooperation with the Nation's World Language Educators. 3/2011. URL: http://www.actfl.org/files/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf
5. Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security. Committee for Economic Development, 2006. Washington: USA. ERIC ED 502294.
6. Eurostart News Cronos May 2004.
7. Eurostart Database 28 April 2011.
8. European Language Council. 2003. TENDER No DG EAC/13/03. Final Report. Analysis of the responses to the consultation on Commission Document SEC 2002 1234 'Promoting Language Learning and Linguistic Diversity'.
9. Graz Declaration on Language Education 2010 "Quality education for plurilingual people living in multi lingual societies", Graz, 7 January 2010. URL: www.ectml.at
10. Grumadienė L. 2005. Language Policy and the Sociolinguistic Situation in Lithuania, Working Papers 19.
11. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. 2007. Language Policy Division. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
12. King L., Byrne N., Djouadj I., Lo Bianco J., Stoicheva M. 2011. Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review. LETPP Consortium 2011. The Languages Company. URL: <http://www.phls.uni-sofia.bg/downloads/LETPP.pdf>
13. Lietuvos statistikos departamentas. Užsienio kalbų mokymasis mokyklose. 2011 05 10. URL: <http://www.stat.gov.lt/lt/news/view/?id=9396>
14. Lithuania. Language Education Policy Profile. 2004–2006. Lietuvos respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. Council of Europe.
15. Mačianskienė N. 2009. Plurilingual competence development as a prerequisite for employability // Global Cooperation in Engineering Education: Innovative Technologies, Studies and Professional Development: the 3rd international conference proceedings, October 1–3, 2009, Kaunas, Lithuania. Kaunas: Technologija. ISSN 1822-8070. P. 25–31. [Social Sciences Citation Index (Web of Science)].
16. Mačianskienė N. 2010. Kalbinės kompetencijos tobulinimas aukštojo mokslo sistemoje veiklos pasaulio iššūkių kontekste // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos = Vocational Education: Research and Reality. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. ISSN 1392-6241. 19, p. 88-101. Prieiga per internetą: http://verr-journal.com/sites/default/files/19-anotacijos_0.pdf.
17. Mačianskienė N., Tuomaitė V. 2010. Assessment of Foreign Language Competence of Higher Education Institution Graduates in Kalbų studijos/ Studies about Languages. 2010. № 16.
18. National Standards in Foreign Language Education Project. 2006. Standards for foreign language learning in the 21st century. Lawrence, KS: Allen Press.
19. Plurilingual Education in Europe. 50 Years of international co-operation. Language Policy Division, Strasbourg, February 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ – ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

Т. Ю. Ломакина

Образование длиною в жизнь – единственное
средство адаптации человека к изменяющейся
среде и единственный способ сохранения
идентичности человека.

П. Джарвис

Основанием разработки «Концепции формирования образовательной траектории – образование через всю жизнь» являются особенности современного этапа (непрерывность, устойчивость, стремительность и информативность) и известные тенденции мирового развития¹: (а) ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях; (б) переход к постиндустриальному, информационному обществу и значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, что предполагает формирование таких черт, как коммуникабельность и толерантность; (в) возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения; (г) демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; (д) динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности; (е) рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения. Эти изменения влияют на квалификационную структуру профессиональных кадров, требуя от них профессиональной мобильности, необходимости постоянно обновлять свои знания. Поэтому обучение на протяжении всей жизни в целях личного и профессионального развития, смены рода занятий, овладения широкопрофильной квалификацией в соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры имеет решающее значение.

В современной педагогической науке непрерывное образование рассматривают, во-первых, как систему взглядов на образовательную практику, провозглашающую учебную деятельность человека как

неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни в любом возрасте. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности¹. Во-вторых, как целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира, состоящий из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса.

Непрерывность образования должна обеспечивать возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создание для нее оптимальных условий для такого движения. Эти условия призваны помочь человеку уверенно идти и ориентироваться в профессиональном поле деятельности. При этом системообразующим фактором непрерывного образования выступает целостность, т. е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов образования².

Система непрерывного образования в России является в настоящее время одним из приоритетов государственной политики развития. В программных документах – «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года»³, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»⁴ – подчеркивается необходимость перехода на компетентностную парадигму образования, на повышенное внимание к работе с одаренными и мотивированными детьми. Достижение этих целей напрямую связано с индивидуализацией образовательного процесса. В качестве перспективных моделей индивидуализации предлагаются положительно зарекомендовавшие себя в мировом и отечественном опыте модели: (1) организация обучения учащихся III ступени на основе индивидуальных учебных планов и образовательных программ; (2) индивидуальные образовательные маршруты в образовательных сетях; (3) накопительная кредитно-рейтинговая система, основанная на технологии модульного обучения; дистанционное обучение на основе компьютерных технологий.

Индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) можно рассматривать как: (а) один из способов осуществления индивидуализации в условиях новой парадигмы, которая относится в первую очередь к деятельности обучающегося, как субъекта собственного образования. В основе этого понятия – собственная роль и ответственность обучающегося в осуществлении познавательной деятельности, которая выявляет его личностный потенциал; (б) индивидуальный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося; (в) целенаправленный процесс проектирования образовательной программы, в котором обучающийся выступает как субъект выбора, проектирования и реализации своего образова-

¹ Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980. С. 9–10.

² Новиков А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. М., 1997.

³ «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года» // Интернет-ресурс <http://sincom.ru/content/reforma/index.s.htm>

⁴ Рос. газета. № 303. 2012.

тельного пути при педагогической поддержке преподавателя; (г) непрерывную условную линию, перемещение по которой личность осуществляет в образовательном пространстве в соответствии с уровнями подготовки (образовательными цензами) и с учетом преемственности ранее приобретенных знаний.

При этом система непрерывного образования должна обеспечивать три главных условия: во-первых, преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования; во-вторых, возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т. д. с целью поддержания как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда; в-третьих, отсутствие тупиковых образовательных программ, образовательных учреждений, направлений и видов образования, не дающих возможности продолжить как общее, так и профессиональное обучение.

«Концепция формирования образовательной траектории – образование через всю жизнь» должна строиться на основе следующих принципов: (а) *базового образования* – образовательная стартовая основа для успешного продолжения движения личности в образовательном пространстве;¹ (б) *многоуровневости* – наличие многих уровней и ступеней образования позволяет личности удовлетворить свои запросы и реализовать возможности, что обеспечит более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда; (в) *диверсификации* – предполагает расширение видов деятельности системы образования и приобретение новых, не свойственных ей ранее форм и функций, что позволит повысить социальный спрос на более высокий уровень профессионального образования и необходимость удовлетворения потребностей гораздо более разнообразных слоев населения²; (г) *экономической компетентности* – как обязательного компонента обучения, так как каждый человек сегодня непроизвольно включается в экономические отношения, являясь либо активным участником (который открывает свое дело и зарабатывает предпринимательской деятельностью), либо пассивным (просто являясь потребителем товаров и услуг, предлагаемых на рынке); (д) *дополнительности (взаимодополнительности) базового и последиplomного образования*, что обеспечивает личности необходимые условия для совершенствования профессионального мастерства в образовательном пространстве; (е) *маневренности и преемственности* образовательных программ – позволяет личности профессионально переориентироваться на том или ином этапе жизненного пути; (ж) *интеграции образовательных структур* – соответствует процессам реструктуризации образовательных систем и позволяет создавать многопрофильные, многоуровневые и многоступенчатые образовательные учреждения на основе социального партнерства и др.

¹ Новиков А. М. Постиндустриальное образование. 2-е изд., доп. М.: Эгвес, 2011.

² Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.

Сущностью выбора индивидуальной образовательной траектории является принятие обучающимся решения, основанного на системе индивидуальных ценностей и личностных смыслов, общей ориентации в мире образования и труда, выделении важных жизненных ближайших и далеких перспектив как этапов и путей к достижению цели, знании своих достоинств и недостатков, личностных особенностей. Выбор индивидуальной образовательной траектории определяется комплексом факторов: (1) особенностями, интересами и потребностями самого обучающегося и его родителей в достижении необходимого образовательного результата; (2) профессионализмом педагогического коллектива; (3) возможностями профессионального образовательного учреждения удовлетворить образовательные потребности обучающихся; (4) возможностями материально-технической базы образовательного учреждения.

Выбор индивидуальной образовательной траектории реализуется на предметном поле, которое включает многообразие углубленного и обогащенного содержания образования, видов и форм предметного материала, рациональных приемов учебной деятельности, форм контроля учебных результатов, форм самостоятельной работы, а также уровней и путей получения образования. В основе выбора и построения индивидуальной образовательной траектории лежат следующие характеристики личности: (а) склонность к определенному виду деятельности: к техническому творчеству и инновационной деятельности в технике и технологиях (креативно-инновационная личность), к научному творчеству (инновационно-креативная личность), к публично-социальной деятельности (публично-инновационная личность), обучающиеся с ярко выраженными способностями лидера (организационно-инновационная личность); (б) потребность профессионального самоопределения – формирование профессиональных намерений, профессиональная подготовка и обучение, профессионализация и профессиональная адаптация, мастерство, частичная или полная реализация в профессиональной деятельности; (в) готовность к профессиональному самоопределению – мотивация, побуждающая и движущая личность к поставленной цели и способствующая ее развитию.

На развитие образовательных траекторий личности влияют внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся: доступность образования (существуют три типа барьеров, препятствующих выравниванию образовательных шансов – институциональный, социокультурный, экономический, мотивационный и информационный); создание образовательной среды (институциональной, культурной, экономической), которая обеспечит условия образовательной деятельности, сопоставимые с общеевропейскими. К внутренним факторам относятся: целеполагание процессов проектирования, организации и реализации личностью (при возможном педагогическом сопровождении) своей индивидуальной образовательной деятельности; мотивация к реализации и самореализации заложенного личностного потенциала.

В качестве критериев оценки качества построения индивидуальной образовательной траектории могут выступать: субъектность в ее построении, логика ее построения и широта этой траектории. Механизм составления ин-

индивидуальной образовательной траектории обучающихся предполагает следующие этапы: (1) этап целеполагания – предполагает грамотную постановку целей и диагностику базовых личностных качеств (ценностные, мотивационные, нормативные, позиционные, организационно-информационные, контрольно-оценочные), необходимых для «запуска» образовательной траектории и характеризующих двух субъектов образовательной деятельности – преподавателя и обучающегося; (2) технологичный этап – предусматривает создание индивидуальной образовательной программы, как средства реализации образовательной траектории в соответствии с разработанной методикой.

Эффективность разработки индивидуальной образовательной траектории определяется рядом педагогических условий: (а) осознание обучающимся необходимости и значимости построения индивидуальной образовательной траектории как одного из способов самоопределения, самореализации и проверки правильности выбора содержания, формы, режима, уровня образования; (б) осуществление участниками образовательного процесса целенаправленной деятельности по формированию устойчивого интереса к процессу проектирования индивидуальной образовательной траектории; (в) осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся и информационной поддержки процесса разработки ИОТ; (г) включение обучающихся в деятельность по созданию индивидуального образовательного маршрута (как субъектов выбора пути получения образования и как заказчиков образования); (д) организация рефлексии как основы коррекции ИОТ.

При разработке ИОТ важное место отводится педагогическому сопровождению, суть которого заключается не только в превентивном научении обучающегося самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт обучающегося и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии. Направлениями педагогического сопровождения разработки и реализации ИОТ являются: (а) *аналитическо-проектирующее*, включающее анализ индивидуальных особенностей и образовательных запросов обучающихся, динамику их развития; (б) *консультационное*, в рамках которого проводятся индивидуальные и микрогрупповые консультации обучающихся; (в) *координирующее* работу педагогов образовательного учреждения и учреждений дополнительного образования, психолога, социальных работников и призванное содействовать построению конструктивных позитивных взаимоотношений всех субъектов открытого образовательного пространства, социальной поддержке обучающихся; (г) *организационное*, затрагивающее вопросы организации образовательного процесса.

\$ %đ% &P& & % ' & '• U\$ \$€\$À 1&•& %đ%à&•&€&P% %Đ% %đ&À U& &²i&€&P`& &€%À% &p& %đ U& % & &P& ' &p'P&

\$€&²g&€%À&p'P%đ)2^&€&²l&€& &p&²l%À%)2l'P&²l& % & %À% &p& '•)2b&p%à& %À& %à&ÒZ&P`&p&€&0)2h%°& %

\$À% &@& &` \$Rh%°& % & &€&` đ \$Rk \$Rb&²i&€&P`& &€%À% &p& %đ&` \$Rb&p%à& %À& %à&ÒZ&P`&p'P&đ \$Rh%°

ПРОБЛЕМА ДЕСУБЪЕКЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ НЕГАТИВНОЙ ДИАЛЕКТИКИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБУЧЕНИИ

Г. Мажейкис

Введение

Педагогика непрерывного обучения часто следует архетипам среднего и высшего образования в том, что касается исправления, изменения или же развития навыков, знаний, гражданской и нравственной позиции работников. Также она часто служит для воспроизводства социальных привычек, требований или дисциплины. В этом случае педагогика оказывается по преимуществу не критической, освобождающей системой, а, напротив, системой принуждения к знанию и нормам поведения. В противоположность ей педагогика угнетенных П. Фрейре (Freire 1972), критическая педагогика П. Макларена (McLaren 2006; Best, Nocella, McLaren 2006), А. Шор (Shor 1992), И. Иллича (Illich 1970) и др., или же критика социального образования П. Бурдьё (Bourdieu, Passeron 1977) и его последователей стремятся перестроить отношение к развитию образования, потребность в самоопределении и сам процесс личностных изменений. Критическая педагогика обесценивает усвоенные предрассудки, ограниченные модели восприятия, привычные мыслительные схемы, «прозрачные стены и потолки», тем самым освобождая образование, и пытается выявить и развенчать классовую, расовую, сегрегативную, религиозную, узкоидеологическую, корпоративную природу системного образования. Однако разоблачения, которых добивается критическая педагогика, зачастую ограничены линейностью самой критики, допустимостью только одной – левой – альтернативы. В этой статье разрабатываются идеи критической педагогики с опорой на опыт негативной диалектики, позволяющей сделать критику более глубокой. В школьном образовании, где преобладают задачи социализации и ранней индивидуализации и идет поиск первичных образцов, трудно применить систему образования, основанную на диалектической критике эмоций, на критике критиков всех уровней. Обнаружение, развитие и разумный выбор подходящих альтернатив и само творческое освобождение остаются уделом обучения взрослых, частью непрерывного образования. В этот период обучения навыки десубъекции (рассогласования) существенно связаны с постструктуралистскими теориями *ризомы* (Ж. Делёз) и положениями негативной диалектики о гетерогенности субъекта (Т. Адорно).

Происхождение подчинения и роль десубъекции (рас-подчинения) в системе обучения взрослых

Десубъекция – преодоление подчинения в основном дискурсе или идеологии. Дж. Батлер в своей работе «Психика власти – теории субъекции» определяет субъекцию как превращение в субъект, по аналогии с понятиями социализации или индивидуализации. Субъекция – это процесс подчинения идеологической интерпелляции или дискурсивному, нормативному запросу.

Субъекция обозначает и процесс подчинения силе, и процесс превращения в субъект. Либо по интерпелляции, в понимании Альтюссера, либо по дискурсивной продуктивности. По Фуко, субъект иницируется первичным подчинением силе. Хотя Фуко осознавал двусмысленность такой формулировки, он не стал подробнее разрабатывать специфические механизмы подчинения, формирующие субъект (Buttler 1977: 2). Батлер полагает, что сам дискурс (идеология), точно так же, как и механизмы и организации, его представляющие (например, творческое производство или сама система образования), не подчиняет, но, скорее, стимулирует подчинение. Дискурс (в отличие от силового аппарата, полиции, тюрем, надзора любого рода, клиник, судов, медицинского контроля за обществом) не обладает иной властью, кроме способности стимулировать соблазн, страх и, как следствие, подчинение личности.

Термин «субъект» происходит от латинского *subjectum*, которое является переводом греческого *ὑποκειμενον* (ὑποκειμενον), что означает: основа, лежащая в основании, подлежащее. Термин «субъект» первоначально использовался в судебной сфере, а также в риторике и логике, и указывал на порядок отношений и подчинения. Например, в юридической сфере, ответчик является субъектом права. В логике предикатов под субъектом понимается часть атрибутов или же категорическое суждение, состоящее из субъекта, предиката и связи. Таким образом, субъектно-предикатные отношения в системе предложения переводятся как отношения между субъектом, предикатом и объектом.

Долгое время, до появления философии Лейбница, субъект толковался с точки зрения предикативной логики. Спиноза, и позднее Лейбниц, заметили, что необходимость единства знания – достаточный повод для обсуждения единства бытия и мышления. Следовательно, можно предположить, что отношения между субъектом и его предикатом характеризуют не только суждения о реальных событиях, но и саму реальность. Поэтому, коль скоро человек, прежде всего, понимается как мыслящий субъект, как способность принимать решение, то он становится основным субъектом, ответчиком знания. Кроме того, понятие «субъект» довольно скоро стало увязываться с понятием «личность». По сути, они стали синонимами. Вот почему современная критика, включая педагогическую критику субъекции, нарратива или идеологических зависимостей, подразумевает и критику концепта индивидуальности. Философия постструктурализма придает этой теме большое значение, видя в ней проект освобождения личности от внутреннего институционализма и архетипов поведения и коммуникации. Термин «индивидуум» – перевод греческого «*atom*» (неделимый). Космос состоит из неделимых атомов. Поэтому в дальнейшем понятия атома и личности обсуждались при помощи термина «монада» (в переводе с латыни – «единица»). Считалось, что монада – основа бытия, она вмещает в себе потенциальное целое сотворения мира и божество. Поэтому с каждым человеком, как монадой или индивидуумом, следует обращаться надлежащим образом. И педагогика обладала умением и знанием о том, как именно следует обращаться с человеком. Долгое время дух педагогики воспринимал эти автократические предписания как важнейшее воплощение

судьбы, как божественный призыв. Все эти теории субъекта, индивида, монады, осуществления, заданности потенциального легли в основу философского и идеологического эссенциализма. Во многих отношениях этот эссенциализм продолжает жить в современной философии и педагогике. Критическая педагогика теории эссенциализма оправдывает существующий порядок, общественные отношения, связи и предубеждения, затрудняющие изменения и развитие взрослых, и препятствующие развитию самой освобождающей педагогики.

Логическая и, следовательно, диалектическая интерпретация субъекта означала, что субъект – не только основа любого дискурса, но также и то, что дискурс и субъект взаимодетерминированы. Субъект как индивидуум наполняется, раскрывается предикативной логикой, а дискурс указывает на сущность субъекта. «Диалектика» Спинозы *natura naturans* и *natura naturata* указывает на взаимопричинность субъекта и дискурса или диалог и, в конечном счете, идеологию. Поэтому рассуждение Л. Альтюссера о том, что субъект всегда подвергается интерпелляции, т. е. запросу, требованию, подразумевает только нарастающие требования идеологической привязанности субъекта. По всей видимости, следуя за мыслью Альтюссера, Адорно написал следующее: «Факт, поддерживающий объективистское восстановление онтологии, хотя и менее всего совместимый с ее идеей: факт того, что субъект (в самом широком смысле) стал идеологией, ширмой объективно функционального контекста общества и паллиативом от страданий субъекта под игом общества» (Adorno 2004: 67). Поскольку Гегель и Маркс толковали единство мышления и бытия как историческое и диалектически систематическое, то любое разнообразие и развитие, включая детей и взрослых, становление причин и идеологический субъект, должны подчиняться общим законам развития и взаимодействия. Поэтому запрос или интерпелляция, а также описание субъекта становятся основным методом диагностики идеологического и умственного состояния человека. Включение субъекта в систему идеологических решений, также как и требование связанности мышления и бытия, означало, что носитель идеологии должен был внедрять в жизнь идеологические концепты и жить в соответствии с ними. Для этой цели идеологическому аппарату власти необходимо контролировать измененное состояние сознания и внедрять либо уничтожать заменяющее сознание.

Измененное сознание и сознание-заменитель

Подстановка осуществляется в неравном диалоге, т. е. между личным, семейным сознанием опыта и массовой, общественной, идеологической интерпретацией того же события. В научной педагогической литературе измененное состояние сознания учащихся чаще трактуется (Bratich, Packer, McCarthy 2003) как следствие болезни, депрессии, гиперактивности, употребления алкоголя или наркотиков. Указываются: нежелательность публичных изменений мышления, необходимость дисциплины, принятых в обществе форм поведения, химическое воздействие на истерию, депрессию, нехватку внимания, гиперактивность и т. д., то есть в рамках школьной

системы и непрерывного обучения разработаны методы «дисциплины и наказания» (М. Фуко), контроля и адаптации измененных состояний сознания. Все эти приемы включены в систему социальной инженерии, которая не представляет опасности только при условии постоянного мониторинга отрицательных результатов, при условии критики педагогики и образования. Как было отмечено, кроме измененных состояний сознания, существует также и замена сознания. Это, например, происходит, когда локальное религиозно-мифологическое сознание детей и подростков заменяется образовательными формами, основанными на популярном изложении научных сведений. Отрицание одного опыта и некритическое усвоение другого – ежедневная школьная практика, оговаривающаяся в множестве учебников и методик. Однако, как доказано наукой, тот или иной идеологический взгляд на мир неизбежно преобладает при изучении различных школьных предметов (например, литературы, истории), в формулировках задач по географии, математики, в преподавании иностранных языков. При обучении взрослых идеологическая основа знаний усиливается и возрастает в несколько раз и в объеме информации и в качестве ее подачи. В такой схеме преподавание критики или даже критики критиков, или негативной диалектики, становится важным для выработки новых навыков, для мотивации. Особенно критический подход значим при переподготовке безработных, при смене специальности или во время адаптации к новому окружению, предполагающей резкое изменение субъектных отношений.

Замененное сознание в марксистской литературе чаще характеризуется как ложное сознание, как будто бы существует только одно – истинное и научное – сознание и одна идеология. Анализ «ложного сознания», трактовки которого разбросаны по поздним работам Ф. Энгельса (Euerman 1981) дает, наконец, возможность обсуждать замененные сознание и отношения, а не измененное состояние сознания (Mažeikis 2010). Марксистский анализ существенно облегчает очевидность удаления некоторого отношения к периферии, пренебрежение и принятие других нарративов, важных с объединяющей точки зрения. Марксистская критика обнажает взаимосвязь преобладающих отношений и форм производства отношений и собственности. Однако, как указал К. Поппер в своей книге «Открытое общество и его враги» (Popper 1950), марксисты, пытаясь увидеть за критикой единственно верную картину мира, а не критические возможности сравнения и выбора из нескольких альтернатив, сами впадают в заблуждение и тоталитаризм. Действие замененного сознания наблюдается при резких сломах правящих идеологий, давлении пропаганды и репрессивного аппарата. Это происходит в тюрьмах, лагерях (например, ГУЛАГе) и отчасти в армии. Оно распространяется при сломе системы отношений, при переходе от социалистического порядка в свободному рынку, от автократии к демократическому режиму, от клановой системы к открытому правлению правового общества. Педагогическая проблема критики замененных форм сознания встает при переподготовке персонала, долгое время работавшего в странах с кардинально иным идеологическим порядком, при резкой смене религиозной веры, после уничтожения авторитарных режимов, после многолетнего тюремного заключения и т. п.

Л. Альтюссер утверждает, что идеология и дискурс обвиняют или интерпеллируют субъект и таким образом вербуют или убеждают. Поэтому в данной статье я не буду оспаривать личные левые марксистские взгляды Альтюссера. Я скорее сошлюсь на размышления Э. Кассирера, который вычленял мифологическую, религиозную, эстетическую, идеологическую, лингвистическую и научную формы мышления. Каждая форма мышления дополняет и заменяет или изменяет остальные. Человек не всегда может опереться на собственный опыт, и потому важны соотнесенность и подтверждение истинного хода мыслей человека, и коммуникация; именно на этом и сфокусированы преобладающие дискурс и идеология: они проверяют, исправляют, утверждают. Часть системы образования строится именно на этих принципах. Напротив, разрушение идеологической привязанности может развиваться при обучении критике, рассказе о разных формах сознания, о возможных альтернативах и способах перехода от одних форм опыта к другим. К примеру, религиозный, творческий, потребительский, политический и пр. образы жизни. Альтюссер, сознательно стремясь избежать объяснения отношений между идеологией и субъектом, ударяется в радикальную критику любого антропоморфизма, гуманизма. Субъект – это элемент структур самопроизводства существующих общественных систем или институционализированных сетей. Альтюссера деантропологизация или, на мой взгляд, деантропоморфизация систем воспроизводства идеологии обнажает существенные особенности доминирующих производства и его орудий. Школа и образование также вовлечены в совокупность, образующую систему, и служат цели минимизации антропологических характеристик учащихся посредством стандартизации знаний, языка, поведения, проверок и оценок. Интерпелляция и подчинения нормативному нарративу неизбежны по склонности человека к мышлению, т. е. в силу когнитивной и символической природы человека. Дискурс, задающий уровень познания, принадлежит не личности, а структуре взаимосвязанных институций, прямо или косвенно относящихся к системе производства. Эти властные структуры вербуют индивидуумов, превращая их в субъекты. Альтюссер пишет: «Я бы предположил, что идеология “поступает” или “функционирует” таким образом, что “вербует” субъекты среди индивидуумов (и завербовывает их всех), или “трансформирует” индивидуумы в субъекты (трансформирует всех) посредством очень точной операции, которую я назвал *интерпелляцией* или окликом, и которую можно представить вроде обычного полицейского (или подобного) оклика: “Эй, ты там!”» (Althusser 1971: 174).

А. Грамши, Л. Альтюссер, Р. Уильямс отмечали, что разговор о производящих силах должен включать в себя не только классическую экономику, но также и другие сферы человеческой активности, а равно природные и технические процессы. Все они спонтанно или систематически воспроизводят общество, язык, формы мышления, символические организации, включая также творческое производство и индустрию образования. Именно образовательная сеть часто становится механизмом дегуманизации и превращения индивидуумов в контролируемые функции и отношения (Gorlewski 2011: 97). Школы, учебники, системы проверки квалификации взрослых и их переподготовка становятся частями

операционных систем вербовки субъектов и контроля за ними. Обучение взрослых требует постоянной коррекции субъектных способностей выполнять производственные задания и усваивать новые идеологические ценности. Освобождение от подчинения фабрикам мышления, влечения и поведения требует крайне критического подхода не только к человеку, но и к индустрии и машинам, образующим эту систему. Альтюссер уделяет меньше внимания животной природе человека и контролю за ней, проблеме продления человечности в зоологический, биологический миры и анатомию.

Эти вопросы весьма важны в установлении пределов отношений между субъективным и биологическим в человеке, в определении личности, поведении толпы и масс. Эта тема была критически исследована М. Фуко и чуть позже Ж. Делёзом, Ф. Гваттари и множеством их последователей. И здесь еще раз следует напомнить, что обсуждается проблема измененного сознания и его взаимодействия с попытками контроля биологического происхождения. Они заметили, что фармацевтическая индустрия и связанные с ней отрасли медицины воспринимают человека менее всего как уникальную личность, но относятся к нему скорее как к биологической машине, контролируемой химическими (медицинскими) средствами, а также особыми дисциплинами и методами. Современное обучение детей и взрослых связано с постоянным фармацевтическим мониторингом и давлением, медицинским контролем за деятельностью. Фармацевтика объединяет с педагогикой усилия по контролю за уровнем эмоций, желаний, внимания, совместно они облегчают усвоение требуемого стиля мышления, необходимых навыков и отношений. Также фармацевтика и медицина исследуют и практикуют то, что в философии Канта называется вещью в себе, единство мышления и бытия, долгое время считавшееся областью диалектики.

Критика концепции практики

Марксистско-ленинская диалектика единства мышления и бытия, связь субъекта и идеологии стали полем педагогических битв за «прогрессивное» идеологическое подчинение субъекта. Кроме того, советская педагогика беспрестанно подчеркивала роль практики в обучении отдельных субъектов общества. И, напротив, критика процессов субъекции в рамках критической педагогики подразумевает не только анализ педагогической практики подчиненных индивидуумов, но также и практику высвобождения, которую мы относим к выбору и овладению альтернативами, деконструкцией, и осознаем их различия. Марксистско-ленинская педагогика не только отсылает к догматическим утверждениям теории практики и диалектики, отвергавшей человеческие предубеждения, развивавшей дисциплину и трудовые навыки. Всё, что не укладывалось в образовательный регламент и рамки строительства социализма, именовалось предрассудками или ложным знанием. Напротив, М. Хоркхаймер и Т. Адорно были за контролепригодность и поэзию. Соответственно, с точки зрения философии Хоркхаймера и Адорно, а также, по мнению М. Фуко, такая практика осуществляла не функцию освобождения, а функцию подчинения. Марксистско-ленинская педагогика

была нацелена на ограничение любого мира и фантазии рациональной социальной инженерией, тем самым обращая миф в ложь. И напротив, Хоркхаймер и Адорно замечали, что когда миф потерял силу, когда его отодвинули от строительства мира, самообразование и научно-ориентированная диалектика превратились в нечто иррациональное, в магию, а практика обернулась машиной репрессий или эксплуатации. Рациональность, просвещение, критика, творчество, новые идеи и внутренняя склонность применять их – возможны только в связи с мифом, свободной фантазией, поэзией, верой. Несомненно, строительство социализма и коммунизма были пропитаны верой и утопией; однако же, утопический дух был отринут догмой научного коммунизма и понятие веры было подменено знанием законов общественного развития. Поэтому роль мифа была утрачена, он был изгнан из педагогики и практик.

Рациональное, живое восприятие мира, концепция, несущая смысл, растут из почвы мечтаний и утопий. Но если все предрассудки удалены из этого мира, образование или диалектика сами начинают порождать иррациональное. Марксистская диалектика имеет прямое отношение к объяснению изменений мышления производительными силами и подобными практиками. Однако же, как указывает Альтюссер, Маркс в «Капитале» отказывается от классической диалектики, касаясь понимания. Процесс циркуляции, умножения и накопления капитала не связан напрямую с человеческим пониманием, особенно в трудовой практике. Движение капитала всегда облегчается множеством структур: спрос и предложение, технологические возможности, доступность материалов, регуляция производительности различных институций, закон, религия, вкусы и т. д. Современные представители политической экономии описывают движение капитала синергетически, как зависящее от многих сложных взаимодействий, в которых роль понимания туманна, а иногда и вовсе отсутствует. Учитывая автономный, разнонаправленный характер движения капитала, рост и развитие промышленности, Альтюссер пытается заново рассмотреть концепт понимания как участие во вспомогательных структурах, системах производства, потребления и идеологического давления. Осознание практик, подчиняющих и освобождающих, воспроизводящих и творящих новое, – основа для того, чтобы справиться с насильственной субъекцией, идеологической и общеструктурной. Альтюссер критикует классическую гегелевскую, левую гегельянскую диалектику за неспособность объяснить рост высококачественного разнообразия, разнородности, отчуждения и манипуляции. Альтюссера критика диалектики во многих отношениях вдохновила «Критику диалектического разума» Ж.-П. Сартра и частично «Негативную диалектику Адорно». М. Фуко сосредоточился на исследовании изменений роли практики в становлении субъекта истории. Концепция практики изменения субъектностей посредством истории разрабатывалась Ж. Дерридой в рамках концепта деконструкции. Деррида указал, что деконструкция – это не просто система деконструкции и конструкции как осознания и понимания, но также еще и повод для ошибки, отклонения, осознание нехватки или различия (*Différance*). Именно неизбежность ошибок и нестыковок в практической деконструкции и конструкции заданного

составляет основу освобождения от насильственных субъекций, спасения от главенствующих идеологий. Беспокойство за тождество заставляет идеологический аппарат власти постоянно проверять правильность заявлений, соответствие требованиям и т. д. Система деконструкции напрямую относится к процессу воспроизводства и понимания. Поэтому, чем больше взрослых вовлечено в участие в заданной конструкции, тем выше критичность мышления и возможность девиации. И напротив, система индустриальных отношений заинтересована в стандартизации субъектной функции, поэтому она поддерживает не деконструкцию – практику герменевтическую, а предсказуемые, педантичные практики воспроизводства субъектных функций. Во многих отношениях переподготовка безработных на бирже труда полностью соответствует нуждам индустрии, без каких бы то ни было деконструктивных практик, критики, без осознания роли различия (Différance).

Критика производственных концепций

Изменения в понимании картины мира, созданной индустрией, должны были отразиться и в педагогике и в критической педагогике. Однако критика педагогических теорий долгое время оставалась в стороне от анализа создания мышления, желания и внимания; она просто пыталась разоблачить существующее как недостаточно правдивое. Напротив, негативная диалектика выявляет очевидное, данность, существующее только как кажущееся, как результат более глубоких процессов воспроизводства. Более того, сама индустрия, накопленный ей капитал, регенерированные отношения – недостаточное основание для определения исторических, социальных и культурных закономерностей. Не менее важны комплексные отношения нелинейного множества, противоречивые экономические или социальные процессы, многоликий характер сферы, которую мы относим к вещи в себе, а равно и к неопределенным, хотя и важным творческим способностям и к процессу нигилистического освобождения от привязанностей. Поэтому, в действительности, недостаточно основанного на недоверии отношения педагогики и анализа критического дискурса.

Современная индустрия не просто производит реальности, но всё глубже погружается в гиперреальность, избавляясь от символических посредников и оказываясь всё разрушительнее для цивилизации и культуры. Ж. Бодрийяр утверждает, что институциональная структура, любые медиа и биологические индустрии не столько соблазняют, сколько пытаются подчинить желание человека телесными средствами и средствами воображения. Бодрийяр прибегает к примерам, включая порнографию и другие образцы биологической гиперреальности: фантастическое снижения соблазна. Эта сексуальность, преобразованная революцией желания, этот род телесного производства и циркуляции приняли свой нынешний вид, стали доступны для обсуждения в терминах «сексуальных отношений» только при забвении всех форм соблазна, также как стало возможно рассуждать в терминах «отношения» или «социальных отношений» лишь после потери всего их символического содержания (Baudrillard 1990: 39). Приведенная

цитата относится и к обучению взрослых, которым вера в гиперреальности заменяет научное исследование. Более того, именно наука, стремясь к бесспорной очевидности данности, развивая миф о данности, создала предварительные условия для распространения гиперреального. Признание преобладания над реальностью разрешено. И напротив, изучение исторического опыта человеческого достоинства, риторики, разнообразия соблазнов воспринимаются как избыточные либо важные только для специалистов. Некритическая вера в гиперреальность, т.е. новый миф о данности, уничтожает многовековой труд общества по созданию последующих символических организаций, усложнявших этико-эстетический отношения в обществе. В таком мире, с фармацевтическим правлением, биополитикой, производством органов без тела, преобладание гиперреальности означает упрощение или упразднение символических миров, низведение их до простейших образов и их потребления.

Эффект замены символических социальных отношений симулякрами массового производства и «более чем реальными» объектами обнаруживает резкое падение интереса к классической литературе и поэзии, кризис герменевтики и иконологии, искусства флирта и культа личной гордости. Например, комплексные иерархические отношения между господином и слугой после их радикальной буржуазной и левой критики были заменены иллюзией лидерства, приемлемой для всех, и бесчисленными симулякрами лидеров. Их производили поточным методом школы, колледжи, университеты, творческая индустрия (телевидение, кино, новые медиа). Каждодневные симулякры лидеров выглядят так же реалистично, как и любая телевизионная гиперреальность. Конечно, соблазнение как риторическая фигура, например, флирт, притворство, поэтическое воображение – все это не истреблено полностью, напротив, сохранено и растиражировано всеми формами рекламы, мелодрамы и любовного романа. Более того, проблема достижения единства мышления и бытия бросает зловещую тень на философию Бодриера. Миф о единстве бытия и мышления более всего связан с мифом о данности и производством биологической и политической гиперреальностей. Биологическая и порнографическая гиперреальность избавилась от символических значений, от различий. А политическая гиперреальность выражается через уничтожение символической дистанции, она представляет события и лидеров так, словно бы они были рядом как некая выдуманная и безопасная игра (Mažeikis 2012). Уничтожение символической дистанции, значимого посредничества, доминирование симулякров и гиперреальностей, похоже, бросают вызов и критической педагогике и философской антропологии½ ож 1 я_ Ō# я

пытается превратить стариков в долгоживущие органы. Сопротивление уничтожению человечества в биоиндустриальных системах, отрицательное отношение к современным формам единства мышления и индустрии, его производящей, к любым возможным симуляциям — задача педагогики освобождения и негативной диалектики.

Критика

филогенеза и онтогенеза

Марксистско-ленинская диалектика, а равно и связанная с ней советская и постсоветская педагогика, связывают концепт практики с эволюцией человека, диалектикой филогенеза и онтогенеза. Историчность эволюции и единство мышления и бытия — вот два утверждения, определяющие истинные устремления марксистско-ленинской педагогики. Историчность не означает простой связанности филогенеза и онтогенеза. Напомню, что филогенез (φ λον — племя, γένετικός — рожденный) — территория родовых, генетически приобретенных черт эволюции. Однако марксистско-ленинская теория эволюционного филогенеза отсылает не только к категории биологического наследования породы, не к генетике (которая долгое время отвергалась), но к развитию навыков и способностей к принятию решений и даже к происхождению классового мышления, то есть историчность филогенеза трактовалась как указание на целеположенность, на телеологический и даже идеологический характер мышления, но это не касалось становления личности, ответственного сознания. Поэтому идея филогенеза была не только диалектически связана с идеей онтогенеза, но идеал становления личности должен был победить (уничтожить) племенное происхождение традиции.

Онтогенез (ον — сущее, γένεση — рождение) — индивидуальное развитие организма с момента отделения от матери и до смерти. Предполагалось, что индивидуальное развитие личности произвольно, что оно опирается на классовую борьбу исторического происхождения. Поэтому продолжение или преодоление традиции становится не просто вопросом личного выбора, но темой принудительно-исторической, коллективной эволюции. Коллективный характер понятия онтогенеза означал, что вопросам личного, индивидуального критического мышления, разнообразию отрицания отрицания не уделялось достаточного внимания, а индивидуализм подвергался нападкам за эгоцентрическое, буржуазное происхождение. Боязнь правоты классового развития подталкивала людей к идеологически верному саморазвитию. По сути, это близко к самонастройке протестантского типа в определенном смысле религиозного сознания. Таким образом, советская педагогика стремилась объединить идеи филогенеза и онтогенеза, традиций и классового сознания с точки зрения марксистско-ленинской диалектики. Нужно признать, что и другие взгляды на роль традиции в становлении личности, к примеру, воззрения М. Хайдеггера, были не менее консервативны и идеологически скованы. Хайдеггер приглашал не только проследить языческие и мифологические корни породы, но еще и признать исключительную важность служения индивида тоталитарной идеологии. Адорно в своей «Негативной диалектике» крайне иронично подчеркивает

репрессивность философской онтологии: кто отказался последовать примеру – тот подозрителен, он человек без духовной родины, без отчего дома в Бытии – всё это не слишком отличается от «почвенности», ради которой идеалисты Фихте и Шеллинг ниспровергали противников их метафизики (Adorno 2004: 61).

Фихте и Шеллинг резко критиковали более ранних идеалистов, считая их не заслуживающими внимания. Только логически выверенная и философски укорененная линия развития понятия и духа (гегельянская традиция), истинная марксистско-ленинская традиция, или традиция корней и лингвистический дом Хайдеггера – только им мог доверить себя исторический субъект. И педагогика, как послушная служанка идеологий и философии, упражняется в научной подготовке детского и взрослого сознания. Помимо того, со времен Канта развивалась и другая традиция: преодоление предопределенного, исторического, уже включенного в концепты как их интертекстуальность, обращение к чувствам, к будущему и творению одновременно. Адорно: понятия, чей субстрат исторически исчерпался, всегда своевременно критиковались как догматические гипостазы, даже в царстве философии, как, например, Кант критиковал трансцендентность эмпирической души, ауру самого слова *Dasein* в главе о паралогизмах, и немедленно обращался к Бытию в главе о двусмысленности рефлексивных понятий (Adorno 2004: 65).

В чем же трудность исторического и содержательного определения субъекта? Она в гетерогенности существующего, нелинейности исторического, неопределенности сфер человеческого опыта, предрефлексивных отношениях, социально-политических альтернативах. Гетерогенность и нелинейность исторического – достаточная основа для критики предопределенности исторических корней и самостоятельности в принятии решений. Однако освобождение текстуальности от линейности, открытие множества интертекстуальностей и альтернатив только подготавливает субъект к освобождению, но не освобождает от дискурсивной или идеологической привязанности. Неопределенный опыт человека указывает нам на антропологическое происхождение человека, обнажает связь с анимализмом, животностью. Анализ подсознательного открывает пересечения с инстинктивными желаниями, осознание автономной телесности. Постструктуралистская антропология показывает, что взгляд и прикосновение – такие же вещи в себе, как и схемы интеллекта, мембраны концептуального и биологического. Следует признать, что диалектическая критика филогенеза и онтогенеза – основа для выявления диалектики социализации и индивидуализации.

Критика социализации

Основываясь на теории эволюции и роли практики в процессе становления человека, отсылающих к идеологизированной интерпретации отношений филогенеза и онтогенеза, современная педагогика уделяет большое внимание проблеме развития семьи и социализации ребенка, подростка, взрослого и пожилого человека. Однако понятие «социализация»

обычно выносятся за пределы обсуждения проблем современной социальной и философской антропологии. Поэтому самые основы теории социализации проникнуты доминирующими идеологиями и требованиями образовательной индустрии. Какова природа человеческого (не-соблазнение, невинность, *tabula rasa*) – это вопрос философской антропологии. Он остается даже в пост-индустриальную эпоху, когда культурный багаж становится важным объектом исследования в развитых странах, оставившим конвейерный труд странам развивающимся. Различные науки дают диаметрально противоположные объяснения того, что в человеке первично, то есть философская антропология включает апории и даже парадоксы в смысле «Критики чистого разума» Канта. Классическая философия рассматривает апории как начала диалектики, и современное знание многополярно, многолико и противоречиво. Вопрос Канта «Что есть человек?» в новейшее время пересекается с вопросом о том, в чем разница между индивидуальностью и современным субъектом, производимым индустриями всех мастей. Современный анализ наук часто сопоставляет апории: творение и социодарвинизм, экономический и символический человек, привязанность человека к логическим решениям и ярость, нехватка умственности и животности в человеке, тяга к цивилизованности и тяга к животному, зависимость от производства или самопознание. Все эти двусмысленности проникают в систему образования и попытки избежать парадоксов приводят к догматизации образовательной науки.

На протяжении всей жизни человек покрывается слоями идеологии. Поэтому сопоставления норм и идеологий, традиций и инноваций, различных альтернатив, а не только преодоление каждой из них, становится важнейшей задачей непрерывного обучения. И напротив, такое критическое сопоставление альтернатив, с диалектической точки зрения, приобретает смысл только после ограничения, разногласования, критики критиков. В этом сущность социализации. Это сложный процесс социального обучения, в котором индивидуумы узнают о внутреннем контроле, который позволяем им участвовать в групповой жизни, они учатся принимать паттерны культур и субкультур как свои собственные. Социализация, как мы увидим, продолжается всю жизни – вхождением в новые группы и новые фазы жизни (DeFleur M.L., D'Antonio, DeFleur L.B. 1984: 18). Социализация признана приемлемым групповым конформизмом, сцепление интересов, приспособлением к окружающей среде, принятием основ культуры или субкультуры. Кроме того, исследования социализации обходят стороной тему социализационного конфликта, столь частого при раздробленности субкультур и идеологий в подростковый период. Чаще внимание уделяется конфликтам внутри самого процесса социализации, то есть исследование взаимодействует с линейной структурой процесса вхождения в культуру, а не с разнородным выбором альтернатив и многонаправленностью. Обучение линейной социализации соотносится со случайными мыслительными схемами и традиционной педагогикой, однако, оно скрывает проблемы нарастающей фрагментации жизни взрослых. Линейные теории социализации в меньшей степени выделяют то, что стимулирует индивидуализм и слабо кооперированные группы, обладающие большим

динамизмом, и меняет группы с сильной привязанностью и солидарностью. Поэтому критика форм социализации (инкультурация в группы, субкультурация, идеологизация), коллективизма, интересубординации становится важным направлением постницшеанской философии, критической педагогики, педагогики, связанной с принципами негативной диалектики и постструктуральной философии.

Современная философия предлагает широкий набор возможностей для преодоления ограничений, связанных с сильной социализацией: привязанностью к коллективу, к группе, совместному проживанию. Чаще преодоление социализации напрямую зависит от преодоления идеологий и, следовательно, субъекции и способностью построить новые жизненные планы и правила поведения. В этом случае обучение десубъекции или ее оправдание становятся исключительно важны в системе непрерывного обучения. Однако преодоление субъекции связано с рисками для личности, включая риск роста асоциальности. Современная диалектика рассматривает развитие личности как постепенное преодоление прежних социальностей, непрерывное соперничество полюсов индивидуализации и социализации. Проблемы преодоления социализации как *отрыва (Aufheben)* от традиций или же как механизма *отрицания отрицания* обсуждались в рамках гегельянской и марксистской диалектики. Однако же линейность понятия развития, даже если оно изображается в форме спирали, заранее подчиняет тия

«Негативной диалектике» (Adorno 2004). Оба эти философа пытались преодолеть заданность и телеологический характер диалектики Гегеля, критикуя понятие тотальности (Сартр), идентичности (Адорно), подчинения частного общему, мифологию заданности и непосредственности. Сартр и Адорно стремились показать гетерогенность субъекта, возможность его участия во множестве социальных групп, полиморфный и многонаправленный характер социализации, зависимость от различных мифов, творчества, идеологии и науки.

Критика индивидуализации

В начале статьи отмечалась параллель в теории субъекта и индивида, субъекции и индивидуализации. Я развожу понятия «индивидуализм», указывающий на важную идеологию индивидуализма, и «индивидуализация», в которой подчеркивается исключительность процесса становления личности. Философ П. Рорти утверждает, что университетское образование способствует скорее развитию индивидуальности, чем социализации (Rorty 1989). Он связывает процесс индивидуализации с ростом навыков критики: расхожих сведений, идеологий, связывающей социализации, субординации, коллективизма. Он не ищет границ критичности или отрицания отрицания, не считая их необходимой частью осознания границ и динамики индивидуализации. Он сосредотачивает критику, и вполне аргументированную, на отрицании. Следует признать, что и в работах Маркса, и в современной идеологической практике или критике пропаганды, используется тройное или четверное отрицание. Например, Маркс и Энгельс в работе под названием «Святое семейство или Критика критической критики» (Marx, Engels 1956) указывают на слабости левой гегельянской критики, в частности, Б. Бауэра и М. Штирнера, направленной против гегельянской диалектической критики. Критика Маркса и Энгельса имела целью сделать второе отрицание максимально прозрачным. Схожим образом и Ж. Бодрийяр стремился открыть и показать на конкретных примерах четыре стадии симуляции, когда одна симуляция имитирует, подделывает другую (Baudrillard 2006). Существенно, что всё это можно рассматривать как развитие негативной диалектики.

Основываясь на различных философских, культурологических, антропологических исследованиях, можно заметить, что индивидуализация проявляется в развитии способности к отчуждению, критическому мышлению, рефлексии и иронии. Более того, индивидуализация напрямую зависит от предшествующего процесса социализации, до 18–20 лет, когда нехватка навыков социализации затрудняет отрицание групповой идентичности, нигилизм, критику привязанностей. Одиночество человека указывает лишь на стремление идентифицироваться с правящим нарративом, дискурсом, идеологией или мифом. Э. Левинас (Levinas 1982) во многих своих статьях критикует новоевропейскую доктрину становления индивидуальности как систему идентификаций, коллективизм, нацификацию, идеологизацию при отсутствии возможностей радикального выбора в смысле «или/или» по С. Кьеркегору. Становление юношеских групп и процесс субкультурации

наиболее интенсивны в возрасте 12–18 лет. Именно в этот период созревают проблемы социализации: независимость от семьи, конфликты в подростковых и юношеских группах. Однако индивидуализация относится не к выбору друзей или участию в группах, но скорее к росту критики бытовых и групповых ролей. Исследователи субкультур С. Холл и Т. Джефферсон подчеркивают взаимосвязь жизни субкультур и форм сопротивления, например, в стиле (Hall, Jefferson 2004). Кроме того, они говорят о групповом поведении, которое только в начале стимулирует критику, но не критику критиков и не независимую от группы индивидуализацию.

Вопрос социализации становится по-новому важен в период старения, особенно в пенсионном возрасте. Это период острых проблем повторной социализации и преодоления ложных клише, облегчающих отчуждение, но не социализацию и не творческую индивидуализацию. Проблема индивидуализации существует и в преклонном возрасте, когда человек может стать свободным и деятельным вне семьи. Однако, этот вопрос напрямую зависит от качества жизни пожилых людей в той же мере, в какой и для людей с ограниченными физическими возможностями.

Представленная классификация периодов роста индивидуализации или социализации, хотя и удовлетворяет многих исследователей, включая Рорти, но всё же отягощена многими изъянами связанными с некритическим подходом к понятиям субъекта, индивидуальности и личности, а равно и окружающего мира. Рорти полагает возможной прямую критику реальности: языковые игры и их лексика, творческие ошибки, догматические и оригинальные решения. Для этой цели, по его мнению, достаточно прагматического анализа или герменевтики. Напротив, диалектическая и постструктуралистская философия сомневаются в непосредственном опыте и связанных с ним педагогических практиках. Выявление скрытого производства, психологических, естественных, социальных и прочих связей, а равно и анализ их взаимодействий, являются частью диалектической взрослой педагогики.

Негативная диалектика и образовательные итоги

Диалектика Фихте, наследующая философский язык «Критики чистого разума» Канта, рассматривает тезис, или предположение, антитезис, или контрпредположение, и синтез, или заключение, как диалектические шаги человека. Именно такая модель рассуждения была распространена в советской педагогике в соответствии с интерпретациями Маркса в работах Сталина и его последователей. Гегель и Маркс, также как и многие советские исследователи Маркса, критиковали такой упрощенный подход и предлагали совершенно другой первый круг диалектического мышления: от абстрактного к отрицанию отрицания и, наконец, – к конкретному. Более того, абстрактное оказывается не истинным и не ложным, а отрицание отрицания здесь – не просто критика реальности, как указывалось выше. Кроме того, Гегель и Маркс рассматривали конкретное как подчиненное универсально конкретному, т. е. тоталитарному. И хотя конкретное означало множественность, это была множество одинакового, идентичного. Сартр и

Адорно резко критиковали такие выводы о конкретном, тотализации конкретного и прямо контролируемой субъекции как следствия идеологизации, социализации, индивидуализации. Тотальность субъекции, прямо ограниченная идентификация индивидуальности стали почвой не только для ложной телеологии, исторической заданности, но также – оправданием политического тоталитарного и авторитарного порядка. Адорно, напротив, полностью принимая основную схему гегельянской диалектики, демонстрирует гетерогенность конкретного, опираясь на эмпирические социологические и эстетические исследования. Поэтому любые следующие абстракции конкретного оказываются не ложными и не истинными, они подвергаются критике суда, который сам является субъектом отрицания отрицания.

Диалектика гетерогенного субъекта означает рассоединение всех направлений его развития, коммуникации. Телеологическая заданность в этом случае подменяется обучением преодолению идеологических и социальных зависимостей, отрыву от них и обнаружению новых уникальных форм социализации, индивидуализации, творческой самореализации. Будущее не задано в понятии, как некое его тайное обременение, оно не включено в повторяющуюся идеологию, механически воспроизводящую подчиненные субъекты, на поверку оказывающиеся рабами дискурса. Будущее должно создаваться творческим импульсом и неповторимость невозможна без критического преодоления предписанных, сознательно или нет, правил, универсалий, означающих стандарты, повторений. К примеру, атональная музыка А. Шёнберга кажется уникальным преодолением всех пластов тональных сочинений. Обучение самокритичности идеологической или дискурсивной привязанности или субъекции – средство воспроизводства множественности уникального человеческого сознания. Оно позволяет учащемуся понять, что множество дискурсов – правомерное и произвольное, рабочее и домашнее, идеологическое и поп-культурное, любая пара – это среда для критики, выбора, альтернативы, перемен, динамизма. Это характеристики современного человека в развивающейся демократии. Поэтому важно, что в непрерывном обучении не только не возникает и не воспроизводится субъекция, но и деконструкции отчуждаются и изменяются.

Сотворение того, что производит новое *ex nihilo*, – всегда ошибка в отношении заданного или различия (*Différance*), сознательный импульс, открытие новых горизонтов мышления, новых живых миров (*Lebenswelt*) и их уникальной символической организации. И более того, сотворение и новое появляются не только из понятий, но и из безпонятийных отношений, из природы, из сферы технологии и искусства. Обучение критике критиков, развитие навыков опознания различных дискурсов и идеологий (критический анализ дискурса), анализ процесса субъекции, обучение творчеству и терпимости к качественным различиям, социологическая и антропологическая восприимчивость – вот принципы, принятые в системе непрерывного обучения и, особенно, во взрослой педагогике.

Список литературы

1. Adorno T. *Negative Dialectics*. London and New York: Routledge, 2004.
2. Adorno T., Horkheimer M. *Dialectic of Enlightenment*, London: Verso, 1979.
3. Althusser L. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York and London, Monthly Review Press, 1971.
4. Baudrillard, J. *Seduction*, Basingstoke: Macmillan Education, 1990
5. Baudrillard J. *Simulacra and simulation*, Michigan: Michigan University Press, 2006.
6. Best S., Nocella A., McLaren P. *Academic Repression. reflections from The Academic Industrial Complex*, Oakland: AK Press: 2010.
7. Bourdieu P., Passeron J.C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, 1977.
8. Bratich J.Z., Packer J., McCarthy C. (ed.). *Foucault, cultural studies, and governmentality*. Albany : State University of New York Press, 2003.
9. Buttler J. *The psychic life of power– theories in subjection*. Stanford, Stanford University Press. 1977.
10. DeFleur M.L., D'Antonio V., DeFleur L.B. *Sociology: Human Society*. New York, Random House, 1984.
11. Engels F. *Dialectics of nature*. Moscow, Foreign Languages Pub. House, 1954.
12. Eyerman R. *False Consciousness and Ideology in Marxist Theory*. Almqvist & Wiksell, 1981.
13. Foucault M. *The Birth of the Clinic*. London, Routledge 2003.
14. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Herder & Herder, 1972.
15. Gorlewski Julie. Power through resistance: why critical theory can prevent educators from going back to the future. In: Malott C.S., Porfilio B. *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century– A New Generation of Scholars*. Information Age Publishing. 2011.
16. Hall S., Jefferson T. *Resistance Through Rituals Youth subcultures in Post-War Britain*. London: Routledge, 2004.
17. Illich I. *Deschooling Society*. New York: Marion Boyars, 1970.
18. Levinas E. *God who comes to mind*. Stanford, CA: Meridian Press, 1982.
19. Marx, Engels. *The Holy Family or Critique of Critical criticism: against Bruno Bauer and company*. Moscow: Foreign Languages Pub. House, 1956.
20. Mažeikis G. Propaganda ir simbolinis mąstymas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2010.
21. Mažeikis G. *Po Pono ir Tarno: meistrystės ir lyderystės dialektika*. Kaunas: Kitos knygos, 2012.
22. McLaren P. *Rage and Hope: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism and Critical Pedagogy*. New York, Peter Lang Publishers, 2006.
23. Popper K. R. *The Open Society and Its Enemies*. Princeton, Princeton University Press, 1950.
24. Rorty R. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
25. Sartre J.-P. *Critique of Dialectical Reason*. Vol. I. New York, New Left Books, 2004.
26. Shor I. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. London and Chicago: University of Chicago Press, 1992.

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ АКТИВНОМ СТАРЕНИИ: ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО

**Г. Гедвилиене
С. Карасевичяуте**

Всемирная организация здравоохранения (далее – ВОЗ) обеспокоена увеличением численности пожилых людей, поэтому задаёт различные вопросы государственным политикам: «Как мы можем помочь всем пожилым людям оставаться самостоятельными и активными?»; «Как мы можем усилить функциональное здоровье и предупреждение болезней людей преклонного возраста?»; «Как может быть улучшено качество жизни людей преклонного возраста?»; «Не погубит ли интенсивно увеличивающаяся численность пожилого населения в обществе экономические возможности систем здравоохранения и социальной защиты?»; «Как мы сбалансируем роль семьи и государства в предоставлении социальных услуг по уходу и наблюдению за здоровьем людей преклонного возраста, которым эти услуги необходимы?»¹. Вышеупомянутые вопросы ВОЗ направляет государственным политикам всех уровней, которые ответственны за формирование и подготовку программ политики старения, за претворение этой политики в жизнь. С этой целью ВОЗ предлагает концепцию «Понятие активного старения», которая опирается на признание всех прав человека относительно людей преклонного возраста и на принципы ООН о самостоятельности, активной жизненной позиции, достоинстве, уходе и жизненной удовлетворённости людей преклонного возраста. Этой концепцией ВОЗ создаёт все условия, чтобы направить социальную политику государств на воплощение равных возможностей пожилых людей, а также для обеспечения их потребностей².

Добровольческая деятельность в настоящее время стала важна в национальном и международном смысле, так как связана с социальным самовыражением человека, его активной гражданственностью, составляющей суть демократии. Добровольческая деятельность даёт возможность каждому, независимо от пола, расы, национальности, религии, политических воззрений, возраста и здоровья, использовать свои способности и опыт, чтобы получить новые знания, найти друзей, приобщиться к работе и менять социальную жизнь государства. Добровольческая деятельность поощряет к самосовершенствованию, развивает чувство социальной полезности. Добровольчество – один из способов, когда люди разных религий, социальной и экономической среды, разного возраста могут присоединиться к положительным изменениям. В развивающемся обществе общие способности для человека становятся особенно важными. Появляется больше возможностей приспособиться к новой среде и успешно участвовать в деятельности, развиваясь всю жизнь. С одной стороны, неправительственные организации предоставляют прекрас-

¹ Active ageing: a policy framework. URL: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf.

² ВОЗ, 2002.

ные возможности для людей разного возраста втянуться в обучение во время добровольческой деятельности, реализовать свои способности, обмениваться идеями, ценностями, общаться. С другой стороны, разновидности предлагаемых ЕС Grundtvig проектов поощряют взрослых участвовать и развивать сети международного сотрудничества. В разновидности форм участия в добровольческой деятельности для взрослого открываются новые возможности лучше ощутить качество жизни.

Цель, которую ставят перед собой авторы в этой статье – обосновать важность общих способностей в развитии жизни взрослого населения, рассматривая эту проблему на примере добровольчества.

Объектом исследования выступают возможности добровольчества в развитии общих способностей во время активного старения.

Задачи: (а) выявить вызовы и тенденции активного старения взрослых; (б) обсудить роль общих способностей в развитии жизни взрослых людей; (в) охарактеризовать понятие «добровольчество», а также функции и возможности добровольческой деятельности; (г) обосновать мотивы участия в добровольческой деятельности; (д) раскрыть общие способности взрослых, участвующих в деятельности неправительственных организаций; (е) охарактеризовать ожидания взрослых, стремящихся участвовать в добровольческой деятельности.

В теоретическом и эмпирическом исследовании использованы следующие методы: анализ источников и документов, письменный (анкетирование) и устный (интервью) опрос.

Демографические тенденции старения

На западе изменилось социальное положение старых людей и отношение к ним. В наши дни материалистическое общество ценит молодых и продуктивных людей, способных работать, потому что только работая, можно заработать деньги. Уход на пенсию как вершина карьеры в действительности не ценится. Пенсионеры, как и неработающие, остаются в стороне. Уход на пенсию часто считается началом старости, и вместе с тем пенсионер чувствует себя ненужным, непродуктивным, обесцененным. Немало ушедших на пенсию переживают депрессию или кризис¹.

С демографической точки зрения пожилыми и старыми жителями называются люди, которые вышли из репродуктивного возраста. Но в практике многих стран статус пожилых людей чаще всего сопоставляется с экономическим фактором – прекращением экономической активной деятельности, уходом их на пенсию (главным демографическим показателем, определяющим процесс старения, являются люди старшего возраста в обществе. По решению Мировой ассамблеи (The Second World Assembly on Ageing 2002)² по вопросам старения к социальному слою людей старшего возраста, когда отмечается активное старение, относятся люди старше 60 лет.

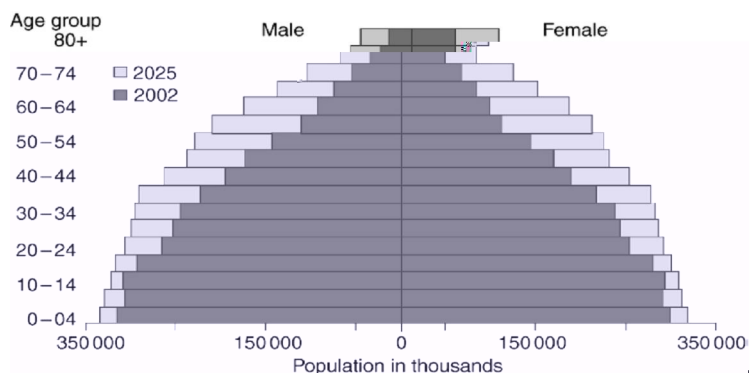
¹ Mikulionienė S., 2003.

² URL: www.un.org/esa/socdev/ageing/waa

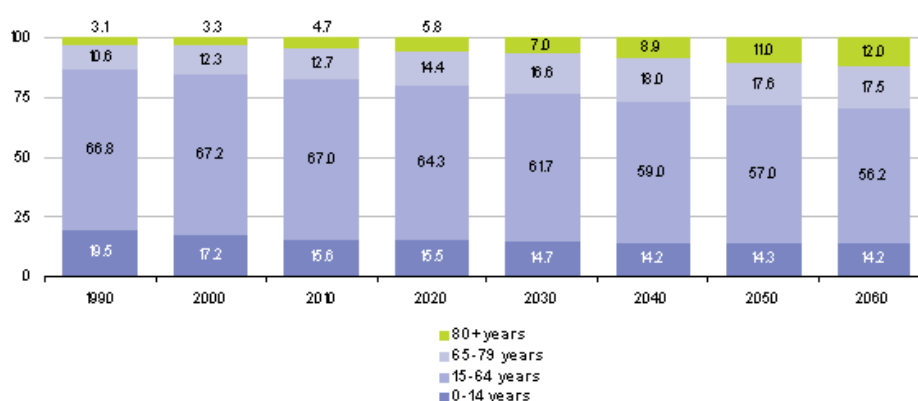
В соответствии с классификацией ВОЗ возраст до 44 лет считается молодым, с 45 до 59 лет – средним, с 60 до 74 лет – пожилым, с 75 до 90 лет – старческим, свыше 90 лет люди считаются долгожителями. Геронтологи США разделяют старший возраст на три периода: средний (45–65 лет), поздняя зрелость (65–74 года), старость (75 лет и старше)¹.

Старение населения в социальном понимании – это пропорциональное уменьшение численности детей и молодёжи и, соответственно, увеличение 60-летних и старше. Это неминуемый этап демографического изменения общества, связанный с переходом традиционного типа общества в современное общество. В Литве, как и в других странах Евросоюза, большую часть составляют пожилые люди, т. е. литовцы 60-ти лет и старше. В начале 2012 г. в стране проживало 697, 1 тыс. жителей 60 лет и старше, т. е. каждый пятый (20,9 %) житель был пожилой. По данным департамента статистики за последние 10 лет число пожилых людей увеличилось на 28,8 тыс. чел. (на 4,3 %), хотя численность населения страны уменьшилось на 181,1 тыс. (на 5,2 %). Прогнозируется, что в начале 2030 г. почти треть жителей Литвы будут составлять пожилые люди (по данным ЕС 27 – 30,4 %). Возможно, что на одного пожилого жителя Литвы будет приходиться два работающих (сейчас 3). В Литве число пожилых людей увеличивается².

В 2002 г. ВОЗ констатировал, что увеличение жителей среднего и пожилого возраста (старше 60 лет) – это самая большая победа человечества, в то же время предъявляющая большие экономические и социальные вызовы и требования странам в XXI в., в которых возраст старения за 25 лет увеличится на 10 % (с 20,5–24, 5 % в 2001 г. до 27,9–35,1 % в 2025 г.). С 1975 до 2025 г. число пожилых людей будет около 694 млн. В 2025 г. может быть около 1,2 млрд людей старше 60 лет. К 2050 г. 2 млрд и 80 % из них будут жить в развивающихся странах (рис. 1)³.



Опираясь на международную статистику, больше всего пожилых людей в странах Евросоюза в 2005 г. было в Германии и Италии – 19 %, Греции – 18 %¹. Меньше таких людей было в Ирландии, на Кипре, в Словакии (11–12 %). В 2050 г. прогнозируется, что больше всего пожилых будет в Испании и Италии (35–36 %), в Германии, Греции и Португалии (около 32 %), чуть меньше в Люксембурге, Нидерландах, Швеции (22–24 %)². Так, прогноз численности населения, охватывающий период с 2011 до 2060 г., показывает, что старение населения может коснуться всех стран Евросоюза³. Численность населения ЕС будет немного выше в 2060 г., а возраст населения жителей будет старше, чем сейчас (рис. 2).



(1) Excluding French overseas departments in 1990; 2010, provisional; 2020-2060 data are projections (EUROPOP2010 convergence scenario).
Source: Eurostat (online data codes: demo_pjanind and proj_10c2150p)

Рис. 2. Популяция в 1990–2060 гг.

Что такое старение?

В последние годы занятость лиц старшего возраста увеличивалась быстрее, и всё же общие цели Лиссабонской стратегии о занятости достигаются слишком медленно. Рынок труда ЕС не является демократичным, дискриминацию чувствуют социально ранимые группы общества, преобладает неравенство полов. В экономике знаний всё больше проявляется влияние компетенции и творчества на результаты прогресса, образование становится главным фактором продуктивности и роста экономики. Меняющиеся технологии требуют постоянно совершенствовать навыки и способности людей. Сегодня не столько работа и капитал, сколько идеи и инновации обуславливают распространение знаний экономики. Воспользоваться преимуществами гло-

¹ Это жители 65 лет и старше.

² EU25, 2006

³ Population structure and ageing. URL:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Population_structure_and_ageing#Future_trends_in_population_ageing

бализации и инноваций можно, только меняя создавшийся порядок труда и обитания, хотя нередко эти изменения бывают очень болезненными. Внедряемые новшества и компетенции часто не соответствуют изменившимся социальным и производственным условиям, в результате появляются новые пространства для безработицы и социального отчуждения.

Идей активного старения озаботилась глобальная политика. И правительства государств, и международные организации одобряют ценность идеи активного старения и берутся за её распространение. Разнообразие концепций активного старения и растущих из них импликаций меняет само понятие содержания активного старения: оно понимается как явление, охватывающее ход жизни или период жизни, совпадающий с переходом от работы к пенсии. Одно или другое понятие активного старения обуславливает другой параметр – масштаб его проявления: применяя более широкий взгляд, отметим, что он связан с другими областями социальной политики. Однако внимание сосредотачивается только в некоторых конкретных областях этой политики, таких как рынок труда и пенсионная политика.

Феномен активного старения в концепции всемирной организации здравоохранения представлен как система осуществления социальной политики, которая даёт возможность оптимизировать физическое и функциональное здоровье людей пожилого возраста, их участие в разных областях общественной деятельности, а также их безопасность, обеспечивая им равные права, предоставляя нужные качественные социальные услуги, и создаёт условия для равных возможностей самореализации в обществе. В политике системы активного старения очень важна существующая в странах культура (система ценностей, традиций и взглядов), т. е. идеологические положения и воздействующие факторы осуществления этой политики, которые направлены: (а) на гарантию равных прав пожилых людей во время их старения; (б) на поощрение автономности и самостоятельности их жизни; (в) на признание физического, психологического и социального благосостояния как фактора личного здоровья; (г) на поощрение физической активности и здорового образа жизни как существенных личностных факторов укрепления физического и функционального здоровья; (д) на обеспечение равных возможностей участия в общественной жизни (рынок труда, просвещение, культура, политика, самореализация) в зависимости от потребностей, желаний и способностей пожилых людей; (е) на социальные и экономические гарантии физической безопасности пожилых и немощных людей, которые не могут самостоятельно себя содержать, обслужить и защитить¹.

Поощрение активного старения является стержнем стратегии занятости Европы, которая координирует политику занятости государств – членов ЕС. Интегрированный рост экономики Европы и создание рабочих мест (2005–2008 гг.) характеризовали стремление вовлечь в занятость и оставить на рабочих местах как можно больше пожилых людей, учитывая перспективы ожидаемой продолжительности жизни этой социальной группы людей. Ряд мер были направлены на создание лучших условий труда, обучение на протяжении всей жизни, более здоровую рабочую среду и соответствующие средства

¹ ВОЗ, 2002.

поощрения труда, а также на создание превенций возможного раннего ухода на пенсию. Впервые обращается внимание на необходимость модернизации систем социальной безопасности с целью увеличить работоспособный возраст¹. На необходимость активного старения во всей Европе можно посмотреть с двух сторон: как на объективную и неизбежную жизненную необходимость, вызванную демографическими и экономическими факторами; и как на новые возможности выбора, открывающиеся для старшего поколения, как результат существенных возможностей общего развития человеческого выбора. Одна из таких возможностей выбора – жить дольше и вести более здоровый образ жизни – уже реальна для множества людей во всей Европе, где продолжительность жизни лиц старше 60 лет существенно удлинилась. Эффективно действующая система здравоохранения. Сделать свою жизнь после 60 лет осмысленнее и богаче – одна из возможностей выбора, открывающаяся сегодня во всей Европе для старшего поколения. В этой связи перед обществом возникает задача – устранить все препятствия, мешающие пожилым людям активно участвовать в современной жизни, побудить их и создать им мотивацию, чтобы они остались в рынке труда, пока сами этого хотят. Помешать им остаться на работе могут, прежде всего, финансовые причины, например, уменьшение работающим пенсионерам размера пенсии. Кроме финансовых препятствий в интеграции пожилых людей в рынок труда негативную роль играет ещё стереотипный взгляд работодателей на пожилых работников, например, что они недостаточно эффективные работники. Подобные стереотипы большей частью мешают обществу с пользой перенять ценный опыт и знания работников пожилого возраста, тем самым у пожилых людей отнимается существенный выбор – возможность работать.

Общие способности при активном старении

В рекомендации «Об общих способностях обучения на протяжении всей жизни» Европарламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. способности характеризуются как зависящая от обстоятельств совокупность знаний, навыков и взглядов. Общие способности – это способности, нужные для личного удовлетворения и развития, активного гражданства, социальной интеграции и занятости². Нужно постоянно совершенствовать навыки, чтобы они соответствовали потребностям рынка труда³.

Евросоюз всё чаще сталкивается с вызовами глобализации, каждый гражданин, желающий приспособиться к быстро меняющемуся и многофункциональному миру, должен выработать в себе немало общих навыков и способностей. В этом отношении просвещение как в социальном, так в экономическом аспектах должно играть важную роль, гарантируя всем европейским гражданам получение общих навыков и знаний, нужных для приспособления к быстро меняющимся условиям жизни и труда, о чём мы говорили

¹ Europos užimtumo strategija (European Employment Strategy), URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=lt>

² Official Journal L 394 of 30.12.2006, URL:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

³ Europe strategy 2020.

раньше¹. Просвещение и обучение – очень важная часть Лиссабонской повестки роста экономики и создания новых рабочих мест, а также один из самых важных элементов дальнейшей деятельности. Желая поощрять рост экономики и создание новых рабочих мест, справедливость и социальное включение, особенно важно создать так называемый «треугольник знаний», который составляет просвещение, научные исследования и инновации, а также нужно помочь всем гражданам совершенствовать свои навыки. Из-за упадка экономики эти долгосрочные задачи становятся ещё более важными. Государственные и частные бюджеты сталкиваются с большими трудностями, сокращаются рабочие места, а для новых рабочих мест часто нужна другая более высокая квалификация. Поэтому система просвещения и обучения должна стать более открытой и соответствовать потребностям граждан, рынка труда и широкой общественности².

Общие знания и навыки в контексте образования через всю жизнь – это ориентировочные европейские проекты, которые идентифицируют и определяют восемь общих требований, необходимых в обществе знаний для личного удовлетворения, активного гражданства, социальной смывки и трудоустройства: 1) общение на родном языке; 2) общение на иностранных языках; 3) математические способности и навыки в научной сфере и сфере технологий; 4) цифровая грамотность; 5) способности к обучению; 6) общие гражданские знания и навыки; 7) инициативность и предприимчивость; 8) культурное самосознание и выражение. Итак, начальное обучение и профессиональная подготовка должны поддерживать развитие общих знаний и навыков, чтобы все молодые люди, включая и социально незащищённых, могли бы их использовать для обучения и работы. Просвещение и обучение взрослых должны дать всем возможность создавать и обновлять свои знания и навыки на протяжении всей жизни.

Сегодня мы сталкиваемся с важными и сложными задачами, например, быстрыми социальными изменениями, с технологической, экономической и культурной глобализацией, возрастающей социальной дифференциацией, изменением многих ценностей, а также с проблемами ухудшающейся экологии. Для всех нас стало необходимо учиться на протяжении всей жизни. Люди всё время должны совершенствовать свои знания и навыки не только для полной самореализации и возможности активно участвовать в общественной деятельности, но и для успешного участия в постоянно меняющемся мире. Всё большая интернационализация, новые технологии напоминают нам, что европейцы должны не только обновлять имеющиеся профессиональные навыки, но и обладать способностью общего характера, чтобы приспособиться к происходящим изменениям. Очень важно, чтобы просвещение, как социальное, так и экономическое, играло важную роль в обеспечении

¹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning,

URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>

² Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010" work programme. Adoption of the report, URL:

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>.

гражданами Европы общих способностей, нужных для быстрого приспособления к упомянутым изменениям.

Индивидуум и общество, а также некоторые социальные, экономические и политические понятия влияют на любую концептуальную и теоретическую основу при отборе основных общих способностей. При этом постоянно следует иметь в виду, что:

- во-первых, общие способности согласуются с принципами прав человека и демократических ценностей. Число международных правовых актов и договорённостей составляет твёрдую основу для характеристики универсальных принципов, регламентирующих современное демократическое общество. Здесь подчёркивается важность демократических ценностей – уважение закона и прав, знаний, навыков и компетентностей, а также и обучение на протяжении всей жизни. Необходимо определить главные способности таким образом, чтобы они соответствовали данным принципам, и это является политическим и этическим вызовом как странам, так и обществу;
- во-вторых, общие способности должны способствовать тому, что составляет хорошую и удачную жизнь, а также соответствовать элементарным потребностям личности. Имеется в виду моральная теория, согласно которой хорошая и удачная жизнь взаимосвязана с отношениями с другими людьми, с познанием себя, с формированием физической и социальной среды обитания и чувства удовлетворения;
- в-третьих, общие способности не всегда согласуются с индивидуальными различиями людей. В понятие «способности» следует ввести предпосылку, напоминающую, что у индивидуумов и общества могут быть разные социальные интересы, взгляды на жизнь, а социальные группы различаются образом жизни и традициями¹.

Для того чтобы человек мог бы «строить» свою жизнь, участвовать в созидании общества, необходимо мобилизовать компетенции, рекомендованные Европейской комиссией (см. 8 общих требований). Компетенции – это общая основа для изменения всех национальных и европейских инициатив просвещения и предназначены для всех присоединяющихся к созданию просвещения – обучающихся, работодателей, организаторов просвещения, политиков. В обществе знаний особенно важны компетенции, гарантирующие обучение на протяжении всей жизни, так как это придаёт людям больше гибкости на рынке труда, позволяет лучше приспособиться к постоянным социальным и экономическим изменениям. Личная компетенция повышает мотивацию обучающегося, взгляд на само учение и его исключительность. Каждый гражданин должен совершенствовать свои навыки и знания, активно участвуя в общественной жизни и удачно действуя в меняющемся рынке труда и деловом мире².

Особенности добровольной помощи выявляются в разных неправительственных организациях. По мнению I. Leliūgienė, неправительственная организация самостоятельна, работает без финансовой помощи правитель-

¹ Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik, 2000.

² Key competences for lifelong learning. Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006.

ства и в соответствии с действующим законодательством. Главные её признаки: добровольность, отсутствие государственных дотаций и субсидий, демократическое управление, активное участие в решении государственных проблем¹. Обсуждая в этой статье добровольческую деятельность неправительственных организаций, считаем необходимыми отделить неформальное просвещение от неформального обучения. К деятельности неформального обучения в добровольческой неправительственной организации относятся курсы, семинары, конференции, которые проводятся в той или другой неправительственной организации или организованы с помощью неправительственных организаций. Однако не надо забывать, что обучение происходит и во время добровольческой деятельности. На курсах и семинарах для добровольцев появляется возможность лучше узнать себя, развивать способность «участия» (сотрудничества), приобрести социальные способности. Социальные способности – это деятельность, которая направлена на позитивный результат, но в некоторых социальных ситуациях может вызвать и негативные последствия (на личность, социальную среду и общество). Понятие «социальный» обозначает «связан с общественной жизнью», социальный человек – общественник. Термин «способность» показывает, что развита соответствующая способность – какое-то действие, деятельность или поступок. R. Laužackas социальные способности относит к общим способностям, или компетенциям, которые понимаются как «компетенции широкого действия». Социальные способности – это «способности, помогающие гражданину жить сообща и с пользой участвовать в социальной и экономической государственной жизни»². К. Левин (K. Lewin) утверждает, что поведение человека зависит от действующей ситуации. Поведение – это своеобразное изменение поля жизни. У каждого члена группы есть своё поле жизни, которое понятно только вместе с полями других членов группы. Поведение члена группы можно понять, поняв его поле жизни. Социальные способности, такие как управление конфликтными ситуациями, ораторское искусство, умение выслушать мнение других, ясно выразить свою позицию, конструктивно решать возникающие конфликты и т. д., совершенствуются на протяжении жизни³.

В стандартах образования социальные способности характеризуются тремя аспектами: ладить с другими лицами и их группами, завязывать и поддерживать межличностные отношения, находить компромиссы, конструктивно решать конфликты, учиться, работать и творить вместе с другими лицами, помогать им, стремясь воплотить общую цель, участвовать в культурной, гражданской и политической жизни государства и общества⁴.

Что такое социальные способности? Это способности, помогающие расширять социальный диалог в межкультурной среде. Это набор форм поведения: баланс самовыражения и социальная адаптация; самоуверенность, упорство, положительная самооценка, свобода социальной заботы и т. п. Хорошие отношения, можно утверждать, являются одним из главных факторов,

¹ Leliūgienė I., 1997.

² Laužackas R., 2005.

³ Lewin K., 2007.

⁴ Bendrojo išsilavinimo standartai (Стандарты общего образования), 1997.

обуславливающих социальную продуктивность. Вообще, для личности важны такие свойства, как эмпатичность, способность «побыть в чужой коже», умение прочувствовать ситуацию. Добиваясь удачной коммуникации в обществе, надо искреннее общаться друг с другом. Когда один человек старается понять другого, появляется естественное и самопроизвольное уважение. Так выражается внимание к другому. Все эти элементы социальных способностей вырабатываются на протяжении всей жизни (формально, неформально, самопроизвольно) в процессе всеобъемлющего обучения (планированного и случайного). Обучаясь неформально через добровольческую деятельность, люди чаще приобретают социальные способности, которые, как утверждается в меморандуме «Обучения через всю жизнь», являются одними из самых важных способностей в обществе знаний.

Определение добровольческой деятельности

Добровольческая деятельность во все времена играла важную роль в обществе. Определяется она как неодоходная, неоплачиваемая непрофессиональная деятельность, которую индивидуумы выполняют на/во благо соседей, общины, общества. Добровольческая деятельность имеет множество форм и охватывает традиционную взаимопомощь в случае кризиса, а также в решении конфликтов и снижении уровня бедности. Добровольческая деятельность охватывает местные и национальные усилия, а также двухсторонние и международные программы, которые выполняются, несмотря ни на какие границы¹. Добровольцы выполняют те работы, которые нужны в это время для общества. Эта работа выполняется по доброй воле и не оплачивается денежным эквивалентом².

Есть три критерия, которые выделяют добровольческую деятельность: (1) ею не занимаются с целью материальной выгоды. Но любому добровольно работающему человеку должны возмещаться все расходы, связанные с добровольческой деятельностью; (2) она выполняется по своей доброй воле. Добрая воля – это основа добровольчества, но добровольно работающие лица редко делают это абсолютно добровольно: обычно они ощущают давление других, а также могут это делать под влиянием чувства социального долга. Но этот критерий помогает отличить подлинную добровольческую деятельность от деятельности в рамках ассоциаций, в которых людей заставляют это делать напоказ; (3) польза от добровольческой деятельности не только добровольцам, но и третьей стороне. Этот критерий помогает отличить добровольческую деятельность от свободного времяпровождения³. Эти критерии определяют добровольческую деятельность как таковую. Необходи-

¹ Voluntary activity in Europe and Lithuania (Добровольческая деятельность сегодня в Европе и Литве), URL: <http://www.bendraamziai.lt/?Page=148&Vp=155&lang>.

² Europos savanorių tarnybos asociacija, Saltes: Kas yra savanorystė (Ассоциация европейского добровольческого совета: Что такое добровольчество?), http://www.saltes.net/content/apie_savanoryste/kas_yra_savanoryste.html.

³ Who is the volunteer? (Кто такой доброволец?), URL: http://www.savanoris.lt/lt/who_volunteer.php

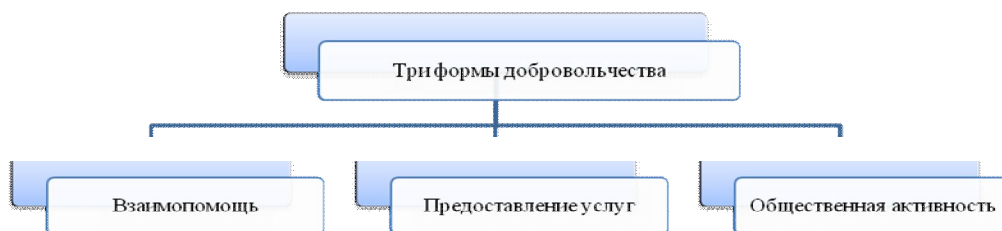


Рис. 4. Три формы добровольчества

В неправительственных организациях часто возникают проблемы из-за того, что для добровольцев неясны их обязанности, пределы их полномочий. Поэтому обязательно нужно определить их права и обязанности, чтобы человеку было бы понятна его работа, возможности пользования привилегиями члена организации, чтобы не возникали недоразумения между работниками этих организаций. Один из первых шагов на этом пути была бы регламентация работы добровольца, т. е. необходимо небольшое описание того, что может делать доброволец в организации в процессе своей деятельности и во вне рабочее время¹. Другой шаг – ясно указать и определить, кто является добровольцем в неправительственных организациях, кто такой член неправительственной организации, координатор добровольцев. Можно было бы определить, что доброволец – это человек, который своей деятельностью (работой) поддерживает организацию, т. е. часть времени уделяет общественным целям. Доброволец – это лицо, которое по своей доброй воле выполняет общественно полезную работу и не обременён членством, это не практикант, это человек, который по своей доброй воле без денежного вознаграждения выполняет общественно полезную работу². Обычно это признанный членом неправительственной организации человек, который регулярно участвует в её деятельности и/или платит какой-то взнос. Членство может быть формально, т. е. тот, кто знаком с уставом организации и одобряет его, пишет заявление, что хочет вступить в неё, и т. д. Иногда членство может быть только добровольным и юридически не оформлено; в этом случае действует устная договорённость³. Координатор добровольцев заботится об их обучении, помогает им решать проблемы, связанные с добровольческой деятельностью, и всегда становится консультантом – ментором добровольцев.

Таким образом, можно утверждать, что добровольчество – это сознательное самоопределение и выбор человека примкнуть к деятельности, которая направлена на оказание помощи другим.

¹ Brabazon T., Matisoff D., Ražaitis G. . Kaip būti geru savanoriu (Как быть хорошим добровольцем), URL: <http://www.labdara-parama.lt/docs/savanoriai.doc>.

² См.: Jordan P., Ochman M., 1998.

³ См.: Praktinis vadovas Lietuvos nevyriausybinės organizacijoms, 1998 (Практический справочник неправительственных организаций Литвы, 1998).

Мотивация добровольческой деятельности

До тех пор пока отдельные граждане и народ не готовы выполнить всё, что от них зависит, пока они не соединяют все свои творческие силы и не развивают достаточно своей инициативы, они не имеют права ждать помощи от других, так как только через прогресс отдельных лиц и народов, поощрение всеобщей солидарности можно достичь всеобщего благосостояния¹.

По мнению комитета экономических и социальных дел Европы, солидарность, чувство ответственности за других и желание чувствовать себя полезным является основной мотивацией добровольческой деятельности². I. Jonutyte в своей монографии «Добровольчество в системе социального развития» указывает главные группы мотивов: во-первых, добровольческая деятельность направлена на удовлетворение своих потребностей: укрепление своего достоинства, приобретение новых навыков, совершенствование личности, обеспечение перспектив на будущее, познание одиночества; во-вторых, на удовлетворение таких потребностей, как забота об общине (обществе), помощь другому человеку³.

Мотивы добровольческой деятельности очень важны в начале деятельности неправительственных организаций. Они часто зависят от стремления человека приобрести компетенции добровольчества или найти свой профессиональный путь. Немало добровольцев в добровольческой деятельности ищут ценности, так редко встречающиеся в повседневной жизни (тёплые отношения с людьми, помощь обществу/общине). Всё же молодёжь чаще всего считает, что добровольческая деятельность предоставляет возможность удовлетворить профессиональные и специальные потребности⁴. Добровольческая деятельность в неправительственных организациях различается, это зависит от направлений деятельности организации, однако можно выделить общие свойства деятельности: (а) растёт самооценка участвующих в добровольческой деятельности; (б) удовлетворяются индивидуальные потребности и интересы, улучшается личная и общественная жизнь, повышается степень охраны окружающей среды, деятельность политической системы и т. д.; (в) отмечается настоящая, искренняя заинтересованность добровольцев в собственной деятельности; (г) более гуманно решаются проблемы индивидуума и общества; (д) создаются команды, в которых индивидуумы сами находят свои пути в обществе; (е) добровольцы учатся и перенимают опыт у других и др.⁵

При выполнении какой-либо работы всегда возникает желание выяснить, является ли эта деятельность кому-нибудь полезной, поэтому, анализируя добровольческую деятельность, надо оценить пользу добровольчества для добровольца и для общества (в табл. 1 представлены принципы обоюдной пользы).

¹ См.: Kazlauskas V. 1993.

² См.: Opinion of the European Economic and Social Committee on Voluntary activity: its role in European society and its impact, URL: <http://www.cev.be/data/File/EESC.OpinionVoluntActivities06C325.3.pdf>.

³ См.: Jonutyte I., 2007.

⁴ Brabazon T., Matisoff D., Ražaitis G. Kaip būti geru savanoriu (Как стать хорошим добровольцем) URL: <http://www.labdara-parama.lt/docs/savanoriai.doc>.

⁵ See: Bax W., Moens J. R., 1997.

Таблица 1

Характеристика мотивации добровольческой деятельности

Значение добровольчества для добровольца	Значение добровольчества для общества
Помогает чувствовать себя полезным; создаёт условия приобрести нужный опыт, совершенствовать личные качества в личных целях, из-за карьеры и др.; помогает расширить круг знакомых, найти новых друзей; приобретается новый опыт в разных ситуациях, которые лучше помогают познать себя; развивает навыки работы в команде, коммуникабельность, поощряет общение; открывает возможности для неофициального и неформального учения; появляются способности управления в критических ситуациях; развиваются организаторские способности; предоставляются возможности взглянуть на мир другими глазами	Обращается внимание на проблемы общества, социальные, человеческие и проблемы окружающей среды; заполняются пробелы в области просвещения, окружающей среды, социальной работы, экономики др.; помогает сохранить общественные ценности; укрепляет гражданственность; пробуждает человеческие ценности, развивает толерантность; содействует благополучию экономики и политики; незаменимая помощь в разных случаях жизни

В процессе добровольческой деятельности у человека повышается самооценка, т. е. удовлетворяется одна из высших потребностей, указанная в пирамиде А. Maslow – потребность уважения. У человека развиваются такие качества, как уважение к другим, желание свободно выражать свои мысли, эмоции, а также возможность стать ответственным, активным членом общества; эти свойства добровольческой деятельности также показывают, что в добровольческой деятельности удовлетворяются и другие потребности, выделенные А. Maslow – это социальные потребности, потребности безопасности, уважения, самовыражения¹. Цель неправительственной организации – мотивировать добровольцев на добровольческую деятельность, чтобы она не стала им скучной, побуждала как можно дольше оставаться в организации и работать на её благо. В своём анализе мы опираемся на одну из самых известных мотивационных теорий персонала – мотивационную теорию двух факторов Frederick'a Herzberg'a, в которой отмечается, что на удовлетворение работой влияют факторы удовлетворения и неудовлетворения. Факторы удовлетворения – это удовлетворение таких потребностей, как достижение признания, ответ на новые жизненные и производственные вызовы, профессиональный рост и др. Среди факторов неудовлетворения отмечается отсутствие взаимосвязи между воздействием денежного вознаграждения и мотивации к труду².

Если даже условия труда хорошие и атмосфера поощряющая, но работа скучная и неинтересная, то люди работают апатично, не творчески. В большинстве случаев добровольческая деятельность похожа на оплачиваемую работу. Поэтому руководители неправительственных организаций и координаторы добровольцев должны объяснять исполнителям важность и

¹ See: Plužek Z., 1996.

² See: Jucevičienė P., 1996.

ответственность их деятельности, учитывать возможности добровольца¹. Итак, добровольцы, приходя в неправительственную организацию, надеются приобрести для будущей или уже существующей профессии полезные знания и навыки в оказании помощи другим людям, научиться общаться с людьми, ценности и идеи которых похожи на их ценности и идеи. Участвуя в добровольческой деятельности, люди стараются удовлетворить свои потребности в широкой сфере жизнедеятельности.

Организация эмпирического исследования

Количественное исследование было проведено в 2010 г. В анкетном опросе участвовало 94 респондента из неправительственных организаций, имеющих в Каунасе. Их деятельность опирается на добровольчество. Большинство респондентов (45,7 %) в возрасте 21–25 лет; меньше всего (6,4 %) – от 41 до 60 лет. Опрос показал, что в качестве добровольцев в основном работают молодые люди. А также можно утверждать, что в Литве в данное время самыми активными являются неправительственные организации. Для анализа данных опроса использовалось оборудование программирования SPSS.

Качественное исследование проводилось в 2011 г. (метод интервью). В этом исследовании мы стремились представить мнение о добровольчестве добровольцев-сеньоров, участвующих в проекте Grundtvig. Метод интервью помог раскрыть подробно мнение о добровольческой деятельности информантов пожилого возраста (шесть добровольцев-сеньоров в возрасте от 54 до 70 лет). Профессия опрошенных: врач, сиделка, работник музея, учительница, работник культуры, ветеринарный врач. Образование участников исследования: высшее – 3 чел., специальное начальное образование – 2 чел., специальное среднее – 1 чел. Информанты ответили на 11 вопросов. Каждое интервью проводилось в виде индивидуальной беседы. Результаты были разделены на пять категорий и несколько подкатегорий.

Принять добровольцев для добровольческой деятельности могут все неприбыльные организации. Поэтому, желая выяснить потребность участия пожилых людей в добровольческой деятельности, респондентов спросили: если бы они захотели заняться добровольческой деятельностью, то какую бы из организаций они выбрали? Ответы показали (рис. 5), что 25 респондентов хотели бы участвовать в деятельности религиозных общин и религиозных центров, 23 – хотели бы работать в благотворительных фондах и фондах поддержки; в бюджетных учреждениях хотели бы работать 9 респондентов, 7 респондентов отметили, что хотели бы работать в ассоциациях, 4 – в центрах международных общественных организаций и только трое заявили, что хотели бы заниматься добровольческой деятельностью в открытых учреждениях (рис. 5). Итак, из предоставленных результатов видно, что больше всего респондентов выбрали бы добровольческую деятельность в религиозных общинах и религиозных центрах.

¹ See: Jordan P., Ochman M., 1998.



Рис. 5. Типы организаций, в которых респонденты хотели бы заниматься добровольческой деятельностью

Распределение респондентов по полу: опрошено 27 мужчин (29 % всех респондентов) и 67 женщин (71 % всех респондентов). Можно сделать предположение, что в деятельности неправительственных организаций самые активные – это женщины. На вопрос: «чем вы ещё занимаетесь?», 16 респондентов (15 % всех респондентов) ответили: «учусь и работаю». Всего работающих респондентов – 33 (35 % всех респондентов), учащихся – 69 (73 % всех респондентов). Не работают и не учатся 8 (8 % всех респондентов), так как они на пенсии. Большинство респондентов деятельностью в неправительственных организациях занимаются уже продолжительное время. Исследование показало, что 69 % из числа опрошенных работают в неправительственных организациях больше года.

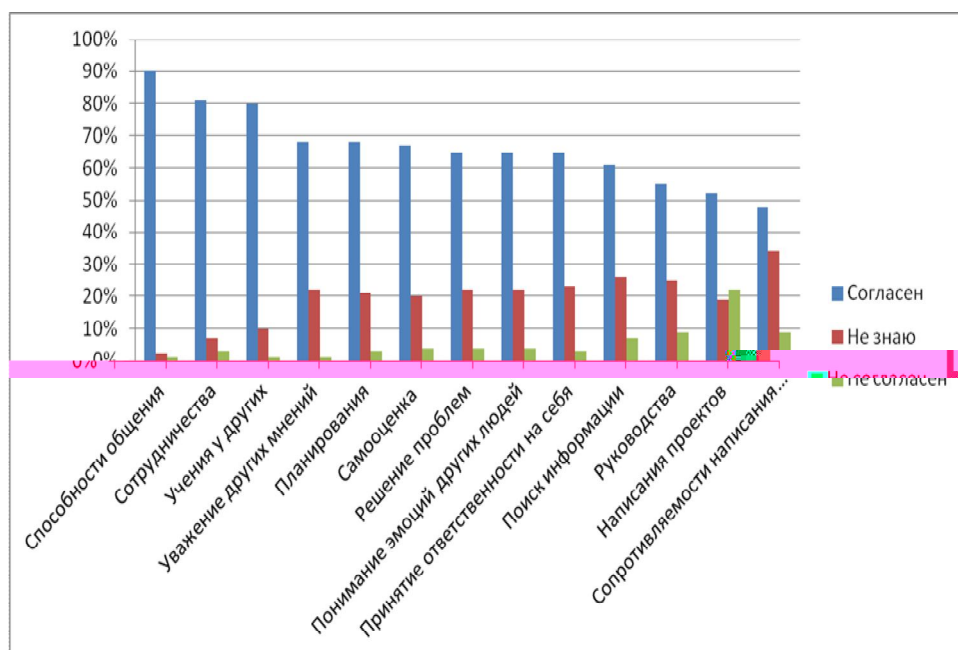


Рис. 6. Способности, которые приобрели респонденты, участвуя в добровольческой деятельности

На рис. 6 видно, сколько процентов респондентов думают, что приобрели те или иные способности и навыки, участвуя в деятельности неправительственных организаций. Большинство респондентов согласны с тем, что приобрели способности общения (90 % опрошенных), сотрудничества (81 %), возможности обучения у других (80 % опрошенных). В то же время часть респондентов не согласна с тем, что получила навыки написания проектов (22 % опрошенных), руководства и управления (9 %) и сопротивляемости стрессу (9 %). Как уже говорилось ранее, разделение респондентов по полу показали, что в опросе участвовало больше женщин, чем мужчин, поэтому рассмотрим, как распределились ответы мужчин и женщин относительно приобретённых ими умений. Отметим, что большинство мужчин (90 %) приобрели способности планировать, однако меньше всего (48 %) мужчины смогли приобрести способности к сопротивляемости стрессу и навыки написания проектов (рис. 7).

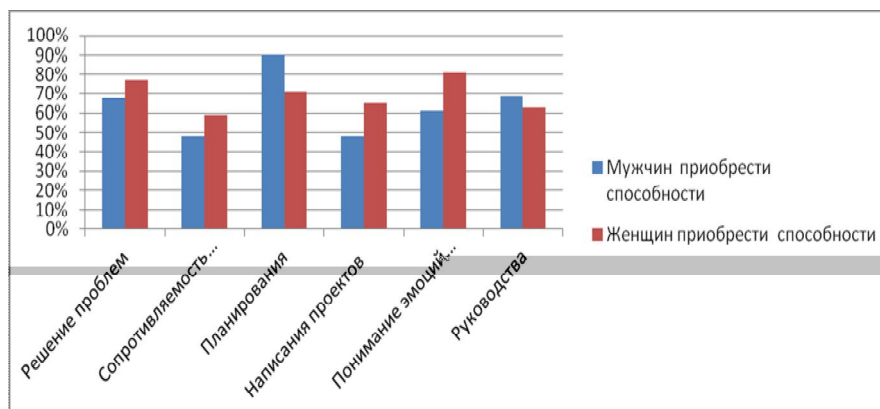


Рис. 7. Мужчин и женщин приобрести способности

Исследование показало, что больше всего женщин (81 % респондентов) приобрели способность понимания эмоций, меньше всего (59 %) – способность сопротивляемости стрессу. Итак, из представленных данных можно сделать вывод, что меньше всего мужчины и женщины научились сопротивляться стрессу.

В исследовании был поставлен вопрос: «сколько ценностей, социальных способностей и знаний получили респонденты?». Ответы были распределены по четырем возможным группам: очень много, много, немного и нисколько, мало. Обобщив результаты, мы получили следующие распределения, показанные на рис. 8.

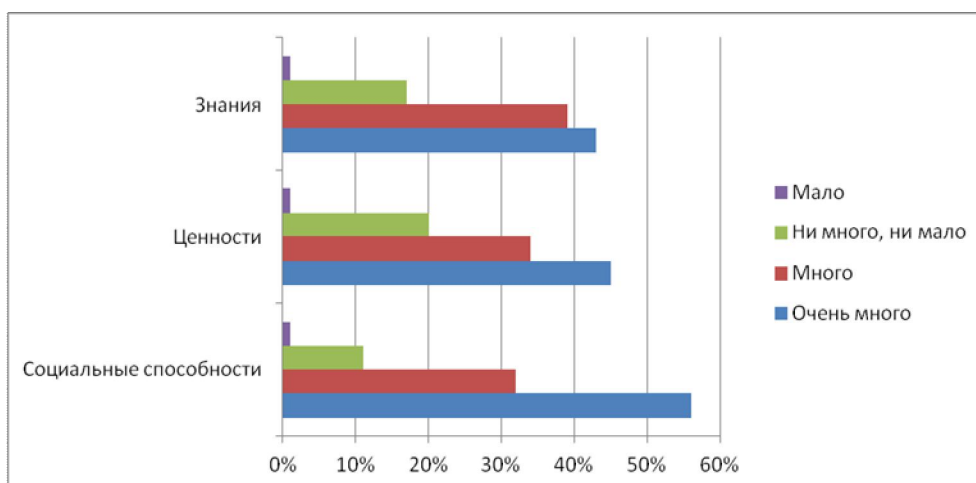


Рис. 8. Распределение приобретенных качеств респондентами в процессе добровольческой деятельности

Анализируя результаты исследования, мы получили следующие распределения ответов: условия, сложившиеся в Литве, не предоставляют пожилым людям возможности включиться в общественную жизнь, быть активным (согласны 31 % респондентов); в Литве самой дискриминируемой социальной группой считаются пожилые люди (не согласны 28 % респондентов); пожилые люди редко могут радоваться своим престижем, высоким статусом (совсем согласны 32 % респондентов); добровольчество может быть полезно не только для эмоционального, но и для физического здоровья (согласны 40 % респондентов (табл. 2).

Таблица 2

Возможности участия пожилых людей в добровольческой деятельности

Предложение	Совсем согласен, %	Согласен, %	Не знаю, %	Не согласен, %	Совсем не согласен, %
Для пожилых людей в Литве не предоставляется возможность включиться в общественную жизнь, быть активным	25	31	17	20	7
В Литве самой дискриминируемой социальной группой считаются пожилые люди	24	23	20	28	5
Пожилые люди в нашем обществе редко могут радоваться престижем, высоким статусом	32	25	11	25	7
На пенсии люди обычно всеми забываются, из них никто ни на что не надеется, не требует и ими не интересуются	25	28	13	32	2
Добровольчество для пожилых людей – возможность остаться социально активными	23	45	22	7	3
Уделяя время на благотворительность, пожилой человек может найти единомышленников	37	48	10	0	5
Уделяя время на благотворительность, пожилой человек может научиться работать в команде	28	37	30	2	3
В добровольческой деятельности очень важно управлять кризисными ситуациями	20	37	38	5	0
Понимание и терпимость к тем, кто очутился за жизненной гранью очень важно в добровольчестве	25	41	32	2	0
Добровольчество может быть полезно не только для эмоционального, но и для физического здоровья	25	40	28	7	0

В исследовании респондентов спрашивали, что поощрило бы их заняться добровольческой деятельностью. Анализируя данные, мы выяснили: больше всего респондентов (58 %) поощряло бы заняться добровольческой деятельностью круг новых знакомых, 57 % – поощрил бы выход из дома и желание поделиться своим опытом, 50 % – поощряет желание участвовать в общественной деятельности, 43% – желание убежать от повседневной рутинной жизни, большая уверенность в свои силы поощрило бы заняться добровольческой деятельностью 33 % респондентов, желание полностью использовать свои способности выбрало 28 % опрошенных и меньше всего (20 %) респондентов указало на уважение окружающих (табл. 3).

Таблица 3

Самовыражение пожилых людей в добровольческой деятельности

Что стимулирует участвовать в добровольческой деятельности	Проценты
Большая уверенность в свои силы	33
Круг новых знакомых	58
Уважение	20
Желание улучшаться как человек	22
Желание полностью использовать свои способности	28
Желание поделиться своим опытом	57
Желание убежать от повседневной рутинной жизни	43
Выход из дома	57
Желание участвовать в общественной деятельности	50

Итак, можно сделать вывод, что для добровольцев важно приобрести социальные способности, которые помогают расширить социальный диалог в среде разных культур.

Результаты качественного исследования

Идея обучения на протяжении всей жизни показывает, что люди по своей сути очень разные. Они различаются по интеллекту, талантности, эмоциональному восприятию, психологической проницательности, т. е. по таким качествам, которые человек в меру своей воли может развивать. Один из важных документов, определяющих вехи обучения на протяжении всей жизни, – постановление Еврокомиссии «Обучение взрослых: учиться никогда не поздно». В этом документе подчёркивается роль обучения взрослых и его воздействие на протяжении всей жизни на самосовершенствование и самореализацию. Множество просветительских и образовательных систем чаще всего предназначены для просвещения и обучения молодёжи, однако взрослым все еще уделяется недостаточно внимания¹. Все ответы информатов

¹ European Commission (2006), Communication from the Commission COM (2006) 614 final, Brussels 23.10.2006, URL: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf.

	Надеюсь приобрести опыт добровольческой деятельности	Познакомлюсь с новыми странами, их обычаями, культурой. Может быть, узнаю что-то новое. Смогу лучше общаться с другими добровольцами. Надеюсь приобрести больше опыта, новые навыки на национальном и международном уровне, улучшить языковые навыки (A, B) Приобрету и усовершенствую навыки общения (B, D, F) Приобрету больше хорошего и полезного опыта, с которым ознакомлю и передам людям, живущим и общающимся со мной. Надеюсь узнать что-то новое, необычное. Ведь всегда дать легче, чем получить, но то, что ты получил, тебе обязательно вернется. Большое спасибо тем, кто даёт (C, E, F) Познакомлюсь с людьми других стран, их средой, природой, культурой, национальными особенностями (D, E)
3. Навыки в добровольстве	Знания, важные в добровольческой деятельности	Кажется, что много знаю, но надо бы проверить объём добровольческой деятельности (A, B) Могла бы помочь людям, могла бы заняться деятельностью, связанной с уходом за старыми людьми и их опекой, учиться самопожертвованию. Больше хотела бы узнать о самой добровольческой деятельности (B, D) Могла бы позаботиться о том, о ком должна заботиться (E) Командное общение и сотрудничество, понимание друг друга (B, C, F)
	Общие способности	Языковые навыки, навыки работы с компьютером, навыки межкультурного общения и сотрудничества (A, B, C, D, E, F)
4. Польза добровольческой деятельности	В личной жизни	Расскажу своей семье и близким. Стараюсь трудности преодолеть, глядя на пример других людей. Попробую доказать, что надо жить с радостью «сегодня», а не ждать чего-то хорошего в будущем (A) Этот опыт поможет приобрести мне больше уверенности в себе, которая с годами уменьшается. Это было бы положительным толчком в моей жизни (B) Очень нравится общаться с людьми, стараюсь сама быть вежливой, ласковой, понимающей и хотела бы помочь другим быть такими же (C) Расскажу о добровольческой деятельности своим близким и сотрудникам. Использую свой опыт в личной жизни (D) Поделюсь им со своими коллегами и сотрудниками (E) Во-первых, помогу правильно позаботиться о своих близких, а позже передам материал и знания детям (F)
	Профессиональной жизни	Больше терпения и постараюсь принять трудную повседневность, думая о том, что другому ещё хуже. Помнить, что жизни не изменишь, нужно меняться самому (A) Надеюсь улучшить общение, работая с людьми разного возраста (B, C) Познакомлюсь с новыми людьми и поделюсь своим опытом с коллегами. Буду самосовершенствоваться профессионально (D, E) Найдётся возможность для общения и сотрудничества с лицами другой культуры, познать их идентичность и поделиться своим опытом (F)
5. Надежды добровольства	В Литве	Люди часто на добро смотрят с недоверием. Может, это из-за опыта, полученного в детстве, когда они росли, общались с друзьями и знакомыми. Их враг – это ограниченное мышление и нежелание совершенствоваться (A) Очень надеюсь, что смогу кого-то выслушать и вместе с тем чувствовать себя нужным (B, F) Добровольчество укрепит уверенность в себе, поощрит рациональное решение разных вопросов и появившихся проблем и думаю, будет чему поучиться и какие знания совершенствовать (E, D)

		Хотелось бы взаимопонимания между людьми, духовной пищи и не только дать другим, но и взамен получить. Надеюсь, что Литва духовная, доброжелательная и добровольческая, если не сейчас, то в будущем (С)
	За рубежом	Надеюсь, общение с иностранцами легче, люди более весёлые и доброжелательные, более уверенные в себе, умеющие сотрудничать, больше помогают друг другу. Будем учиться и приобретём у них опыт (А, В, D) Надеюсь, что найду возможность по своим способностям помогать в физической работе, надеюсь познакомиться с там живущими людьми, их культурой, насколько позволят знания языка, пообщаться с ними (С) Найду единомышленников (Е) Хочу больше узнать, как у них проводится добровольческая деятельность, как она выполняется и какие используются средства для её проведения (F)

В категории *обучение на протяжении всей жизни* выделены три подкатегории (*участие в учениях, обучение в профессиональной и личной сфере, понятие обучения всю жизнь*). В процессе анализа был выявлен разный опыт добровольцев. Многие из них развивали себя только профессионально, добиваясь карьеры или совершенствования – ключевые компетенции. Несмотря на то, что информанты не были мотивированы на участие в продолженном образовании, но их знания об этом довольно глубокие. В дискуссии, как они понимают продолженное обучение, информанты объясняли, что это возможность не отрываться от того, что происходит в жизни, это условия приспособления к быстроменяющемуся миру, ко всё новым технологиям, это духовное и личное совершенствование человека. Иначе говоря, продолженное обучение (LLL) – это постоянное обновление общих способностей.

В категории *опыт добровольчества* выделены две подкатегории: 1) *существующий опыт добровольческой деятельности* и 2) *достигаемый опыт добровольческой деятельности*. В дискуссии о имеющемся в добровольчестве опыте информанты активно делились, вспоминая, где, как и когда они помогли одиноким старикам, болеющим родственникам. Некоторые информанты были постоянными помощниками в деятельности церкви и долгое время работали в организации Caritas, деятельность которой основывается на помощи другим. Участники социологического обследования, участвуя в добровольческом проекте, надеются приобрести полезный опыт, который хотели бы передать другим. Как говорила одна из участниц опроса: «Всегда дать легче, чем взять, но то, что отдано, будет возвращено во сто крат. Спасибо тем, кто даёт...». Обобщая, можно утверждать, что самое главное – это внутренняя мотивация делать то, что радует другого.

В категории *способности в добровольчестве* выделены две подкатегории: *знания, важные для добровольческой деятельности; общие способности*. По мнению респондентов, знаний никогда не бывает много. Каждый усвоенный опыт это обновление себя. Однозначно все информанты думают, что ключевые компетенции для добровольчества являются основой, особенно для общения как основы построения взаимоотношений и сотрудничества.

Важны языковые способности, без которых невозможны отношения с гражданами других народов. В информационном обществе особо актуальны навыки работы с компьютером, с помощью которого можно развивать сеть общения, найти нужную информацию. Несмотря на то, что в обследовании информанты – это взрослые старшего возраста, но в них живёт большой интерес к социальным контактам и самосовершенствованию.

В категории *польза добровольческой деятельности* выделены две подкатегории: *личная, профессиональная*. Многие из них утверждали, что своим опытом будут делиться в семье, расскажут друзьям и сотрудникам. Некоторые информанты думают, что через добровольчество развиваются профессионально, а это значит, что появляется возможность общения и сотрудничества с людьми разных профессий.

В категории *ожидания добровольчества* выделены две подкатегории: *в Литве, за рубежом*. Многие информанты являются участниками программы Grundtvig и добровольческую деятельность развивают в Литве и будут развивать за рубежом. Их ожидания показывают, что появляется большой энтузиазм и сильная мотивация для участия в добровольческой деятельности. Они ожидают найти друзей, познакомиться с другой культурой и традициями, сопоставить сходства и различия с добровольчеством в Литве.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать некоторые выводы:

- добровольческая деятельность определяется как недоходная, неоплачиваемая непрофессиональная деятельность, которую индивидуумы выполняют на/во благо соседей, общины, общества. Добровольческая деятельность имеет множество форм, она опирается на традиционную взаимопомощь в случае кризиса, а также в решении конфликтов и снижении бедности;
- мотивы добровольческой деятельности часто зависят от стремления человека открыть в себе новые способности и /или найти свой профессиональный путь. По мнению европейского комитета экономики социальных дел, солидарность, чувство ответственности за других и желание чувствовать себя полезным является существенной мотивацией добровольческой деятельности;
- добровольчество – это один из способов, когда люди разных национальностей, религий, социального и экономического статуса могут примкнуть к положительным изменениям. Добровольческая деятельность поощряет личное совершенствование, развивает чувство социальной полезности, общие способности человека – это время, данное для полезной деятельности ради других, и возможности развить свои профессиональные и социальные компетенции;
- количественное эмпирическое исследование помогло раскрыть то, что добровольческую деятельность чаще выбирают молодые люди, которые ещё учатся в университетах и других учебных заведениях, т. е. 21–25-летние молодые взрослые люди. Для молодых людей актуальнее всего приобрести практические знания, которые помогут им в профессиональной деятельности, а также в общении с имеющими похожие взгляды. Они больше ориентирова-

ны на динамичную, творческую деятельность. Через добровольчество в неправительственных организациях больше всего приобретают такие навыки и способности, как общение, сотрудничество и обучение на примере других людей; меньше всего приобретают навыков в написании проектов, в руководстве, в сопротивляемости стрессам. Большинство респондентов, участвующих в деятельности неправительственных организаций, утверждают, что получили «много» или «очень много» важных для них ценностей, социальных навыков и способностей, а также знаний.

Качественным исследованием выполненное интервью помогло раскрыть опыт и ожидания взрослых, готовых участвовать в добровольческой деятельности. Исследование показало, что пожилые люди особенно нужны для выполнения заданий, где нужны доверие, опыт, эмпатичность.

Список литературы

1. Active ageing: a policy framework. 2002m. Prieiga per internetą: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf
2. Anne Birgitta Yeung (2004). An Intricate Triangle—Religiosity, Volunteering, and Social Capital: The European Perspective, the Case of Finland. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, September 2004. V. 33.
3. Atchley R.C. *The Social Forces in Later Life*. California, 1977.
4. Baum M. *Growing Old: a Societal perspective*. New Jersey, 1980.
5. Bax W., Moens J. R. *Training of volunteers/ Project report*. Driebergen: Vorming Training Advies Groep, 1997.
6. Bendrojo išsilavinimo standartai, 1997.
7. Brabazon T., Matisoff D., Ražaitis G. Kaip būti geru savanoriu. <http://www.labdara-parama.lt/docs/savanoriai.doc> Žiūrėta 2009-05-05.
8. Dessler G. *Personalo valdymo pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2001.
9. Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik, 2000, Definition and Selection of Key Competencies, in Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme, The INES Compendium, Contributions from the INES Networks and Working Groups, OECD. Paris. URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.69356.downloadList.26477.DownloadFile.tmp/2000.desecocontrib.inesg.a.pdf>
10. Europe strategy, 2020.
11. Europos užimtumo strategija, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=lt>
12. Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010" work programme. Adoption of the report. URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>
13. Jonutytė I. Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2007.
14. Jordan P., Ochman M. Savanorių vadybos nevyriausybinėse organizacijose pagrindai. Vilnius: Savanorių centras, 1998.
15. Jucevičienė P. Organizacijos elgsena. Kaunas: Technologija, 1996.
16. Key competences for lifelong learning. Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006). Brusel.
17. Laužackas R. Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2005.
18. Leliūgienė I. Žmogus ir socialinė aplinka. Kaunas: Technologija, 1997.
19. Lewin K. Lauko teorija socialiniuose moksluose: rinkiniai teoriniai straipsniai. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija, 2007.
20. Lietuvoje pagyvenusių žmonių daugėja, Lietuvos statistikos departamentas. URL: <http://www.stat.gov.lt/lt/news/view?id=7994&PHPSESSID=93011d75eeae3b61b241ac07b4aba978>.
21. Mikulionienė S. Nuostatos dėl vyresnio amžiaus žmonių darbinės veiklos. Požiūris į senatvės pensijos fenomeną: išėjimas į pensiją, pensininko statusas, pensijų sistema ateityje. – Stankūnienė V. (ats.red.) Šeimos revoliucija? Iššūkiai šeimos politikai. STI, Vilnius, 2003.

22. Opinion of the European Economic and Social Committee on Voluntary activity: its role in European society and its impact
URL: <http://www.cev.be/data/File/EESC.OpinionVoluntActivities06C325.3.pdf>
23. Mokymosi visą gyvenimą memorandum //
URL: http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc. Žiūrėta 2009-05-05.
24. Plužek Z. Abrahamo Maslowo humanitarinė asmenybės koncepsija. Vilnius, 1996.
25. Population structure and ageing.
URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Population_structure_and_ageing#Future_trends_in_population_ageing
26. Praktinis vadovas Lietuvos nevyriausybinių organizacijoms. Vilnius: Nevyriausybinių organizacijų informacijos ir paramos centras, 1998.
27. The Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]
28. The Second World Assembly on Ageing 2002. URL: www.un.org/esa/socdev/ageing/waa.
29. Voluntary activity in Europe and Lithuania //
URL: <http://www.bendraamziai.lt/?Page=148&Vp=155&lang>.
30. Volunteer Law' of Czech Republic. URL: <http://www.inexsda.cz/cze/zakon-o-dobrovolnictvi>
31. Who is the volunteer? URL: http://www.savanoris.lt/lt/who_volunteer.php

ОБРАЗОВАНИЕ В НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗАХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ПРОИЗВОДСТВЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Н. А. Лобанов
Т. В. Прок**

Введение

Если задать себе вопрос – «Какое самое крупное социальное явление в системе российского образования явилось следствием замены одного типа государственного устройства другим?», – то ответ, на наш взгляд, должен быть достаточно очевидным: появление учебных заведений негосударственной формы собственности. В результате была разрушена государственная монополия на образование, а населению России был предоставлен выбор: получать образование в государственных или негосударственных образовательных учреждениях. Известно, что разрушение социальных институтов, т. е. революционный способ их перестройки, всегда несёт в себе и позитивные, и негативные начала¹. Не избежала этих трансформаций и система российского образования. В настоящей статье мы не будем касаться проблем трансформации развития государственного сектора образования, и не только потому, что выйдем за рамки нашей темы, но и в силу того, что этой проблематике посвящена огромнейшая литература, в то время как вопросы становления и развития негосударственного сектора образования всё ещё остаются на периферии научного анализа. Становление и развитие негосударственного образования в новейшей истории России как относительно самостоятельной и равноправной подсистемы отечественной системы образования насчитывает более двадцати лет. В последнее десятилетие прошлого века в стране сложились достаточные правовые, экономические и социальные условия для создания и развития негосударственного образования, а со стороны возникла потребность преодолеть ограниченные рамки государственных квот на получение высшего образования. Уже в начале демократического пути развития Российской Федерации – после распада СССР – стало очевидным, что прежняя государственная система образования не в полной мере соответствует нарождающимся требованиям рыночной экономики, а потребности населения в их индивидуальном проявлении многократно превосходят возможности государственной системы образования. Некоторое представление о первом десятилетии процесса становления и развития (1993–2003 гг.) негосударственного сектора образования (на примере высшей школы) может дать табл. 1.

¹ Однако следует помнить, что ни один социальный институт до конца не бывает разрушен.

Таблица 1

**ПОКАЗАТЕЛИ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО
СЕКТОРА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ (1993-2003 гг.)**

Показатели	Ед. измерения	Временной период										
		1993/1994	1994/1995	1995/1996	1996/1997	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002		
Количество вузов	Единиц	78	157	193	244	302	334	349	358	387		
Численность студентов	Тыс. чел.	70,0	110,5	135,5	163,0	201,8	251,0	345,0	470,0	629,5		
Принято студентов	Тыс. чел.	47,0	58,8	52,4	54,9	66,3	81,0	113,0	152,0	198,2		
Выпущено специалистов	Тыс. чел.	1,0	3,4	7,7	13,1	21,5	30,0	40,0	56,0	65,0		
Численность профессорско-преподавательского состава, из них:	Тыс. чел.	3,8	9,7	13,0	17,8	23,6	32,8	42,1	42,2	45,9		
докторов наук	Тыс. чел.	0,6	1,7	2,1	2,7	3,7	4,5	5,4	5,2	6,2		
кандидатов наук	Тыс. чел.	1,6	4,6	6,3	8,1	10,5	14,8	19,0	15,5	16,3		
работают на условиях штатного совместительства	Тыс. чел.	3,2	6,3	8,5	10,6	13,7	17,0	31,1	27,8	29,9		

Таблица составлена по материалам Российского статистического ежегодника за 2002 г.

По мнению авторов, успешности становления негосударственного образования в Российской Федерации способствовало и то обстоятельство, что этот социальный процесс происходил одновременно с процессом формирования системы непрерывного образования, поскольку создание негосударственных образовательных учреждений во многом восполнял возникшее «образовательные лакуны». Появление негосударственного сектора в системе образования, и прежде всего высших учебных учреждений изначально было ориентировано на деятельность в рамках реализации концепции непрерывного образования. Статья посвящена некоторым итогам становления и развития негосударственных образовательных учреждений, их месту в национальной системе образования в контексте непрерывного образования. Вместе с тем, авторы попытаются развеять мнение, что уровень компетентности преподавательского корпуса в негосударственных учреждениях намного ниже, чем в государственных, а следовательно, и уровень компетентности выпускников в этих учебных заведениях также ниже.

Немного истории

Необходимо напомнить, что в СССР были высшие учебные заведения негосударственной формы собственности: партийные школы (высшие учебные заведения), которые являлись собственностью КПСС; профсоюзные школы (высшие учебные заведения), которые являлись собственностью ВЦСПС; духовные академии (высшие учебные заведения) и семинарии (учебные учреждения условно соответствующие среднему профессиональному образованию), которые были собственностью Русской православной церкви. И об этом следует напомнить хотя бы потому, что в многочисленных публикациях по проблемам становления и развития учебных заведений негосударственной формы собственности в Российской Федерации эти вопросы обходят молчанием.

Реально негосударственными высшими учебными заведениями были только духовные академии и семинарии, поскольку церковь, в соответствии с Конституцией СССР, была отделена от государства, а сами духовные академии и семинарии содержались на деньги Русской православной церкви. Однако эта самостоятельность была относительна, ибо государству в лице высших партийных органов принадлежало право принятия решений об открытии или закрытии духовных образовательных учреждений. Что касается партийных и профсоюзных высших учебных заведений, то это были фактически закрытые государственные учебные заведения, куда слушатели поступали по разнарядке партийных и профсоюзных органов. Эти учебные заведения не были конкурентами общегражданским высшим учебным заведениям, и, говоря в категориях рыночной экономики, они были монополистами по подготовке партийных и профсоюзных функционеров на рынке образовательных услуг. Формально эти образовательные учреждения существовали на деньги общественных организаций – КПСС и профсоюзов. Однако понятия «партийная собственность» и «профсоюзная собственность» были размытыми, так как фактически единственным собственником в государстве была КПСС. Та-

ким образом, учебные заведения в СССР, которые принадлежали КПСС, ВЦСПС, Русской православной церкви следует рассматривать как квазинегосударственные. Вместе с тем именно этот сектор профессионального образования в силу своей партийной, профсоюзной и конфессиональной корпоративности ближе всего приближался к системе непрерывного профессионального образования.

Основные характеристики образовательных учреждений негосударственной формы собственности

В системе непрерывного образования негосударственные образовательные учреждения осуществляют свою деятельность на всех образовательных уровнях: дошкольное, школьное образование, все этапы профессионального образования, повышение квалификации и переподготовка, дополнительное образование, способствуя удовлетворению разнообразным потребностям российского населения в непрерывном образовании.

Общим, родовым, идентифицирующим признаком всех негосударственных (частных, общественных, религиозных и др.) образовательных учреждений является негосударственная форма собственности. Общее определение для негосударственных образовательных учреждений в системе непрерывного образования можно сформулировать следующим образом: негосударственное образовательное учреждение – это учебное заведение негосударственной формы собственности (частной, общественной или религиозной организации) в составе национальной системы непрерывного образования, которое создано в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и действует на их основе как саморегулируемая, самофинансируемая предпринимательская организация в целях предоставления населению на договорной основе платных образовательных услуг, которые направлены непосредственно на увеличение индивидуальной общеобразовательной и / или профессиональной компетентности и опосредованно на приращение общенационального человеческого капитала. Содержание и характер образовательных услуг учебных заведений негосударственной формы собственности не должны противостоять и противоречить нравственным устоям общества.

Проведённый нами анализ выявил около 30 основных признаков негосударственного сектора высшей школы России на этапе рыночных преобразований. Укажем главные из них: (а) *форма собственности* (в данном случае негосударственная) является одним из определяющих признаков негосударственного сектора высшей школы; (б) *отсутствие бюджетного финансирования*. Вузы негосударственного сектора находятся на полном самофинансировании, источниками которого являются плата за обучение, предоставления разнообразных образовательных услуг вне учебного процесса и т. д., а также деловые контакты со спонсорами, с международными фондами; (в) *большая мобильность или большая рыночномобильность*, т. е.

способность негосударственного сектора высшей школы оперативно реагировать на изменения потребностей рынка специалистов и своевременно предлагать обучаемым новые образовательные услуги, новое содержание образования, новые образовательные технологии; (г) *большая ориентированность на потребности населения*. Вузы негосударственного сектора более гибко реагируют на изменение социальных и личностных потребностей населения; (д) *большая зависимость от уровня доходов семей абитуриентов и студентов*, поскольку вузы негосударственной формы собственности существуют на деньги, получаемые в основном за обучение от физических лиц; (е) *высокая степень риска капитала собственника*, поскольку в условиях рыночных отношений руководство негосударственных вузов рискует в первую очередь собственным капиталом; (ж) *формирование собственного образовательного пространства*. Для вузов негосударственного сектора характерно создание собственной сети филиалов и представительств, часто выходящих за пределы собственных федеральных образовательных округов. Негосударственные вузы проводят активную профориентационную работу со школьниками, создают центры непрерывного образования, комплексы школа – вуз, организуют гимназические и лицейские классы и т. д. Таким образом, негосударственные вузы осуществляют для себя подготовку будущих абитуриентов и студентов, формируют собственное образовательное пространство.

К признакам, затрудняющим формирование негосударственного сектора можно отнести: (а) нестабильность структуры негосударственного сектора высшей школы, (б) низкую степень развития научно-исследовательской деятельности, (в) ограниченный перечень специальностей, (г) неразвитость материально-технической инфраструктуры, (д) высокий уровень совместителей в штате и др.

Одним из отличительных признаков, способствующих востребованности образовательных услуг негосударственных образовательных учреждений, несмотря на последствия экономического и демографического кризиса и конкуренцию с государственной подсистемой образования, является ориентация негосударственного сектора на деятельностный и компетентностный подход в обучении и воспитании. Изначально педагогическую деятельность в негосударственных образовательных учреждениях отличали насыщенность и применение активных авторских образовательных программ, методик и технологий обучения (деловых и ролевых игр, тренингов, электронных учебно-методических материалов, слайд-лекций и т.д.) для формирования у обучающихся требуемых современному обществу знаний, умений и личностных качеств (компетенций) для последующей успешной деятельности.

В деятельности негосударственных образовательных учреждений в системе непрерывного образования прослеживается две тенденции: первая – развитие негосударственных учреждений шло по пути специализации на том или ином образовательном уровне (негосударственные дошкольные учреждения, негосударственные школы, негосударственные вузы, центры дополнительного образования и т. п.); вторая – создание комплексных образовательных центров, осуществляющих свою деятельность на принци-

пах многофункциональности, многопрофильности и многоступенчатости. В таких центрах выстраивается многоступенчатая организационная структура последовательного непрерывного образования: от дошкольной ступени, куда дети поступают в самом раннем возрасте, затем получают общее среднее образование (возможно совмещение с начальным и средним профессиональным образованием) и далее – высшее образование, и образования для взрослых в различных формах (дополнительного образования, переподготовки и повышения квалификации).

С точки зрения концентрации видов образовательной деятельности негосударственные образовательные учреждения можно условно подразделить на учебные заведения, которые ориентированы лишь на получение (1) профессиональных знаний и (2) полифункциональные центры. Негосударственные образовательные учреждения первой группы имеют различные формы организации обучения (очное, вечернее, заочное, экстернат, дистанционное обучение). С позиций концепции непрерывного образования они интересны в построении моделей и технологий непрерывного профильного образования (экономического, юридического, лингвистического и др.) и формирования требуемых в определенной области профессиональных компетенций. Финансовая независимость позволяет негосударственным образовательным учреждениям этой группы привлекать к процессу обучения больше практиков и экспертов, что позволяет заимствовать компетенции непосредственно из профессиональной среды.

Вторая группа, полифункциональные центры, организационно построены таким образом, чтобы охватить все стороны как процесса обучения, так и воспитания. В учебных учреждениях этого типа создаются условия по принципу комплексных пансионатов – для обучения по определенной специальности и проживания, занятий спортом, разнообразными видами творчества, культурного досуга и т.д. Их деятельность отличается формированием у обучаемых (помимо требуемых стандартных компетенций) так называемых нестандартных компетенций (владение деловой и письменной речью, ораторское искусство, свободное владение иностранными языками, управление своим временем, навыками самоанализа и т. д.).

Можно выделить три образовательных сектора, где наблюдается наибольший спрос на услуги негосударственных образовательных учреждений.

Элитарный сектор – обучение осуществляется по значительно более высоким стандартам (компетенциям), чем могут предоставить государственные образовательные учреждения (например, для одаренных детей или обучение детей богатых родителей). В детских садах, школах и вузах этого вида учебных заведений низкая наполняемость детских групп, школьных классов и вузовских учебных групп, что, как правило, повышает качество процесса обучения. Однако стоимость обучения в таких образовательных учреждениях чрезвычайно высока.

Массовый сектор – обучение учащихся, способности которых ниже средних, и которые в обычных школах и вузах, как правило, в массе своей оказываются «на обочине» и устойчиво отстают. Многие негосударственные школы, особенно в младших классах, готовы работать с проблемными деть-

ми, в том числе и хронически неуспевающими. Если материальные возможности семьи позволяют платить за индивидуализированную подготовку их детей, то в большинстве случаев образовательный уровень этих учащихся удастся реально подтянуть, но общий уровень знаний все равно остается ниже среднестатистического. В негосударственных вузах нередко осуществляется прием студентов после отчисления их из государственных вузов. В таких негосударственных образовательных учреждениях образовательный процесс может опуститься ниже среднего уровня, на что государственные образовательные учреждения идти не могут.

Специальный сектор – где обучение осуществляется сверх обычных учебных программ. В программу таких негосударственных образовательных учреждений внесены такие услуги, как занятия дорогими видами спорта, музыкой, более углубленное изучение двух-трех иностранных языков, или углубленное преподавание математики, гуманитарных дисциплин, экономики или же предметов по выбору учеников. В ряде случаев для выбора родителями учебных заведений этого типа большое значение имеют повышенные меры безопасности для учащихся и комфортные условия, а также условия, приближенные к домашним, немногочисленные классы (средняя наполняемость класса 9–11 человек), современное техническое оснащение, высокое качество питания в столовой, наличие школьного транспорта, каникулярные программы и программы выходного дня, индивидуальный подход к каждому ученику и т.д. В структуре многих негосударственных школ имеются детские сады и подготовительные группы для своих будущих учеников.

Возможно, негосударственные дошкольные учреждения и школы в наибольшей мере реализуют преимущества, открываемые системе образования рыночной экономикой, в то время как в вузовском сегменте негосударственного сектора эти возможности значительно нивелированы. И это связано с тем, что влияние родителей на деятельность негосударственных дошкольных учреждений и школы достаточно высокое: они активно участвуют в обсуждении и определении заказа на воспитание и образование, в оценке качества воспитания и образования, в формировании желаемых компетенций. Во многих негосударственных школах активно используются личностно ориентированные и дифференцированные технологии обучения в малокомплектном классе (группе), позволяющие добиться высокого уровня мотивации в обучении и положительной динамики формирования ключевых компетенций у обучаемых. Одновременно успешно складывается модель выпускника на основе учета социальных заказов рынка труда и родителей, что способствует формированию «заказных» компетенций. Особое внимание в образовательном процессе уделяется воспитанию качеств, необходимых для социальной успешности, что помогает учащемуся выстраивать личную образовательную траекторию, четче определить будущую сферу своей деятельности и подготовиться к ней. Так, например, выпускники негосударственных образовательных учреждений, более нацелены на открытие собственного дела (бизнеса).

**Место негосударственного сектора
образования в развитии российского
образования и в формировании
профессиональной компетентности
учащихся**

Вопросы профессиональной компетентности – показатели, методы анализа, правовой статус – все еще остаются предметом обсуждения педагогического сообщества. Нет пока и каких-либо достоверных статистических показателей, отражающий уровень (степень) компетентности преподавательского корпуса учебного заведения или выпускников этого учебного заведения. Разумеется, в рамках аттестации и аккредитации учебного заведения исследуется и определяется качественный уровень учебного заведения как соответствие установленным количественным и качественным показателям. Компетентностный уровень существует как бы сам по себе, как некоторое академическое понятие, не получившее пока операционального и правового выражения. Поэтому авторы вынуждены подойти к пониманию компетентности через показатели роста, в данном случае через показатели роста числа негосударственных учебных заведений и числа обучающихся в них студентов.

Несмотря на то, что сетью негосударственного образования охвачены миллионы учащихся, соотношение негосударственных образовательных учреждений по этапам российской системы образования существенно отличается. В табл. 2 приведены данные по негосударственным образовательным учреждениям (1995–2009 гг.)¹. В 2009/2010 учеб. г. было 680 негосударственных общеобразовательных учреждений, а их доля в общем числе школ России составила 1,3 %. Численность обучающихся в негосударственном общеобразовательном секторе составляет 71 тыс. чел., их доля в общей численности школьников составляет 0,5 %. Наибольшее количество негосударственных школ расположено в Центральном федеральном округе – 295, что составляет 43,3 % от общего числа негосударственных школ России; в основном это негосударственные школы Москвы (146, 21,5 %) и Московской области (70, 10,3 %). На втором месте на этой шкале – Южный федеральный округ (84 школы, 12,3 %); лидерами по числу негосударственных школ являются Краснодарский край (24), Ростовская (18) и Волгоградская (17) области. Третье место занимает Северо-Западный федеральный округ (78, 11,4 %), где безусловное «призовое» место занимает Санкт-Петербург (55, 8 %).

¹ За исключением дошкольных образовательных учреждений и образовательных учреждений начального профессионального образования негосударственной формы собственности, поскольку по ним отсутствуют данные официальной статистики. Выбор временного периода обусловлен тем, что хотя лицензирование негосударственных образовательных учреждений началось с 1991 г., но наблюдение органами статистики было введено только с 1994 г.

Таблица 2

**Основные показатели подсистемы
негосударственного образования России**

Показатели	Ед. измерения	Годы						
		1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009
Число негосударственных общеобразовательных учреждений	ед.	525	635	726	719	697	691	680
Численность обучающихся в негосударственных общеобразовательных учреждениях	тыс. чел.	46	61	72	71	71	73	71
Число негосударственных образовательных учреждений среднего профессионального образования	ед.	22	114	217	216	233	249	302
Численность студентов в негосударственных образовательных учреждениях среднего профессионального образования, тыс. человек	тыс. чел.	7	52	118	125	120	108	90
Принято студентов в негосударственные образовательные учреждения среднего профессионального образования, тыс. человек	тыс. чел.	4	25	43	43	40	33	28
Число негосударственных образовательных учреждений высшего профессионального образования	ед.	193	358	413	430	450	474	452
Численность студентов в негосударственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования, тыс. человек	тыс. чел.	136	471	1079	1177	1253	1298	1283
Принято студентов в негосударственные образовательные учреждения высшего профессионального образования, тыс. человек	тыс. чел.	52	152	268	281	298	279	215

Таблица составлена по материалам Российского статистического ежегодника, 2010: сб. ст. – М.: Росстат, 2010, с. 220–221.

В системе среднего профессионального образования в этот период было образовано 302 негосударственных образовательных учреждения, а их доля в общем числе учреждений среднего профессионального образования составила 10,5 %. Численность обучающихся студентов в негосударственном секторе среднего профессионального образования составила 90 тыс. чел, их

доля в общей численности студентов этой подсистемы профессионального образования составляет 4,2 %. Территориальное распределение негосударственных образовательных учреждений среднего профессионального образования значительно отличается от территориального распределения школ негосударственного сектора: на первое место выходит Приволжский федеральный округ (89, что составляет 29,4 % от общего числа негосударственных учебных заведений этого типа)¹; на втором месте – Центральный федеральный округ (77, 25,4 %)²; третье место принадлежит Южному федеральному округу (58, 19,2 %)³.

В системе высшего профессионального образования действовало на анализируемый период 452 негосударственных вуза, что в общем числе вузов России составило 40,5 %. Однако численность обучающихся студентов в негосударственном секторе высшего образования явно не адекватна числу учебных учреждений: в 2009/2010 учеб. г. в негосударственных вузах обучалось 1283,3 тыс. чел, а их доля в общей численности студентов вузов страны составила 17,2 %. Но учитывая, что это вузы гуманитарного профиля, можно сделать утверждающий вывод: негосударственный сектор высшей школы в сегменте гуманитарного профиля существенно потеснил государственные вузы. Можно сделать и второй вывод: негосударственные образовательные учреждения высшего профессионального образования обладают (по крайней мере, до последнего времени) большим рыночным потенциалом, чем остальные ступени негосударственного сектора высшей школы. Территориальное распределение негосударственного сектора высшей школы во многом совпадает с рассмотренным выше распределением негосударственных школ: лидирует Центральный федеральный округ (213, 47,1 % от общего числа негосударственных вузов России)⁴; второе место занимает Южный федеральный округ – 71, 15,7 %⁵; третье место принадлежит Северо-Западному федеральному округу (52, 11,5 %)⁶. Вышеизложенное позволяет нам сделать и третий вывод: основная масса негосударственных вузов расположена в крупных городах, в том числе в Москве и Санкт-Петербурге (195 из 452), то есть в городах, где исторически сложился высокий научный и образовательный потенциал высшей школы, который в значительной части «переместился» из государственного сегмента в негосударственный сегмент высшей школы, что в целом обеспечило достаточно высокий уровень компетентности выпускников этих вузов.

Рассмотрим некоторые аспекты развития негосударственного образования на рубеже XX–XXI столетий, опираясь на анализ динамики основных статистических показателей негосударственной подсистемы образования в сопоставлении с показателями государственной подсистемы образования

¹ Лидерами внутри этого федерального округа являются Республика Башкортостан (26) и Нижегородская область (21).

² Лидером является Москва – 30 учреждений среднего профессионального образования.

³ Лидирует Краснодарский край – 30 учреждений среднего профессионального образования.

⁴ Почти одна треть негосударственных вузов находится в Москве (155).

⁵ Лидирует по числу негосударственных вузов Краснодарский край (22).

⁶ Из 52 негосударственных вузов 40 расположено в Санкт-Петербурге.

Число общеобразовательных учреждений в Российской Федерации за период с 1995/1996 по 2009/2010 учеб. гг. снизилось с 67063 до 51657: общеобразовательных школ стало на 15406 меньше, то есть на 23 %¹. За этот же период число государственных школ также сократилось: с 68445 до 50977, то есть на 17468 учебных заведений или на 25,7 %. Однако число негосударственных школ за этот период возросло с 525 до 680, то есть негосударственный общеобразовательный сектор вырос на 155 учебных заведения или на 22,7 %. Общая численность обучающихся в общеобразовательных школах России за рассматриваемый период снизилась с 21567 тыс. чел. до 13330 тыс. чел., т. е. учащихся стало меньше на 8237 тыс. чел. или на 38 %. За этот же период численность обучающихся в государственных школах снизилась с 21521 тыс. чел. до 13258 тыс. чел., то есть на 8263 тыс. чел. или на 38,3 %; а в негосударственных школах возросла с 46 тыс. чел. до 71 тыс. чел., то есть учащихся в этих школах стало больше на 25 тыс. чел. И их численность выросла в 2,8 раза. Таким образом, на фоне демографического спада отчетливо наблюдается увеличение числа учащихся в негосударственном секторе общеобразовательных школ и обратный процесс в школах государственного сектора. Эти цифры должны хотя бы частично развеять скептицизм противников негосударственных форм образования, в том числе школьного образования, которые придерживаются взглядов, что негосударственные школы не обеспечивают уровня образования, который дают школы государственного сектора. Но ведь родителей никто не побуждает направлять своих детей в негосударственные школы, тем более что в этих школах обучение платное. Более того: государство не смогло бы сократить прием в государственные школы², если бы родители не предпочли бы отправить своих детей в школы негосударственного сектора.

В системе среднего профессионального образования за рассматриваемый период (1995/1996–2009/2010 гг.) в целом по Российской Федерации стало больше на 232 образовательных учреждения (с 2634 до 2866) (на 8 %). Однако государственный сектор «похудел» на 48 учебных заведений (с 2612 до 2564) или на 1,8 %³, а негосударственный сектор среднего профессионального образования увеличился на 280 учебных заведений (с 22 до 302) или в 13,7 раза. Что касается численности обучаемых в системе среднего профессионального образования за рассматриваемый период, то количество студентов увеличилось на 212 тыс. (с 1930 тыс. чел. до 2142 тыс. чел.) или на 9,8 %. Численность студентов в государственных учреждениях среднего профессионального образования увеличилась на 129 тыс. (с 1923 тыс. чел. до 2052 тыс. чел.) или 6,2 %, а в негосударственных учреждениях – в 13 раз (с 7 тыс. чел. до 90 тыс. чел.). Как видим, развитие среднего профессионального образования происходило преимущественно за счет негосударственного

¹ См.: Российский статистический ежегодник, 2010: сб. стат. – М.: Росстат. 2010. С. 220–287.

² Согласно п. 2 ст. 43 Конституции Российской Федерации «Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего ... образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях».

³ На снижение показателя количества учебных заведений оказало влияние и укрупнение и слияние государственных учреждений среднего профессионального образования.

сектора. Следует отметить, что рост численности студентов в негосударственном секторе среднего профессионального образования происходил неравномерно. Максимальный показатель роста числа студентов был отмечен в 2006 г., а в последующие годы наблюдалось снижение этого показателя, что нельзя считать удовлетворительным, так рынок труда повсеместно испытывает дефицит специалистов со средним профессиональным образованием.

Относительно негосударственного высшего профессионального образования следует отметить, что в этот период высшая школа – это наиболее динамично развивающаяся подсистема российского образования, что в значительной мере было обусловлено факторами демографического характера, возросшей престижностью высшего образования и развитием платного образования, которое фактически упразднило конкурсные экзамены на коммерческие факультеты государственных. Так, количество образовательных учреждений высшей школы за рассматриваемый период (1995/1996 гг. по 2009/2010 гг.) возросло на 352 учебных заведения (с 762 до 1114)¹. Причем рост числа вузов в основном происходил за счет создания вузов негосударственного сектора: на 252 вуза увеличился негосударственный сектор высшей школы (с 193 до 452) или в 2,3 раза, а государственный сектор – на 93 вуза (с 569 до 662). За этот же период общая численность студентов, обучающихся в высшей школе, возросла на 4628 тыс. обучаемых (с 2791 тыс. чел. до 7419 тыс. чел) или в 2,6 раза. Контингент студентов государственных вузов увеличился на 3481 тыс. чел. или в 2,3 раза, а негосударственных – на 1147 тыс. чел. или в 9,4 раза.

Следует отметить, что хотя пик роста негосударственного сектора в высшей школе остался в прошлом, в последующие годы сократился прием студентов и негосударственные вузы, что поставило некоторые негосударственные вузы перед проблемой самоликвидации. Быстрый рост числа негосударственных вузов не мог не сказаться на качестве научного и образовательного потенциала некоторых учебных учреждений и их филиалов, в особенности. Авторы полагают, что среднестатистическая величина «слабых» вузов примерно одинакова как для государственных, так и для негосударственных, однако нельзя не видеть положительного влияния на приращение человеческого капитала в масштабе страны и профессиональных компетенции за счет развития негосударственного сектора высшей школы.

С момента начала кризиса 2008 г. в развитии негосударственного образования, можно отметить некоторые тенденции: (а) значительно снизился платежеспособный спрос на услуги негосударственных образовательных учреждений, что повлияло не только на снижение темпов их роста, но привело и к закрытию некоторых вузов; (б) несмотря на кризис и падение доходов домохозяйств, наблюдается повышение спроса на услуги различных форм дошкольного негосударственного образования, что обусловлено ростом рождаемости (2002–2008 гг.) и дефицитом мест в государственных (муниципальных) дошкольных учреждениях; (в) в негосударственном сегменте школьного образования происходит «межшкольная миграция учащихся»: из элитных и дорогих учебных заведений учащиеся перемещаются в более дос-

¹ См. ссылку 8.

тупные (это могут быть как государственные, так и менее дорогие негосударственные школы). В тоже время, как показывает наш анализ, абсолютное число учеников частных школ не уменьшается и продолжает расти, что можно объяснить и продолжающимся ростом доходов, и заметным ростом рождаемости (2002–2008 гг.). Кроме того, негосударственные школы предлагают более гибкие системы оплаты обучения, а в некоторых действует система скидок или рассрочки оплаты; вводят новые услуги для школьников, чаще всего они включают каникулярные программы, услуги второй половины дня, условия полного пансиона, различные кружки, а также дистанционное и домашнее обучение.

Есть реальные перспективы и в развитии негосударственных образовательных учреждений среднего профессионального образования, которое является приоритетным.

Наиболее сложные перспективы у негосударственного сектора высшей школы, которые вызваны обострившейся демографической ситуацией с ежегодным сокращением числа выпускников школ. Демографическая ситуация усилила конкуренцию между государственными и негосударственными вузами на рынке образовательных услуг. Одновременно произошло насыщение рынка образовательных услуг предложениями негосударственных вузов и др. В ответ на сложившуюся ситуацию негосударственные вузы ищут способы ее решения: объединяются с другими негосударственными и государственными вузами; есть примеры перехода в государственную систему со сменой формы собственности. В последние годы государство стало больше внимания уделять негосударственным вузам: лучшим из них оказывается федеральная и региональная поддержка в рамках национального проекта «Образование». Получили развитие и иные формы бюджетной поддержки, в частности, выделение бюджетных мест для студентов лучших негосударственных вузов.

Таким образом, негосударственные образовательные учреждения являются неотъемлемой составляющей системы непрерывного образования и создают конкуренцию государственному образованию на всех её уровнях, благодаря им появляется возможность удовлетворения множества разнообразных, частных, образовательных потребностей российского общества в приобретении профессиональных компетенций и образовании в течение всей жизни.

Вместо заключения

Мы полагаем, что в секторе негосударственного образования наибольшие изменения в ближайшие десять лет произойдут в сегменте вузовского образования. В настоящее время негосударственный сектор высшей школы охватывает ограниченное число специальностей и в основном это специальности гуманитарного профиля. Естественные науки остаются исключительной прерогативой государств. И это не потому, что имеются правовые запреты, а потому, что частные инвесторы опасаются пока вкладывать деньги в сферу технического образования, поскольку первоначальные затраты чрезвычайно велики, а срок окупаемости этих затрат на много дольше, чем в сфере гуманитарных наук. И все же есть основания полагать, что такое положение изменится, но не ранее начала второй половины 20-х гг. А пока гуманитарные

вузы негосударственного сектора высшей школы создают реальную конкуренцию государственным вузам на всех уровнях непрерывного профессионального образования. Возможно, наибольшую экспансию негосударственного сектора высшей школы следует ожидать в сфере дополнительного профессионального образования. И это связано, по нашему мнению, с тем, что дополнительное послевузовское профессиональное образование будет преимущественно платным. Следовательно, предпочтение будет отдано тому вузу, который будет предоставлять специализированные услуги, ориентированные на конкретное производство, на конкретного потребителя; и здесь негосударственный сектор имеет явные преимущества – он более мобилен. Именно это его качество, наряду с другими, на которые мы указывали выше, позволят негосударственному сектору высшей школы закрепиться в системе непрерывного профессионального образования. Возможно, что уже в ближайшие годы конкуренция негосударственного сектора высшей школы с государственным активно развернется в ценовой политике обучения, так как государственный сектор уже наполовину стал платным. Снижение издержек обучения при сохранении требуемого качества профессиональной подготовки будет зависеть от профессионализма вузовских менеджеров, а большие условия для этого пока предоставляет негосударственный сектор высшей школы.

ОБУЧЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА

Л. Д. Тюличева

Введение

Компетенции работников – это самый важный для работодателя результат образовательного процесса любого типа и, как правило, неся расходы на обучение персонала, он рассчитывает именно на этот результат. Различные аспекты процессов обучения персонала весьма неоднозначны, их эффективность обусловлена целым рядом разнородных факторов, некоторые из которых будут рассмотрены ниже.

Особенности реализации принципов непрерывного образования в процессе обучения персонала в организациях

Цели обучения персонала в организациях органично вписываются в концепцию целей непрерывного образования (которые, напомним, трактуются как компенсация неспособности базовой системы образования подготовить человека к выполнению на протяжении всей его жизни разнообразных функций). Обучение в организации восполняет в основном «пустоты», оставленные системой профессионального образования. Вектор развития системы непрерывного образования – расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих базовое обучение, также совпадает с вектором развития систем обучения персонала в организациях. Однако обучение в организациях имеет свою специфику в области задач и возможностей образовательной деятельности. Эта специфика обусловлена не в последнюю очередь доминированием организационных потребностей в обучении над личностными интересами сотрудников. Существует множество интерпретаций интересов организации как инвесторов в развитие человеческого капитала своих сотрудников. На наш взгляд, эти интересы можно упорядочить с помощью понятийного поля из трех пар категорий. Объектом обучения становится либо «рабочая сила» работников, либо их «трудовой потенциал», мотивом обучения может быть как «стремление избежать убытков», так и «стремление получить дополнительные выгоды» применительно к двум состояниям организации – «текущая деятельность организации» и «инновационное развитие организации».

Таблица 1

**Обусловленность сравнительных характеристик рабочей силы
и трудового потенциала инновационностью производства**

Параметры сравнения	Рабочая сила	Трудовой потенциал
Состав	Выявленные трудовые возможности	Выявленные и скрытые трудовые возможности
Стабильность содержания труда	Высокая. Содержание труда меняется редко	Низкая. Изменчивое содержание труда
Соответствие работы выявленным возможностям работника	Нормой считается соответствие квалификации работ квалификации работника	Нормой считается постоянное увеличение сложности труда, трудовое задание, «бросающее вызов» работнику
Уровень персонификации	Весьма незначительный. Рабочая сила должна соответствовать определенным профессиональным стандартам	Высокий. Скрытые способности как неизвестная величина несводимы к стандарту, целиком обусловлены особенностями личности обладателя трудового потенциала
Ожидаемые возможности, работника в области решения трудовых задач	Способность справляться с известными трудовыми задачами, чему работник был заранее обучен	Способность справляться с известными трудовыми процессами и решать новые задачи, возникающие в результате изменений в производстве

Для начала проведем сравнение категорий «рабочая сила» и «трудо-вой потенциал» по комплексу критериев, связанных с инновационной изменчивостью производства (табл. 1). Именно это новое требование к работникам в условиях инновационного производства – способность решать новые задачи, возникающие в результате изменений в производстве – получила название компетенции. Появление компетенций как элемента профессионального мастерства предопредели различия рабочей силы и трудового потенциала с точки зрения особенности их формирования (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительные характеристики рабочей силы и трудового потенциала
с точки зрения особенности их формирования**

Параметры сравнения	Рабочая сила	Трудовой потенциал
Состав	Выявленные трудовые возможности	Выявленные и скрытые трудовые возможности
Время формирования	Преимущественно в молодости	На протяжении всей жизни
Положительная динамика	Незначительная (в форме профессионализации – нарастания мастерства в ходе многолетней работы)	Значительная (в форме плавного или скачкообразного нарастания способности к труду более высокого уровня сложности)
Возможность отрицательной динамики	Существует (в основном в форме деквалификации)	Существует. Возможности уменьшения трудового потенциала в форме деквалификации, снижения творческой компоненты, снижения трудовой мобильности

Необходимость понятия «компетенция» для характеристики работника	Для характеристики требуемого состояния работника достаточно понятий «знания», «умения», «навыки»	Компетенция как «способность к действию в нетипичной производственной ситуации с учетом сложившихся обстоятельств» превращается в необходимую дополнительную характеристику работника
Способы приобретения знаний	Запоминание необходимого объема информации.	Развитие творческих способностей по принципу «научиться обучаться»
Приобретение навыков	Приобретение навыков путем повторения определенного набора действий, типичных для конкретной профессии и специальности	Приобретение навыков общего характера (навыки постановки проблемы, навыки выдвижения альтернатив и т. п.), позволяющих приобрести компетенции
Прогнозируемость будущей потребности в условиях инновационного производства	В инновационной деятельности, которая характеризуется неопределенностью и значительным риском, сложно точно прогнозировать будущие потребности в рабочей силе как в совокупности специалистов, обладающих четко очерченными умениями и навыками	Оценивается соответствие трудовых возможностей имеющихся работников с точки зрения их адаптации к стохастическим процессам, способности поддерживать уровень своей квалификации соответственно меняющемуся содержанию инновационной деятельности

Мы исходим из того предположения, что стремление избежать убытков связано с поддержанием рабочей силы (очевидных трудовых возможностей работников) в состоянии, соответствующем требованиям рабочих мест, а стремление получить дополнительные выгоды через обучение персонала конкретизируется прежде всего как попытки поставить на службу организации выявленные и развитые в процессе обучения скрытые трудовые возможности работников, т. е. полнее использовать их трудовой потенциал.

Приносящее организации убытки несоответствие рабочей силы требованиям рабочих мест может быть выявлено в ходе текущей деятельности организации как у вновь нанятых работников, так и у давно работающих. Инновационное развитие организации провоцирует массовые случаи несоответствия прежних знаний, умений и навыков работников требованиям новых (или обновленных) рабочих мест. Стремление избежать убытков вследствие неспособности персонала эффективно работать в новых условиях (из-за отсутствия у персонала требуемых новых компетенций) заставляет проводить обучение как подготовку к труду нового содержания. В ходе инновационного развития организации разрешение новых постоянно возникающих проблем становится настолько важной частью трудовой деятельности персонала, что речь может идти уже о стремлении поставить на службу организации инновационный потенциал работников, постоянно и целенаправленно развиваемый в ходе обучения в организации. Поскольку именно организация оплачивает обучение персонала полностью или частично, постольку этот процесс воспринимается и планируется менеджментом как способ добиться от персонала желательного трудового поведения, т. е. как приобретение работниками знаний и формирование умений (навыков), необходимых для выполнения работы. И, наконец, говоря об обучении персонала как части системы непрерывного образования, необходимо помнить, что далеко не все организации обладают культурой научения, поскольку образовательная деятель-

ность не является для них профильной. Поэтому неудивительно, что большинству организаций, обучающих свой персонал, что не является по профилю их основной деятельностью, затруднительно последовательно и полно реализовать принципы непрерывного образования.

Рассмотрим полноту реализации основных принципов непрерывного образования. Прежде всего, организации не могут и не стремятся обеспечить реализацию *принципа целостности пожизненного образовательного процесса*, поскольку занимаются исключительно полезным для организации развитием человека только в период его трудовой жизни. По этой же причине организации не реализуют во всей полноте *принцип учета особенностей структуры и содержания образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизненного цикла*. В то же время именно при обучении персонала предприятиям лучше, чем образовательным организациям, удастся реализовать *принцип интеграции учебной и практической деятельности*, поскольку практическая деятельность человека и является импульсом его вовлечения в учебную деятельность. Поскольку процессы обучения персонала, как правило, тесно связаны с практикой служебных перемещений и карьерного роста, постольку в организациях создаются предпосылки для реализации *принципа содержательной преемственности восходящих ступеней образовательной лестницы*. В той мере, в какой персонал данной организации мотивирован развивать свой трудовой потенциал, реализуется *принцип самообразования* в периоды между стадиями организованной учебной деятельности.

Основные особенности обучения персонала в российских организациях и тенденции изменений

Исследования, проводимые в рамках мониторинга экономики образования (далее МЭО), осуществляемого Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», а также другие исследования позволили выявить основные особенности обучения персонала и тенденции изменений. Доля переобучающих свой персонал российских предприятий ниже, чем в большинстве стран Центральной Европы и Балтии, отставание от развитых стран может быть еще значительнее (табл. 3)¹.

¹ Гимпельсон В. Е. Нужны ли нашей промышленности квалифицированные работники? История последнего десятилетия. Экономическая социология. Т. 11. 2010. № 4. Сент. С. 46.

Таблица 3

Страны, предоставлявшие формальное обучение
квалифицированным рабочим (в 2005 г.)

Страна	Фирмы, %	Охваченные работники, %
Россия	33	18
Украина	42	22
Польша	47	35
Венгрия	39	27
Чехия	62	52
Словакия	80	72
Хорватия	57	23
Румыния	28	12
Латвия	51	29
Литва	46	19
Эстония	65	41
Турция	23	18

Источник: Цит. по: В. Е. Гимпельсон. Нужны ли нашей промышленности квалифицированные работники? История последнего десятилетия // Эконом. социология. Т. 11. 2010. № 4. Сент. С. 46.

Уже в докризисный период проявилась и сохраняются тенденция сокращения или стагнации доли предприятий, организовывавших обучение своих сотрудников. Так, в ходе МЭО на вопрос о том, организовывали ли они за последний год переподготовку, повышение квалификации, стажировку для своих сотрудников, дали положительный ответ в 2004 г. 72 %, в 2005 – 68 %, в 2006 – 69 %, в 2007 – 68 %, в 2008 – 61 %, в 2009 – 63 % работодателей¹. Реальный охват работников переобучением остаётся очень скромным, поскольку обучением охвачена весьма незначительная часть персонала. Более половины (55,8 %) предприятий, практиковавших обучение своего персонала, обучили в 2008 г. от 1 до 5 % работников, более пятой части (21,6 %) организаций – от 6 до 10 % работников, чуть более десятой части (10,9 %) организаций – от 11 до 20 % работников. Только 9,4 % организаций переобучили более пятой части своего персонала². Ограниченный охват работников сочетается с низкой продолжительностью программ обучения. Доля организаций, обучавших персонал с отрывом от производства в 2008 г., составила по срокам обучения: не более недели – 37,3 %; две недели – 23,1 %; три недели – 6,3 %; четыре недели – 12,4 %; пять и более недель – 15,5 % организаций. Средняя продолжительность переподготовки (там, где она реально была) составила 3,5 недели, но медианное значение равно двум неделям. Об этом свидетельствует и табл. 4, демонстрирующая, что краткосрочные курсы являются излюбленной формой внешнего обучения. Доля прошедших такие программы среди управленцев и специалистов, обучавшихся с отрывом от производства, превышает 50 %, а среди квалифицированных рабочих составляет почти 40 %³.

¹ Источник: Сайт проекта «Мониторинг экономики образования». [Электронный ресурс]. URL: http://www.hse.ru/org/hse/mee/ind/2010_010 (дата обращения: 17.06.2012).

² Гимпельсон В.Е. Нужны ли нашей промышленности квалифицированные работники? История последнего десятилетия. Эконом. социология. Т. 11. 2010. № 4. Сент. С. 51.

³ Там же.

Таблица 4

**Формы профессионального обучения и переподготовки,
используемые предприятиями (2009 г.)**

Формы обучения	Управленческий персонал, %	Специалисты, %	Квалифицированные рабочие, %
Бизнес-школы	14,5	4,8	–
Вузы, ИПК	34,0	28,1	-
Ссузы, техникумы	3,6	5,5	6,9
ПТУ	-	-	2,9
Краткосрочные курсы (до трех месяцев)	51,0	59,5	39,8
Курсы повышения квалификации (свыше трех месяцев)	4,4	4,6	2,1
Стажировка на других предприятиях	6,3	7,1	8,2
Стажировка за границей	5,0	4,6	2,5
Другое	11,1	6,3	12,6
Вообще не направляли	12,8	15,7	36,9

Источник: Гимпельсон В. Е. Нужны ли нашей промышленности квалифицированные работники? История последнего десятилетия // Эконом. социология. Т. 11. 2010. № 4. Сент. С. 52.

Краткосрочные формы обучения являются доминирующими у всех групп персонала (см. табл. 4). Непродолжительность программ – косвенное доказательство недостаточно основательного характера обучения.

В основном обучение протекает в форме совершенствования в рамках своей профессии. Доля обучавшихся по своей профессии среди всех проходивших обучение в течение последних 12 месяцев составила в 2001 г. 65,9 %, в 2002 г. – 66,0, в 2003 – 70,3, в 2005 – 73,0, в 2006 – 68,4, в 2007 – 70,0, в 2008 – 70,6 %¹. Кадровая политика разных организаций по обучению персонала характеризуется значительным разнообразием; при том, что в большинстве российских компаний отсутствует выстроенная система обучения и развития персонала как таковая.

Важным фактором развития обучения в организации является масштаб бизнеса – чем крупнее и богаче организация, тем больше вероятность, что она обучает свой персонал (табл. 5).

¹ URL: <http://www.hse.ru/data/2010/10/14/1223124077/14102010-Lazareva.pdf>

Таблица 5

Изменение масштабов переподготовки, повышения квалификации, стажировок в крупном, среднем и малом бизнесе (2007 и 2009 гг.)

Показатели	Малый бизнес		Средний бизнес		Крупный бизнес	
	2007	2009	2007	2009	2007	2009
Доля предприятий, проводивших переподготовку, повышение квалификации, стажировку персонала	51	48	74	65	86	86
Доля предприятий, организовавших переподготовку для следующих категорий персонала						
Руководители	23	22	50	43	67	60
Специалисты	33	30	50	48	70	70
Служащие	12	13	29	25	38	34
Квалифицированные рабочие	27	21	47	34	65	58

Источник: Стратегии работодателей: кадры и образование: информ. бюл. М.: НИУ ВШЭ, 2011. С. 26.

Выбор используемых методов обучения зависит не только от характеристик предприятия (размер, отрасль и пр.), но и от принадлежности сотрудника к определенной категории персонала (специалист, рабочий и т. д.)¹. Наиболее популярные методы обучения для всех категорий персонала – это курсы повышения квалификации и прикрепление новичка к опытному работнику, являющемуся наставником. Объемы неформального внутрифирменного обучения (накопление опыта в процессе работы, перенимание опыта, наставничество) в несколько раз превосходят объемы формального обучения (корпоративные обучающие программы, тренинги, инструктаж – своими силами или с привлечением внешних инструкторов). Небольшие по численности организации чаще финансируют внешнее обучение, крупные организации имеют внутренние структуры по обучению и развитию персонала. Компании выделяют средства на внешнее обучение вне зависимости от финансового положения, тогда как финансировать внутреннее обучение могут позволить себе финансово успешные компании. Масштабы обучения разных категорий персонала различаются. Самые обучаемые группы – исполнители высшей квалификации и руководители; несколько меньше охвачены обучением квалифицированные рабочие и офисные сотрудники; наименее обучаемая категория – неквалифицированные рабочие (табл. 6.)

¹ Рощина Я.М., Русских И.С. Стратегии работодателей в сфере обучения персонала в 2007, 2009 и 2010 гг.: Информ. бюл. М.: НИУ ВШЭ, 2011. № 1 (48). № 7 (54). С. 26.

Таблица 6

Профессиональная подготовка работников на предприятиях
(в процентах от числа опрошенных)

Категория персонала	2007	2009	2010	В среднем
Руководители различного уровня	45,9	37,7	37,4	40,3
Исполнители высшей квалификации	53,3	44,7	45,7	47,9
Служащие, офисные работники, др.	26,1	21,8	22,6	23,5
Квалифицированные рабочие	35,4	33,5	31,1	33,3
Неквалифицированные рабочие	7,3	4,7	5,2	5,7
Хотя бы одна из категорий	71,8	64,6	62,0	66,1

Источник: Рощина Я.М., Русских И.С. Стратегии работодателей в сфере обучения персонала в 2007, 2009 и 2010 гг.: информ. бюл. М.: НИУ ВШЭ, 2011. С. 13.

Обучение вновь набранного персонала

Для новых работников обучение часто следует сразу за процедурой отбора, в ходе которого выявляется потребность новых работников в обучении (называемое иногда «входное обучение»). В российских организациях наём нового персонала происходит довольно интенсивно (табл. 7).

Таблица 7

Распространенность найма различных категорий персонала
(в процентах от числа всех опрошенных предприятий)

Показатели	2008	2009	2010
Доля предприятий, которые вообще не принимали новых работников за последние два года	8	12	16
<i>Доля предприятий, которые принимали новых работников за последние два года</i>			
Руководители высшего звена, топ-менеджеры (заместитель руководителя предприятия, главные специалисты)	27	26	25
Руководители функционального подразделения	29	29	28
Руководители линейных подразделений	34	32	30
Исполнители высшей квалификации, специалисты функциональных подразделений	38	32	29
Исполнители высшей квалификации, специалисты линейных подразделений	37	32	34
Служащие, офисные работники, технические исполнители	43	35	43
Квалифицированные рабочие	77	72	70
Неквалифицированные рабочие	51	51	52

Таблица 8

**Потребность в дополнительном обучении
вновь принятых работников**

Категория персонала	2007	2009	2010	Итого
<i>Доля предприятий, отметивших необходимость дополнительного обучения</i>				
Специалисты функционального подразделения	44,8	41,6	37,4	41,4
Специалисты, занятые в линейном подразделении	57,8	54,5	48,2	53,7
Служащие, офисные работники, технические исполнители	48,5	41,1	42,6	44,1
Квалифицированные рабочие	53,7	52,5	49,7	52,0
<i>Средняя доля от новых работников, нуждающихся в обучении</i>				
Специалисты функционального подразделения	64,7	58,3	74,1	65,3
Специалисты, занятые в линейном подразделении	64,0	59,5	68,9	64,0
Служащие, офисные работники, технические исполнители	59,4	63,1	86,0	69,4
Квалифицированные рабочие	56,8	57,1	72,5	61,8

Источник: Рощина Я.М., Русских И.С. Стратегии работодателей в сфере обучения персонала в 2007, 2009 и 2010 гг.: информ. бюл. М.: НИУ ВШЭ, 2011. С. 12.

Около половины вновь принятых работников проходят довольно короткое обучение, но у более чем третьей их части оно растягивается на месяцы. В табл.9 представлено разнообразие форм внутреннего и внешнего обучения вновь принятых сотрудников. Эта же таблица показывает, что более затратными для предприятий, нанимавших новых сотрудников, оказывается дообучение новичков-специалистов, его чаще всего приходилось оплачивать либо внешним организациям, проводящим обучение, либо обеспечивать оплату консультаций более опытных сотрудников на самом предприятии.

Таблица 9

**Основные формы дополнительного обучения/переподготовки
новых работников (процент от числа работодателей,
проводивших обучение вновь принятых работников), 2010**

Показатели	Функциональные специалисты	Линейные специалисты	Служащие	Квалифицированные рабочие
Самостоятельное обучение новичка	4	8	5	7
«Прикрепление» к опытному работнику (без оплаты)	23	17	30	27
«Прикрепление» к опытному работнику (с оплатой)	5	6	10	27
«Внутреннее» обучение (без оплаты)	6	13	13	6
«Внутреннее» обучение (с оплатой)	18	19	12	6
«Внешние» курсы повышения квалификации	42	35	28	23

Источник: Стратегии работодателей: кадры и образование: информ. бюл. М.: НИУ ВШЭ, 2011. С. 11.

Особенности и эволюция российского рынка краткосрочного обучения

Российские организации весьма активно прибегают к внешнему обучению, отдавая предпочтение краткосрочным формам обучения. Рынок краткосрочного обучения активно задействован в процессах непрерывного обучения в российских организациях, а предложение на этом рынке сильно влияет на содержание обучения персонала. По этой причине, видимо, имеет смысл проанализировать состояние и эволюцию этого рынка, называемого иногда также тренинговым рынком, хотя на нем представлены и иные формы обучения. Сами тренинги как форму обучения принято связывать именно с развитием компетенций, с приобретением умения разрешать типовые проблемы профессиональной деятельности. Считается, что рынок тренинговых услуг принял на себя функции прежних централизованных отраслевых систем переподготовки и повышения квалификации кадров. Это не совсем так. В отраслевых системах переподготовки и повышения квалификации кадров обучение строилось на принципах, сходных с системой профессионального обучения в вузах, техникумах, профессионально-технических училищах (в зависимости от уровня обучаемого персонала). Тренинги же представляют собой принципиально иной метод обучения. В 80-е годы уже возникла практика использования тренингов в государственной системе повышения квалификации, особенно в высокотехнологичных отраслях народного хозяйства. Их не вводили массово, поскольку придавали большое значение тщательной предварительной работе – адаптации каждого тренинга к проблемам данной отрасли народного хозяйства и их органичному встраиванию в существующую систему повышения квалификации. Она не успела получить широкого распространения в рамках прежней системы повышения квалификации, поскольку исчезла сама эта система.

Но специалистам, участвовавшим в данной практике в рамках плановой экономики, довелось в постсоветский период оказать заметное влияние и на рынок бизнес-обучения, и на развитие тренинга как формы обучения. Рынок тренинговых услуг изначально формировался как рынок с заметным присутствием иностранного капитала и зарубежных технологий. Более того, вначале первыми покупателями, регулярно заказывавшими тренинги, были крупные западные корпорации, разместившие свой бизнес в России и внедрявшие свои практики обучения персонала. За потребителями явились и привычные для них поставщики – известные западные тренинговые фирмы (CBSD, SHL, TIM Training и др.). В конце 80-х – начале 90-х гг. российским гражданам было необходимо освоиться в новой для них социально-экономической обстановке. Постепенный охват формирующегося российского рынка труда тренингами шел по направлению передачи знаний, которые россияне могли бы получить, если бы они жили и учились в странах с рыночной экономикой. В эти же годы возник слой людей, открывавших свое дело, жаждавших хотя бы усвоить азы предпринимательства, получить краткосрочное бизнес-образование, которое смогло бы как-то компенсировать отсутствие собственного опыта. Они и выступали основными российскими потребителями тренинговых услуг, предпочитая обучать не персонал, а себя.

В 1990-е гг. на волне общей ориентации на ускоренное заимствование опыта развитых экономических стран рынок тренинговых услуг был ориентирован на сложившуюся практику западных рынков. Организовывались приезды западных инструкторов-консультантов. Эти выступления западных специалистов имели своим следствием не только просвещение населения, но и появление массы российских тренеров, понявших (или вообразивших, что поняли), как делаются тренинги. Многие видные впоследствии отечественные деятели тренингового бизнеса начинали свою карьеру как переводчики при мировых знаменитостях. Но неизбежно появилась и масса некомпетентных тренеров: посетив несколько тренингов зарубежных или отечественных мастеров, они начинали их попросту копировать. Доминировало предложение самых простейших тренингов и тренинговых программ, спрос на них был также значителен. Начиная с 80-х и до середины 90-х гг. рынок был в основном заполнен фрилансерами, весьма различающимися между собой по уровню квалификации. Во фрилансовом море, как острова, размещалось незначительное число тренинговых компаний. К концу 90-х гг. тренинговых компаний стало значительно больше, они вызывали у руководителей крупных организаций больше доверия, чем фрилансеры. Многие отечественные тренинговые компании формировались с непосредственным участием западного капитала (в рамках общей волны создания совместных предприятий), а также на базе западного опыта. Российские специалисты, поработав в Европе и США, переносили опыт работы западных компаний на российскую площадку. До сих пор многие компании-лидеры рынка обучают своих тренеров в лучших западных школах и компаниях.

Кризис 1998 г. был знаменателен не только разорением значительного числа тренинговых компаний. В сложных условиях, когда положение многих организаций потеряло устойчивость, от тренингов ожидали конкретной подсказки, все, что являлось или выглядело слабо адаптированным к российской реальности, отторгалось потребителем, т. е. общий процесс перехода на потребление российских товаров активизировался и на рынке тренинговых услуг. Уже в 1999 г. максимальная активность наблюдалась в секторах, где отечественные производители сумели оттеснить западных и занять свою нишу на рынке. К началу 2005 г. в России сформировались три основные группы, выделяемые по степени привязки к западным методикам: (1) филиалы иностранных компаний, предлагающие программы обучения, разработанные основоположниками жанра (например, CBSD, Price-waterhouse Coopers; Ernst and Young, Professional Educational Centre); (2) отечественные компании, работающие с адаптированными лицензионными западными программами (например, MTI, A.R.M.S. Training House; Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса); (3) российские компании, оперирующие собственными авторскими методиками (PRADO R&T, ARK Business Group, ARS VITAE, ARK Business Group и др.). В межкризисные годы покупка российскими компаниями услуг по обучению персонала стабильно возрастала (причем региональный рынок бизнес-тренингов увеличивался намного более высокими темпами, чем столичный). Темп роста российского рынка бизнес-образования был очень

значителен и составил в 2007 г. около 30 %¹. Происходит ротация покупателей. Меньше пользуются внешним обучением (особенно простыми базовыми семинарами)

щшими ' требите... ренингов... антен " вности, отрудниче " ° а' м

R -

зинговымик ' м ' анипмивлия лралзеабизне "

вали профессионалы, претендовавшие на эту нишу. Позиционирование начало осуществлялось не только по темам, но и по инструментам тренерской работы (инструменты и техники фасилитации, «обучение действием» и др.)¹.

Развивалось предоставление услуг краткосрочного обучения в корпоративном формате. Исследование, проведенное силами компании «Амплуа-Брокер» в августе-сентябре 2008 г., позволило составить представление о структуре услуг усредненного провайдера (табл. 10).

Таблица 10

Услуги краткосрочного обучения в корпоративном формате
(Интенсивность и представленность услуг в портфеле провайдеров в 2007 г.)

Услуга	Доля провайдеров, имеющих данную услугу в своем портфеле, %	Среднее значение
Тренинги/семинары в открытом формате	70	16 тренинг - сессий
Тренинги/семинары в корпоративном формате	83	259 тренинг - сессий
Разработка и/или глубокая адаптация тренингов в корпоративном формате как отдельная услуга	67	23 завершённых проекта
Передача программ обучения и методологии их использования заказчику	53	2,6 переданных программы
Проведение готовых тренингов, разработанных самим заказчиком или его партнерами	14	12 тренинг - сессий
Обучение внутренних тренеров заказчика	46	4 тренинг - сессии
Бизнес-симуляции	27	33,5 проведенных игры
Услуги тренеров как мотивационных спикеров	20	9 выступлений в компаниях
Фасилитация развивающих мероприятий, воркшопов	60	26 тренинг- сессий
Командообразующие мероприятия	61	18 тренинг - сессий
Оценка персонала 360 градусов, ассесмент-центры	40	Нет данных
HR - консалтинг	27	11 завершённых проектов
Разработка и проведение программы в соавторстве с другой тренинговой компанией	20	Нет данных
Коучинг сотрудников заказчика	60	89 коуч-сессий

Источник: Состояние и тенденции рынка услуг обучения и развития персонала в России. Исследование провайдеров. URL: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=10958>

Согласно этому же исследованию самыми быстрорастущими услугами в 2008 г. явились: (а) услуги тренеров как мотивационных спикеров; (б) проведение готовых тренингов, разработанных самим заказчиком или его партнерами; (в) обучение внутренних тренеров заказчика; (г) коучинг сотрудников заказчика; (д) бизнес-симуляции. Удовлетворяя такой вид спроса со стороны

¹ См.: Развитие российского рынка тренинговых услуг и становление бизнес-тренера. Интервью с М. Кукушкиным. Электронный адрес. URL: <http://www.ini21.ru/?id=322>.

организаций, как обучение внутренних тренеров заказчика, тренинговые компании высказывали опасение, не превратятся ли диспетчеры тренинговых программ в узурпаторов, стремящихся читать все курсы и проводить все тренинги самостоятельно. Они осознавали, что в известной мере готовят себе конкурентов, поскольку полученные знания можно использовать не только для грамотного выбора поставщика образовательных услуг, но и для вполне грамотной замены внешнего обучения внутренним.

Плавное усиление большинства перечисленных тенденций было прервано финансовым кризисом. Данные, полученные в ходе периодических опросов, проводимых исследовательским центром портала SuperJob.ru, позволяют судить о динамике расходов работодателей на обучение персонала (табл. 11).

Таблица 11

Динамика расходов работодателей на обучение персонала

Показатели	В первом квартале 2009 г., %	В первом квартале 2011 г., %
Не изменили расходы на обучение персонала	25	33
Увеличили расходы на обучение персонала	7	16
Сократили расходы на обучение персонала	26	7
Экономят на обучении, набирая уже обученный персонал	12	17
Имеют собственные учебные центры	20	14

Составлено по данным: http://www.superjob.ru/community/otdel_kadrov/30686/

Что касается содержания учебных программ, то обучение приобрело ярко выраженный прагматичный характер. На тренинговом рынке отмечается интенсивный поиск новых форм и методов обучения, способных решить конкретную задачу в условиях экономии бюджета.

Исследование, проведенное сотрудниками компании RECONT осенью 2008 г., выявило следующие тенденции в предложении образовательных услуг: (а) повысилось количество программ для руководителей. Это было связано с тем, что компании пересматривали стратегии развития, меняли структуру бизнеса, стратегии продвижения продукции; (б) программы для HR менеджмента стали четко ориентированы на работу с персоналом в условиях кризиса (по объему предложений занимают второе место после тренингов для руководителей); (в) программ тренингов по продажам, связанных с новыми рыночными условиями, в процентном отношении стало меньше, чем управленческих; (г) отмечено появление спекулятивных программ, берущихся научить быстрому выходу из кризиса¹. В это же время обострилась потребность в сжатом формате обучения.

Если говорить об «образцовых» в вопросах обучения персонала компаниях, исследуемых Ассоциацией менеджеров в рамках проекта «PEOPLE INVESTOR: компании, инвестирующие в людей», то в 2010 г., несмотря на кризис, 43 % исследованных компаний увеличили расходы на дополнитель-

¹ URL: <http://www.hrexpert.ru/news/2008/11/30/issledovanie-tendencii-rynka-obucheniya/>

ные программы обучения и развития сотрудников, 23 % сохранили объем на прежнем уровне. Что касается форм развития персонала, то: (а) большинство этих компаний (91 %) реализовали стажировки и программы повышения квалификации сотрудников; (б) во многих компаниях (81 %) использовались межфункциональные совещания или проекты, направленные на обмен знаниями между подразделениями; (в) 79 % компаний внедрили информационные системы, позволяющие обмениваться знаниями между подразделениями; (г) 74 % компаний создали информационные базы (документов, проектов), позволяющие организации наращивать интеллектуальный потенциал и сохранять знания увольняющихся сотрудников; (д) 72 % компаний реализовало программы развития кадрового резерва; (е) 66 % компаний организовало тренинг-центры и центры по обучению персонала в компании¹. Если после кризиса 1998 г. происходила переориентация преимущественно отечественных фирм на российские тренинговые компании, то после кризиса 2008 г. уже иностранные фирмы, работающие в России, стали чаще обращаться к российским тренинговым компаниям как к поставщикам более адаптированных к местным условиям методик обучения. К началу 2011 г. появились тенденции к росту расходов работодателей на обучение персонала (табл. 12).

Таблица 12

Соотношение внешнего и внутреннего обучения персонала
в российских организациях (2012 г.)

Виды деятельности, связанные с обучением персонала	Доля организаций, выбравших данный способ, %		
	Полностью аутсорсинг	Полностью своими силами	Отчасти своими силами, отчасти приобретение услуг
Оценка эффективности обучения	-	79	21
Разработка технологии ассесмент-центра	21	47	32
Коучинг	19	35	46
Фасилитация	9	55	36
Внедрение инструментов обучения	13	50	37
Проведение вебинаров	29	56	15
Разработка эл. курсов	28	40	32
Обучение специалистов	11	41	48
Обучение линейного персонала	5	64	31
Обучение линейных менеджеров	17	39	43
Обучение топ-менеджеров	55	13	32
Проведение учебных программ	12	25	63
Разработка учебных программ	5	35	59

Источник: Тенденции рынка обучения и развития персонала в 2012 г.
URL: <http://intservis.ru/article/index.php?dir=12&id=210>

¹ Дорогой наш человек. Экономика // Рос. газета. 2010. 17 дек. С. А2.

Однако потребность российских покупателей тренинговых услуг в наличии формальной атрибутики качества созревала весьма медленно. Так, исследование на тему «Выявление дополнительных критериев тренинга как маркетингового продукта», проведенное в январе-феврале 2002 г. маркетинговым департаментом Национального центра человеческих ресурсов, показало, что атрибутам, свидетельствующим о качественном продукте, потребителями придается не такое уж большое значение. В ходе исследования было выявлено, что наиболее важным критерием, которым руководствуются организации при выборе компании-тренера, является тема предстоящего тренинга (3,9 балла по пятибалльной шкале). Следующими важными критериями были названы такие показатели, как стоимость программы (3,7 балла), возможность адаптации программы к потребностям конкретной компании (3,6 балла) и личность тренера (3,6 балла). Менее значимыми критериями оказались: имидж и репутация компании, выдача международного сертификата по окончании программы и международная аккредитация компании¹. Заинтересованность потребителей в официальных свидетельствах качества учебных программ имела региональные различия. Так, например, в предкризисный период (2006) отмечалось, что если в Москве наличие лицензии от известного поставщика образовательных услуг иногда дает конкурентные преимущества, то на петербургском рынке тренингов система лицензирования практически не прижилась. Отчасти этот скепсис относительно формальных «знаков качества» был понятен – ведь качество тренинга определяется не только качеством материала и методики, но и тем, насколько сведущ человек в более широком контексте проблемы и с каким личным мастерством применяет методику. Это близко к вере русских зрителей (а ведь тренинг по своей природе ближе всех других форм обучения к развлекательному мероприятию): плохой артист хорошую пьесу непременно загубит, а хороший артист и слабую пьесу спасет, наполнив ее собственным содержанием. Бьющиеся за чистоту своих рядов поставщики образовательных услуг с горечью отмечали это индифферентное отношение потребителей к наличию лицензий и признавали, что степень обеспокоенности плагиатом гораздо выше у провайдеров, чем у заказчиков.

Расхождение потребителей и поставщиков образовательных услуг в трактовке эффективности этих услуг довольно значительно и в настоящее время, несмотря на существование достаточно общепризнанной модели Дональда Киркпатрика (используется в международной практике корпоративного тренинга с 1959 г.). Данные экспертного исследования компании Professional Online Research на тему «Оценка эффективности корпоративного обучения», проведенного в сентябре 2011 г., показало, что заказчики и провайдеры обучения демонстрируют несходные между собой подходы и пользуются различными группами показателей эффективности. При этом прослеживается уже отмеченная тенденция – поставщики образовательных услуг занимают более активную и аргументированную позицию в вопросе оценки эффективности обучения, чем потребители. Оказалось, что оценочный инстру-

¹ Когда сотрудники недовольны обучением, Axes Management // Кадровый менеджмент. 2005. 14 сент. Электронный ресурс. URL: <http://www.ya-plus.ru/info.php?news=11>

ментарий некоторых HR-руководителей (а именно они рассматривались в роли покупателей) весьма далек от модели Киркпатрика и представляет собой смесь несочетаемых компонентов, в частности, затратных показателей (например, удельных затрат на обучение одного сотрудника)¹.

Ответственное отношение профессионального сообщества поставщиков тренинговых услуг к эффективности этих услуг для потребителя нашло свое отражение в структуре компетенций тренера. Скажем, для получения сертификата Российской ассоциации бизнес-образования (РАБО) тренер должен владеть такой компетенцией, как «оценка эффективности и поддержка результатов тренинга», т. е. должен уметь: (а) оценивать эффективность тренинга на различных уровнях; (б) давать рекомендации по применению навыков с учетом специфики конкретной компании и бизнес-ситуации; (в) предлагать пути и способы дальнейшего развития полученных навыков (чтение специальной литературы, практические упражнения, дополнительные программы обучения и т. д.); (г) отслеживать влияние тренинга на изменение поведения участников; (д) при необходимости проводить посттренинговые мероприятия для закрепления полученных на тренинге навыков (коучинг-сессии, встречи по обмену опытом и т. д.); (е) при необходимости предлагать новые обучающие программы, органично дополняющие пройденную, и способствующие дальнейшему развитию навыков².

Институт сертификации бизнес-тренеров российского тренингового рынка активно оформляется в последнее время. В настоящее время на российском рынке он существует в трех формах:

- квалификацию подтверждают после прохождения обучения в школе тренеров (или коучей); под обучением понимается цикл мастер-классов, семинаров и тренингов, которые проводит руководитель тренинговой или консалтинговой компании, общей продолжительностью не менее 50 часов. Сертификат в данном случае – не что иное, как свидетельство о повышении квалификации. Но цена этого свидетельства тем выше, чем известней тренерская школа. В России к таковым можно отнести школу корпоративного тренинга Вячеслава Летуновского, школу бизнес-тренеров Жанны Завьяловой, открытый тренерский университет Марка Кукушкина и др.;

- квалификацию подтверждают (уже не в рамках школы тренеров) тренинговые (или консалтинговые) компании либо для своих сотрудников, либо для внешних специалистов. Что касается собственных сотрудников, сертификация осуществляется в ходе периодически осуществляемой аттестации сотрудников, чтобы определить, к какому именно трейду компании следует отнести каждого из тренеров, консультантов, коучей, работающих в ней. Осуществляется сертификация также сотрудников других компаний. Например, МИМ (Международный институт менеджмента) в союзе с тренинговой компанией International Institute for Management Development проводит открытую сертификацию бизнес-тренеров;

¹ Оценка эффективности корпоративного обучения: Экспертное исследование. Электронный ресурс. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/ocenka-effektivnosti-korporativnogo-obucheniya-ekspertnoe-issledovanie>.

² Сайт РАБО. URL: <http://rabe.guu.ru/page/30>

- квалификацию подтверждает комиссия при профессиональном сообществе. В системе иерархий видов сертификации именно сертификация силами профессиональных ассоциаций или институтов в статусе ассоциаций считается самой авторитетной. Хотя пока в России независимая сертификация не является значимой с точки зрения выбора клиентов, российский тренинговый рынок все время пытался развивать этот вид сертификации. На сегодняшний момент многими поставщиками и заказчиками тренингов наиболее жизнеспособной и независимой сертификацией бизнес-тренеров в России признается сертификация, проводимая Российской ассоциацией бизнес-образования (РАБО).

В середине 2011 г. были внесены поправки в действующий закон «Об образовании», которые отменили государственную аккредитацию программ повышения квалификации и переподготовки. В январе 2012 г. Российская ассоциация бизнес-образования, Ассоциация менеджеров, Ассоциация российских банков, Российский Союз промышленников и предпринимателей, а также организация «Деловая Россия» и Торгово-промышленная палата РФ создали консорциум по развитию делового образования в России для разработки стандартов качества программ дополнительного образования, контроля и оценки программ, регуляции рынка бизнес-образования. Теперь место государства в этом вопросе займет общественная организация, в которую будут входить эксперты по качеству бизнес-образования (в том числе международные), а также представители СМИ и государственных органов. Таким образом, в России проводится целенаправленная работа по обеспечению рынка тренинговых услуг институтом саморазвития, отвечающим лучшим мировым практикам, что будет способствовать росту компетентности специалистов тренинговых услуг.

Проблемы обучения персонала в российских организациях как проблемы менеджмента

Для организации процесса обучения очень важно, как рассматривает руководство организации процесс обучения персонала: как часть стратегии развития организации или воспринимает его исключительно в контексте текущих проблем. Российской особенностью организации процесса обучения персонала является (как показало сравнительное международное исследование практик управления персоналом CRANET, проведенное в 2008–2009 гг.), возложение основной ответственности за работу с персоналом, в том числе за его обучение и развитие, на линейных менеджеров (табл. 13).

Таблица 13

**Распределение ответственности за обучение и развитие персонала
в российских организациях (процент отметивших)**

Субъекты обучения и развития персонала	Процент отметивших
Кадровые подразделения	9
Кадровые подразделения и линейные руководители	43
Линейные руководители и кадровые подразделения	13
Линейные руководители	38

Составлено по: Гурков И. Б., Зеленова О.И., Гольдберг А.С. и др. Мир управления персоналом на российских фирмах в зеркале международного сравнения. Мир России. Т. XVI. 2007. № 4. URL: http://www.hse.ru/data/758/375/1225/Mir_Rossii.pdf (дата обращения: 17.06.2012)

Аналогичный высокий вес линейного менеджмента в вопросах обучения и развития персонала наблюдается в странах, не относящихся к экономически развитым (например, в Словакии, Тунисе, Непале).

Опрос сотрудников московских и Санкт-Петербургских организаций, проведенный Открытой школой бизнеса, и сопоставление с результатами аналогичных исследований британского Chartered Institute of Personnel Development (CIPD), проведенных в 2007 и 2006 гг., подтвердил тот факт, что в российских организациях на субъектов управления, не являющихся линейными менеджерами, возложена меньшая ответственность, чем в европейских организациях. Это видно, например, применительно к стадии определения потребностей организации в обучении и развитии персонала (табл. 14).

Таблица 14

**Распределение ответственности между различными категориями
сотрудников за определение потребностей организации
в обучении и развитии персонала**

Варианты ответов	Процент респондентов, согласившихся с утверждением	
	Российские организации (исследование OBS, 2007)	Организации Великобритании (исследование CIPD, 2007)
<i>Топ-менеджеры</i>		
Не вовлечены	13	3
Отвечают в некоторой степени	36	7
Отвечают в значительной степени	32	31
Основная ответственность	20	59
<i>Отдел персонала</i>		
Не вовлечены	27	14
Отвечают в некоторой степени	27	15
Отвечают в значительной степени	31	34
Основная ответственность	16	37
<i>Специалисты по обучению</i>		
Не вовлечены	49	29
Отвечают в некоторой степени	15	12
Отвечают в значительной степени	16	24
Основная ответственность	19	35

Составлено по: Отчет об исследовании Открытой школы бизнеса «Обучение и развитие – 2007». С. 13; URL: http://www.obs.ru/hrm/survey/obs_learnig_and_development_2007.pdf; http://www.krona.edu.ru/calendar/otchet/2008/19-21_03_08/5_Pletnev.pdf

Другой особенностью российских организаций является недостаточная подготовленность линейных менеджеров к эффективному выполнению этой функции. Этот же опрос выявил, что на уровне линейных руководителей развитие персонала воспринимается как важная, но не приоритетная задача. Только 11 % опрошенных считают, что отношение линейных менеджеров к обучению и развитию «очень серьезное», 63 % – «серьезное», 26 % – «не-серьезное». Применительно к 9 % организаций было отмечено, что все линейные менеджеры прошли обучение, позволившее им, в свою очередь, поддерживать процессы обучения и развития в своих подразделениях. Большинство менеджеров отметили, что в их организации такую подготовку прошло лишь около трети (35 %) респондентов. Меньшая часть линейных менеджеров приобретали знания и навыки, необходимые для обучения и развития подчиненных в менее чем половине (42 %) организаций. Отметили, что никто из линейных менеджеров в их организации не проходили обучение такого рода – 14 % респондентов. Существует еще одно доказательство, что российские менеджеры склонны рассматривать обучение персонала как своего рода бремя, которое они мужественно несут, не ставя об этом в известность общественность. Итоги международного «Глобального исследования HR-брендинга», проведенного в 2011 г., позволяют утверждать, что менеджерский корпус российских организаций не рассматривает обучение сотрудников как фактор, способный улучшить образ организации как нанимателя и, соответственно, укрепить конкурентные позиции организации на рынке труда. Оказалось, что только 7 % российских организаций используют образовательные программы как средство для повышения качества HR-брендинга (в то время как в Азии их используют для формирования своего бренда 23 % организаций, в Европе – 21 %, в Северной Америке (США, Канада) – 8 %)¹.

Прочие отличия обучения в российской организации от практики развитых стран представлены в табл. 15.

Таблица 15

Описание состояния обучения в российских и британских организациях

Характеристики состояния обучения в организации	Процент респондентов, согласившихся с утверждением	
	Российские организации (исследование OBS, 2007)	Организации Великобритании (исследование CIPD, 2006)
Обучение персонала непосредственно связано с задачами организации	81	54
Некоторые должности предполагают непрерывное профессиональное развитие	78	48
Сотрудникам выделяется рабочее время для обучения	56	53
Обучение сотрудников взаимосвязано с системой оценки деятельности	55	71
Предприняты усилия для того, чтобы сотрудники ясно представляли цели организации и их взаимосвязь с обучением и развитием	55	54

¹ Минчингтон Б. Как будет развиваться HR-брендинг в России в 2012 г. Прогноз Бретта Минчингтона / Минчингтон Б. Официальный сайт компании HeadHunter. [Электронный ресурс]. URL: <http://spb.hh.ru/article.xml?articleId=12198> (дата обращения: 16.06.2012).

Руководители прошли подготовку и приобрели навыки, необходимые для поддержки обучения и развития своих подчиненных	51	35
Обеспечены различные формы обучения, соответствующие различным стилям обучения, предпочтительным для сотрудников	44	54
Корпоративная культура спроектирована и совершенствуется как элемент поддержки процессов обучения и развития	42	59
Сотрудники, которые проактивно развивают свои умения и способности, получают признание и вознаграждение со стороны организации	39	41
Обучение сотрудников включено в план персонального развития и план карьерного роста	37	65
Работники обеспечены рекомендациями о том, как развивать свои умения и выстраивать карьеру	33	58
Непрерывное профессиональное развитие является обязательным для всех сотрудников	27	7
Предприняты усилия по выяснению факторов, мотивирующих сотрудников на обучение	26	22
Рабочее окружение спроектировано как катализатор обучения	18	22

Источник: Отчет об исследовании «Обучение и развитие – 2007». С. 11; URL: [http:// www.obs.ru/hrm/survey](http://www.obs.ru/hrm/survey)

Для эффективности обучения важно не только четкое распределение функций внутри менеджерского корпуса, но и четкость взаимодействия между различными уровнями управления организацией. Опрос, проведенный службой исследования HeadHunter среди 300 HR-директоров весной 2011 г., показал, что проблемы обучения персонала входят в число наиболее часто обсуждаемых между генеральными директорами российских организаций и руководителями департаментов управления персоналом¹.

В ходе этого опроса респондентам был задан вопрос: «Какой поддержки каждый из них как руководитель HR-департамента ожидает от генерального директора своей организации?». Следовало назвать не более трех форм поддержки. Оказалось, что специалисты по управлению персоналом испытывают самые разные виды ресурсного голодания: (а) определенный информационный голод относительно текущих дел и планов организации; (б) им недостаточно того времени, которое высшее руководство уделяет обсуждению проблем управления персоналом; (в) они сталкиваются с бюджетным дефицитом; (г) им не хватает также четкости в постановке задач и полномочий. Все это говорит об известном пренебрежении со стороны высшего менеджмента видением HR-директором проблем управления персоналом и даже деятельностью HR-департамента. Представления руководителей служб управления персоналом о том, какая именно поддержка со стороны первого лица их организации нужна им более всего, даны в табл. 16.

¹ Почему HR-директор не может договориться с генеральным. URL: <http://www.trainings.ua/article/2673.html>

Таблица 16

**Востребованные руководителями HR-департаментов
формы поддержки деятельности по управлению персоналом
со стороны руководителей организаций**

Ожидаемые формы поддержки деятельности HR-департамента со стороны генерального директора	Доля отметивших, %
Более полное информирование о делах компании и ее стратегии	55
Больше времени для обсуждения вопросов управления персоналом	38
Большой бюджет на реализацию всех интересных HR-идей	38
Большее доверие идеям и предложениям со стороны HR-департамента	38
Более четкая постановка задач	36
Расширение штата HR-службы	29
Большие полномочия	26

Составлено по: Почему HR-директор не может договориться с генеральным.
URL: <http://www.trainings.ua/article/2673.html>

Заключение

Таким образом, можно предположить, что более полная реализация принципов непрерывного образования в практике обучения персонала в российских организациях требует: во-первых, совершенствования системы менеджмента в области распределения функций управления развитием персонала; во-вторых, повышения компетентности сотрудников, на которых эта ответственность возложена; в-третьих, более эффективного взаимодействия менеджеров разного уровня и специализации по вопросам обучения персонала. Для того чтобы процесс обучения персонала протекал как процесс возрастания компетентности работников, работодателям необходимо иметь четкие представления о востребованных компетенциях персонала. Ассоциации работодателей должны участвовать в разработке отраслевых профессиональных стандартов на федеральном уровне, а на региональном уровне – в разработке регионально-значимой вариативной составляющей основных профессиональных образовательных программ в рамках ФГОС нового поколения. Работодателю имеет смысл уяснить представления о компетентном работнике применительно к своему бизнесу, формализовать свои требования к совокупному работнику в форме организационной модели компетенций и к каждому работнику в отдельности в форме профиля компетенций. Это необходимо как для повышения эффективности внутреннего обучения своих работников, так и для более четкого взаимодействия с поставщиками образовательных услуг при внешнем обучении персонала.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ ТРАНСФОРМАЦИИ И МОДЕРНИЗАЦИИ И ОТРАЖЕНИЕ ЭТИХ ПРОЦЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОВЫШАЮЩАЯ КАЧЕСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**3. Лидека
А. Волунгявичене**

Введение

Цель данной статьи – представить результаты исследований, проведенных в Университете Витаутас Магнус в области технологически обеспеченного образования, и обсудить значение этих исследований в контексте усовершенствования непрерывного обучения в ходе модернизации европейского высшего образования. Университет Витаутас Магнус – это современный, активный и добившийся признания классический университет. Своей целью он ставит развитие принципов гуманитарной науки (*Artes Liberales*), формирование творческих личностей в Литве и в мире. Основным принципом концепции университета состоит в том, чтобы обеспечить человека, стремящегося к непрерывному обучению, современным университетским образованием, поддерживать в учебе инновационные технологии и обеспечивать гарантии и доступность качественного образования для всех групп людей, стремящихся к непрерывному обучению.

Изучая имеющиеся предпосылки и возможности модернизации и создания нового высшего образования, особое внимание мы уделили анализу организации технологически обеспеченных занятий и параметрам обеспечения качественной учебной программы в университете. Результаты научного исследования были сформулированы в рамках концепции обучения с использованием современных технологий, после того как в 2008 г. на факультете Образования была защищена первая диссертация в этой области, посвященная вопросу обеспечения качественного дистанционного образования, и после того как ученые Университета опубликовали научную работу «Возможности применения электронного обучения для поддержки продолжающегося развития и профессионального обучения» (Tereseviciene et al. 2008). В работе обсуждается применение дистанционных методик обучения для высшего образования, в коммерческих организациях и компаниях, а также в качестве профессиональной деятельности. Поскольку организация технологически обеспеченного обучения требует базовых условий для организации такого обучения, то начиная с 2008 г. в Университете Витаутас Магнус проводятся постоянные исследования, задача которых состоит в том, чтобы определить возможности и предпосылки такого обучения и понять, как решения, основанные на использовании информационно-коммуникационных

технологий (ИКТ), могут применяться в развитии новых форм образования, в обеспечении качественного и технологически обеспеченного обучения, в применении инновационных методов организации обучения, в поисках оптимальных способов составления учебных программ, в оценке феномена Открытых образовательных ресурсов и выявлении проблемных областей.

В основу исследования были положены руководства по модернизированной стратегии европейского высшего образования и встречи с Европейской комиссией, посвященные проектам научных и практических программ непрерывного обучения. *Объект исследования* – технологически обеспеченное образование. *Цель исследования* – определить необходимые условия создания международного технологически обеспеченного образования для усовершенствования непрерывного образования в контексте стратегических направлений модернизации европейского высшего образования. *Задачи исследования* включают: (1) рассмотрение стратегических направлений модернизации европейского высшего образования в контексте изучения качественного и непрерывного обучения; (2) определение влияния виртуальной мобильности на международное высшее образование; (3) описание феномена открытых образовательных ресурсов и выяснение его проблемных сторон.

Стратегические направления модернизации европейского высшего образования

Европейская комиссия, поддерживающая реформы высшего образования и имеющая своей целью модернизацию высшего образования, еще десять лет тому назад представила государствам членам Европейского Союза свои рекомендации по развитию качественного высшего образования. Европейская комиссия сделала официальный доклад «Поддерживая рост и занятость – программа модернизации системы высшего образования в Европе» (2011). Кроме того, в документе «Модернизация высшего образования в Европе: финансирование и социальный аспект» (2011), Европейская комиссия заявила, что особое внимание следует уделить инвестициям в области знаний и модернизации высшего образования, основываясь на социальной ответственности и творческом подходе и привлекая внимание к непрерывному обучению и к недостаточно представленным социальным группам, для того чтобы предоставить непрерывному образованию широкие возможности и с его помощью создать Европу 2020. В официальном докладе Европейской комиссии (2011) указывается, что для того чтобы усовершенствовать учебную программу, нужно разработать гибкие и инновационные методы обучения: необходимо повысить качество образования и составить актуальные учебные программы, и в то же время увеличить число учащихся, привлекая к учебному процессу группы населения старшего возраста и сокращая количество детей, бросивших школу. Один из способов достижения этой цели, предусмотренный в программе «Развитие цифровых технологий Европейского Союза» (EU Digital Agenda), состоит в использовании информационно-коммуникационных и прочих новейших технологий, что позволит улучшить процесс преподавания и обучения, поддержать индивидуальное образование, обеспечить дистанци-

онное и виртуальное образование (European Commission document 2011, с. 5). Эти необходимые мероприятия, намеченные Европейской комиссией, способствуют сотрудничеству между высшими учебными заведениями, компаниями и предприятиями, уделяющими внимание качеству деятельности, осуществляемой в рамках их организации, развивают интернационализацию образования, повышают возможности трудоустройства и создают привлекательный образ работодателя посредством реализации непрерывного образования в стратегических программах.

Предпосылки применения технологий в учебе и требования к организации технологически обеспеченного образования были изучены в университете Витаутас Магнус. Особое внимание было уделено современным технологиям преподавания и обучения, факторам оценки качества учебных программ, организации виртуальной мобильности в рамках университетского образования, оценке эффективности виртуальной мобильности, а также феномену открытых образовательных ресурсов, возможностям их применения в Литве, и воздействию изучения модернизации на разные уровни образования. Поскольку Европейская комиссия предлагает государствам-членам ЕС разрабатывать и применять на практике схемы управления качеством образования (которые предполагают, что научные и образовательные учреждения берут на себя ответственность за исследование качества обучения, использование ИКТ и подготовку образовательных проектов), были приняты во внимание ключевые требования к организации технологически обеспеченного обучения: необходимость подготовки программы технологически обеспеченного обучения и способность университета оценить и улучшить ее качество, обеспечивая ее доступность разным социальным группам. Технологически обеспеченное обучение (далее – ТОО, англ. TEL) и программа технологически обеспеченного обучения, как два основных предмета данного исследования, будут определены в последнем разделе статьи. ТОО подвержено сильному влиянию новых международных форм образования (таких как виртуальная мобильность), которые поддерживает Европейская комиссия. Влияние виртуальной мобильности на университетское образование будет рассмотрено во втором разделе статьи. Феномен открытых образовательных ресурсов (далее – ООР) активно развивается, тем не менее до сих пор пополнение и использование ООР сталкивается со сложностями, поскольку институты высшего образования не всегда подготовлены к его использованию, в частности, они нуждаются в компетентных участниках образовательного процесса, в реструктуризации системы образовательных программ и организации процесса обучения и т. п. Перспективы открытых образовательных ресурсов будут рассмотрены в третьем разделе.

Виртуальная мобильность в университетском образовании

Документы Европейской комиссии об образовательной политике, посвященные Болонскому процессу, а также доклад «Молодежь в движении» (2010), опубликованный 15 сентября 2010 г., делают акцент на важности мобильности молодежи. Вопросы интернационализации и мобильности были выдвинуты на первый план как самые важные темы в дискуссии о политике

высшего образования в Европе. Подчеркивается общая ответственность государств и необходимость устранить все препятствия, появляющиеся на пути свободной мобильности между странами, значительное внимание уделяется повышению уровня доступности образования и практического обучения. Разного рода европейские программы поддерживают и финансируют различные формы мобильности: программы по обмену, программы стажировки Эразмус и программы академической мобильности Эразмус Мундус, которые дают участникам возможность получить двойную академическую степень. Европейский доклад (2011), посвященный модернизации высшего образования, также рассматривает виртуальную мобильность (далее – ВМ) как один из важнейших способов повысить интернационализацию высшего образования и развить инновационные формы обучения, а также способствовать политике социальной сплоченности, привлекая разные целевые группы непрерывного образования к распространению знаний и инноваций. Таким образом, ВМ увеличивает доступность высшего образования для всех социальных групп посредством реализации идей непрерывного образования» (Lydeka 2007, с. 133). Легализация ВМ через признание образовательных результатов, достигнутых с ее помощью, и создание организационных и административных структур могли бы служить доказательством открытости и функциональности университетов, потому что таким образом получают широкое признание идеи о том, что обучение может быть ценным, не только, если оно происходит в физическом академическом окружении, и что университеты выполняют не только миссию создания знаний, но также и задачу развития сотрудничества между разными культурами в разнообразном академическом мире. В настоящее время университеты, стремящиеся реагировать на глобальные экономические изменения, делают первые шаги в организации и внедрении виртуальной мобильности, не имея накопленного опыта. ВМ необходима студентам, которые по разным причинам физически не могут покинуть свою страну, место работы или родной университет. Кроме того, существуют еще некоторые вопросы, связанные с тем, как проектировать программы ВМ, какие выбирать сценарии обучения и какие технологические средства для организации сессий виртуальной мобильности.

Университет Витаутас Магнус стал первым университетом в Литве, который начал исследовать и применять на практике ВМ при поддержке проекта виртуального кампуса Европейской программы непрерывного образования Эразмус «TeaCam. Виртуальный кампус для учителей: исследование, практика, применение». Исследователи Университета сотрудничали с международной исследовательской группой и опубликовали работу на литовском и английском «Виртуальная мобильность в университетском образовании» (Tereševičienė et al. 2011). *Целью исследования* было доказать, что ВМ является технологически обеспеченной учебной деятельностью студентов на основе коммуникации и сотрудничества, которая не только способствует гармоничному обмену опытом между учителями и высшими учебными заведениями, но может также развить и дополнить физическую мобильность в сфере образования, способствуя внедрению Болонского процесса на арене европейского высшего образования. В ходе исследования, посвященного анализу теоретической научной литературы, был разработан вопрос между-

народного и межуниверситетского обучения «Виртуальная мобильность в высшем образовании». Предметом этого исследования послужил вопрос о том, каким образом результаты обучения, технологически обеспеченные образовательные программы, современные технические средства и методы изучения оценок результатов обучения должны применяться для разработки международных и межуниверситетских образовательных моделей. В ходе исследования было установлено, какая подготовка и какие специальные навыки необходимы преподавателям для реализации ВМ, а также было проанализировано отношение студентов к обучению, проводимому в рамках ВМ. Студенты, принимавшие участие в опросе, помогли определить, какие навыки необходимы для ВМ, выявить особенности организации обучения, использующего виртуальную мобильность, проанализировать возможность признания учебных результатов академическими институтами, принимавшими участие в программах виртуальной мобильности, и оценить потребность в признании результатов такого образования.

Проводя исследование применимости ВМ в системе высшего образования, необходимо четко понимать, что виртуальная мобильность создает идеальные условия для сотрудничества между высшими учебными заведениями, а также предприятиями и компаниями в национальном и международном контексте. Кроме того, участниками виртуальной мобильности могут стать все социальные группы, стремящиеся к непрерывному обучению. Правильное проектирование образовательной программы ВМ является ключевым условием для успешной реализации виртуальной мобильности. Концепция виртуальной мобильности была апробирована на международном уровне. Предложенное определение описывает виртуальную мобильность как сотрудничество между людьми из разных стран и культур, которые работают и учатся одновременно. Им не нужно покидать свою страну для того, чтобы принять участие в сотрудничестве этого типа. Это явление можно назвать межуниверситетским обучением. ВМ в межуниверситетском обучении активно способствует реализации Болонского процесса и учебных планов, использующих современные технологии, так как целью Болонского процесса является создание единой арены европейского высшего образования, а одна из его задач – укрепление межуниверситетской мобильности и сотрудничества между университетами. Часто можно встретить идеи использования ВМ в качестве дополнения к физической мобильности, например, в определении ВМ, предлагаемом на сайте европейского электронного обучения, читаем: «смысл использования ВМ и информационно-коммуникационных технологий заключается в том, чтобы достичь тех же целей, что и в случае физической мобильности, только без необходимости физического передвижения» (elearning Europe). М. Вриенс, М. Ахтен, Х. Оп де Беек, В. Ван Петерем (Vriens, Achten, Op de Beeck, Van Petegem 2010, с. 12, цит. по Tereseviciene et al. 2011) утверждают, что «[виртуальная мобильность – это] ценная альтернатива для физической мобильности, поскольку она позволяет студентам принимать участие в курсах других университетов, не покидая своего родного университета и, следовательно, без финансовых затрат». Авторы подчеркивают, что ВМ осуществляется с использованием информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности, которая имеет своей целью расширение

сотрудничества и обмена опытом между различными странами в сфере обучения.

Подводя итог определениям виртуальной мобильности, проанализированным в ходе исследования, можно заключить, что ВМ является частью организации обучения (или частью науки об образовании) и имеет следующие преимущества: (а) сотрудничество университетов; (б) сотрудничество преподавателя и учащегося; (в) международные исследования, богатая культурная среда, разного рода деятельность, которая реализуется в виртуальном пространстве технологически обеспеченного обучения.

Б. Вильгельмсон и Э. Тулин (Vilhelmson, Thulin 2008, с. 477–487) описывают виртуальную мобильность как продолжающиеся социально-пространственные воплощение возрастающего влияния использования ИКТ (далее – информационно-коммуникационных технологий). Они указывают на виртуальную мобильность как на один из трех видов человеческого социально-пространственного поведения наряду с физической (или телесной) мобильностью и средствами массовой информации и определяют ее как контактное и двустороннее межличностное взаимодействие, осуществляемое с помощью компьютера, интернета, мобильных телефонов и т. д. В ходе исследования было установлено, что большинство ученых подчеркивают взаимосвязь между ВМ и технологически обеспеченным обучением, описывая ВМ как часть технологически обеспеченного образования. Бийненс и Бек (Bijnen, Beeck 2006, цит. по Tereseviciene et al. 2011) указывают четыре типа виртуальной мобильности: (а) возможность прослушивать курсы иностранных университетов, не выходя из дома, и наоборот, возможность не пропустить курсы своего университета во время поездок; (б) дополнение к существующим программам физического обмена Эразмус виртуальными элементами на этапе подготовки к программе (отбор студентов, языковая подготовка, оценка участников на расстоянии и т. п.); (в) виртуальная стажировка в зарубежных компаниях; (г) приглашенные лекторы из зарубежных университетов, проводящие виртуальные презентации своих курсов студентам других вузов.

Говоря о влиянии виртуальной мобильности на институты высшего образования, авторы часто упоминают задачи, которые, в частности, приходится решать, и среди них такие, как: (а) поддержка новых и специфических возможностей обучения и разработка межкультурных и/или совместных учебных планов в высших учебных заведениях (Исследование Европейской комиссии, 2010); (б) развитие языковых, межкультурных и педагогических навыков учителя и ученика; (в) разработка совместных учебных программ, в которых участвуют более двух институтов; (г) увеличение количества образовательных предложений для студентов; (д) повышение качества программ преподавания; (е) совершенствование педагогических моделей (Bijnen, Op de Beeck 2006, цит. по Tereseviciene et al. 2011); (ж) ВМ увеличивает опыт межкультурного общения среди студентов и сотрудников университетов; (з) ВМ позволяет студентам создать свое индивидуальное и уникальное портфолио (Brey 2007, цит. по Tereseviciene et al. 2011); (и) ВМ способствует интернационализации высшего образования; (к) поддерживает конкурентоспособность высших учебных заведений, способствуя повышению привлекательности образовательных услуг (Bijnen, Op de Beeck 2006, цит. по

Tereseviciene et al. 2011); (л) ВМ определяется как инструмент развития электронного обучения и поддержки виртуальных университетов в Европе (Pursuea, Warsta, Laaksonen, 2005, цит. по Tereseviciene et al. 2011); (м) ВМ обеспечивает социальную интеграцию, которая снижает социальные и экономические барьеры (Bijnens, Op de Beeck 2006, цит. по Tereseviciene et al. 2011), и позволяет различным социально незащищенным группам населения и представителям разных организаций участвовать в учебном процессе на равных условиях; (н) ВМ не только поощряет использование ИКТ, но и повышает интерес к ним и способствует развитию компьютерной грамотности преподавательского состава; (о) ВМ вносит вклад в Болонский процесс и способствует развитию непрерывного образования (Brey et part. 2007, цит. по Tereseviciene et al. 2011), (п) в контексте экономического кризиса ВМ может быть основным фактором, стимулирующим академическую мобильность студентов и преподавателей. Таким образом, концепция виртуальной мобильности, создание учебных программ, использующих виртуальную мобильность, взаимодействие между учителем и учеником посредством новейших технологических средств, ее важное значение и высокое качество, так же как сценарии и инструменты обучения были исследованы и изложены в опубликованной работе. В ходе эмпирического исследования было проанализировано отношение преподавателей и студентов к ВМ.

Результаты тестирования показали, что студенты в основном хотели бы участвовать в ВМ по академическим причинам, здесь сказывается интерес к научным проблемам и к ВМ как таковой. Та же мотивация, которая влияет на желание участвовать в программах физической мобильности, релевантна и для студентов ВМ. Изыскания проводились до и после сессий виртуальной мобильности. Перед сессией студенты указали, что они способны оценить информацию и использовать технику, необходимую для работы в команде на расстоянии. Студенты демонстрировали уверенность в своей способности использовать информационно-коммуникационные технологии для совместной работы в интернете, и указали, что могут сравнить стратегии обучения. После окончания сессии виртуальной мобильности студенты отметили, что у них было слишком мало времени для успешных результатов сотрудничества, но при этом они оценивали совместную деятельность международной группы очень позитивно. Во всех группах были сильные лидеры, и другие участники были также достаточно активны. Респонденты указали, что было достаточно средств коммуникации и совместной деятельности, и что методы совместной работы и технические средства, а также способы обратной связи были очень важны для реализации виртуальной мобильности. Среди наиболее предпочтительных способов и инструментов коммуникации и сотрудничества были указаны, например, дискуссионные форумы, электронная почта, виртуальные консультации и виртуальная среда обучения. Студенты утверждали, что все методы организации обучения были хорошо выбраны и сыграли важную роль, хотя некоторые респонденты указали на необходимость создания более эффективной обратной связи со всеми университетскими преподавателями, участвовавшими в проекте. Студенты также высказывали свое мнение относительно четкости сценария проекта. Некоторые респонденты заявили о необходимости более четкого планирования обучения. В целом, модуль по-

лучил высокие положительные оценки, и был охарактеризован как компактный проект с хорошо разработанным учебным планом и правильно подобранными средствами совместной работы. Студенты подчеркивали эффективное развитие навыков ВМ: международная коммуникация, использование английского языка, развитие личностных и социальных навыков, а также развитие навыков использования ИКТ. Участие в модуле ВМ изменило отношение большинства студентов к ВМ, и после участия в программе они демонстрировали более положительное отношение к ВМ, чем раньше. Респонденты также выразили желание принять участие в других исследованиях возможностей ВМ. Большинство студентов признают, что сессии виртуальной мобильности могут выступать в качестве дополнения к деятельности программы Эразмус, связанной с физической мобильностью.

Результаты диагностики преподавания выявили мнение респондентов о том, что для подготовки ВМ проекта с единым предметом исследования нужны разные индивидуальные и совместные комбинации рабочих групп, а также необходима педагогическая, административная и техническая поддержка преподавателей. Преподаватели отметили, что определить предполагаемые результаты обучения в мульти-институциональных учебных группах было довольно сложно, так как необходимо было согласовывать общие принципы оценки результатов обучения. Мнение преподавателей о виртуальной мобильности также изменилось в лучшую сторону после сессии ВМ.

Открытые образовательные ресурсы

Открытые образовательные ресурсы (ООР) – это новый предмет исследования для Литвы, и Университет Витаутас Магнус обладает наибольшим опытом в этой области. Научные исследования, посвященные ООР, касались определения концепции ООР в Литве, анализа этого явления, его состояния и перспектив развития, выявления проблемных областей и предоставления рекомендаций по применению ООР в высших учебных заведениях и других организациях.

ООР впервые были определены во время конференции ЮНЕСКО (2002) как свободно доступные образовательные ресурсы. Существует несколько определений ООР, однако определение ЮНЕСКО имеет самое широкое распространение и описывает ООР как преподавательские обучающие и научно-исследовательские ресурсы, которые находятся в общественном достоянии или были выпущены под лицензией интеллектуальной собственности, которая допускает их свободное использование или повторное использование другими людьми. Открытые образовательные ресурсы включают в себя полные курсы, учебные материалы, модули, учебники, потоковое видео, тесты, программы и любые другие инструменты, материалы и технологии, используемые для обеспечения доступа к знаниям (Atkins, Brown, Hammond 2007). В настоящее время классификация ООР позволяет выделить три основных типа ООР: (1) контент, связанный с обучением (полные курсы, программное обеспечение учебных курсов, содержание учебных модулей, учебные объекты, сборники и журналы); (2) инструменты: программное обеспечение для поддержки развития, использования, повторного использования

и доставки образовательного

Подводя итог концепции ООР, можно сказать, что ООР – это свободный обмен знаниями. ООР можно охарактеризовать следующими признаками: (1) ООР доступны в интернете; (2) ООР предназначены для использования, обмена и повторного использования; (3) ООР влияют на отношения между производителем и пользователем; (4) ООР поощряют сотрудничество; (5) ООР предоставлены во всеобщее владение и свободно используются с минимальными ограничениями в использовании, копировании и распространении (лицензии).

В научных исследованиях часто обсуждаются открытые и коммерческие ресурсы, однако, более глубокий анализ обнаруживает ситуацию, в которой большинство ресурсов, таких как издания, рекомендуемые в академических институтах, не являются общедоступными или же имеют коммерческую лицензию. Например, литовская цифровая библиотека построена на этом принципе. В мире существуют альтернативные предложения так же и среди коммерческих компаний. Например, услуги Google Scholar пользуются большой популярностью среди ученых и практикующих специалистов, обеспечивая индекс цитирования и дальнейшие бесплатные услуги. Все больше и больше ученых используют ООР для своих исследований, в том числе систему Google Scholar и поиск в Google. Туми (Toumi 2006) описывает ООР как удобные, эффективные ресурсы, отвечающие условиям использования, приносящие пользу учащимся и учителям. Д'Антони говорит о «четырех свойствах ООР – доступность, целесообразность, достоверность, дешевизна» (Downes 2006). Даунс (Downes 2006) утверждает, что понятие «открытости» подразумевает, по-видимому, как минимум бесплатное использование ресурса для его потребителей или пользователей. Даже если цена услуги низкая или «доступная» – выплата представляет своего рода издержки с точки зрения пользователя, и это уже обмен, а не открытый доступ. Говоря об ООР, все ученые согласны в том, что финансовые условия для их применения и любые ограничения, связанные с ресурсами, должны быть четко определены. ООР, как говорят ученые, могут быть лицензированы для ограниченного использования (например, права на интеллектуальную собственность, свободные формы лицензий и т. д.)

Концепция «открытости» основана на идее того, что знания должны распространяться и копироваться в интернете свободно на благо общества в целом. Два наиболее важных аспекта открытости должны быть связаны с бесплатной доступностью и наименьшим количеством ограничений в использовании ресурса, будь то технические, правовые или ценовые барьеры. Туми (Toumi 2006) указывает на три области, которые не связаны между собой и оказывают влияние на «открытость»: (а) технические характеристики ООР; (б) социальные характеристики; (с) тип ресурса. Например, в технической сфере ООР характеризуются доступом к исходному коду и / или доступом к стандартам совместимости или к стандартным процессам. Открытость в социальной сфере глубоко мотивирована предполагаемыми социальными выгодами и этическими соображениями, связанными со свободой использовать информацию, вносить свой вклад и делиться ею. Чем большее количество людей использует сервис, тем он ценнее для пользователя. Эти так называемые «открытые фонтаны изобилия» формируют еще один вид открытых ресурсов.

В данной социальной сфере можно выделить три различных иерархических уровня «открытости».

Проводимое исследование предполагает участие исследователей из Университета Витаутас Магнус в проекте программы электронного контента «Открытый Поиск» (англ. OpenScout): навык базового поиска открытого контента, созданного пользователями и развитого пользовательским сообществом, для управления образованием и обучением. «Открытый Поиск» это проект, проводимый при совместном финансировании Европейской Комиссией в рамках программы eContentplus, как целевой проект в области образовательного контента (грант ECP 2008 EDU 428016). В ходе проекта было проведено исследование ООР и его пользовательской системы для высших учебных заведений, преподавателей и студентов, а также для малых и средних предприятий, коммерческих компаний и их сотрудников. Также были исследованы другие услуги, такие как библиотеки технических средств, позволяющих редактировать и публиковать ООР. Компетентные материалы открытого контента высокого качества были отобраны среди материалов международных компаний (INSEAD, EFMD, SPK и др.) и университетов (OUUK, UNED, BRUN, OUNL и др.) и представлены на портале OpenScout.

ООР призваны способствовать процессам преподавания и обучения и их организации, помогать разрабатывать индивидуальные и социальные навыки учащихся, обеспечивая возможность понимания, принятия решений и осуществления разного рода деятельности. ООР часто используются во время неформального обучения, а также для разработки формальных и неформальных технологически обеспеченных образовательных программ. Проектирование программ ТОО происходит в режиме онлайн в виртуальных пользовательских сообществах, часто с использованием профессиональных инструментов поколения Web 2.0. Непрерывно ведется множество дискуссий о том, как открытые образовательные ресурсы влияют на качество программ ТОО. Нет сомнений, что использование ООР является обязательным условием для обеспечения качественного обучения в ТОО и для развития образования различных групп непрерывного обучения, в том числе для социально незащищенных слоев населения, отдельных лиц и организаций. В Литве феномен ООР до сих пор вызывает вопросы в большинстве университетов, и практическое использование ООР только начинает развиваться. Исследователи Университета Витаутас Магнус стремились определить, как открытые образовательные ресурсы используются в проектировании программ ТОО. Практические рекомендации по развитию ООР в стране представлены в публикации «Открытые образовательные ресурсы в Литве: состояние и перспективы развития» (Volungeviciene 2011), а практические рекомендации по использованию ООР в проектировании программы ТОО представлены в монографии «Оценка качества технологически обеспеченных учебных и образовательных программ» (Volungeviciene, Tereseviciene 2011).

**Оценка качества
технологически обеспеченных
учебных и образовательных программ**

Непрерывное обучение в Европе стало необходимостью благодаря быстрым изменениям социальных, технологических и экономических условий. Чем старше становится общество, тем сильнее в нем потребность постоянно обновлять знания, умения и навыки членов этого общества. В области образования высока потребность в развитии конкретных и общих навыков. Планирование образовательных программ и стратегии оценки обучения строятся на достижении предполагаемых результатов обучения, а последние формулируются в университетах разных европейских стран в соответствии с требованиями времени. Повышение квалификации является сложным процессом, при котором учащийся готовится к академической и профессиональной деятельности. Иными словами, отдельные элементы учебных программ не могут обеспечить качественных образовательных услуг в целом, так как качественное обучение является многофункциональной системой, включающей отдельные и согласованные между собой элементы обучения. Технологически обеспеченное обучение (которое в широком смысле включает разные виды обучения на основе использования информационных и коммуникационных технологий, такие как дистантное, виртуальное и электронное обучение) способствует реализации стратегических направлений образовательной политики, а именно – предоставление возможностей непрерывного обучения для всех членов общества, развитие более эффективного процесса обучения, обеспечение более гибкой организации обучения и педагогической деятельности. Использование ИКТ в образовании позволяет создавать различные сценарии обучения и переносить процесс обучения в виртуальное пространство.

Технологически обеспеченное обучение широко распространено в Европе и Литве. Важно отметить, что быстрое развитие технологий в сфере образования часто становится предметом восхищения, в то время как первичные педагогические принципы построения учебной программы оказываются забытыми. Таким образом, система гарантий качества образования, основанная на четких критериях и показателях, должна применяться и к новым формам обучения, основанным на использовании технологий в образовании. Более того, качество программы ТОО должно оцениваться с помощью специальной методологии, разработанной в университете (либо на уровне учебной программы, либо – учебного предмета программы ТОО). Проведенное в Университете Витаутас Магнус исследование позволило определить факторы оценки качества технически обеспеченного обучения и подготовить методологию для разработки программ ТОО. Подготовив обзор научной литературы, исследователи смогли показать, что в дискуссиях ученых об оценке качества учебных программ все еще используется весьма ограниченный подход к реализации программ ТОО. Авторы программ технически обеспеченного обучения часто не обладают достаточной компетенцией для того, чтобы выбрать правильные технологические решения и применять их на практике. Они доверяют рекомендациям экспертов по технологиям, которые не всегда согласуются с педагогическими принципами. Тем не менее, средства интер-

нета быстро развиваются, и есть надежда, что авторы учебных программ смогут выбирать удобную для пользователей форму виртуального обучения, подбирать методы и подходящие технологические инструменты для реализации образовательных программ и организовывать ТОО. Хотя в данной статье не обсуждается навыки, необходимые преподавателю для применения современных технологий в обучении, тем не менее необходимо подчеркнуть и описать технологический аспект, который является одним из факторов, влияющих на программы ТОО.

Важно отметить, что качество программ ТОО не зависит от учебного предмета, и сам предмет не зависит от качества проектирования программ ТОО. Качество ТОО связано с образовательной обстановкой и с организационным сценарием обучения, и напрямую зависит от того, будут ли параметры оценки качества программы ТОО определяться до проектирования этой программы или нет, а также от того на сколько эти параметры будут учитывать реальные жизненные условия. Помимо этого, на качество программы ТОО влияют те эпистемологические, психологические, культурные и педагогические концепции, которые будут выбраны авторами учебных программ.

Дальнейшие направления исследования

В ходе исследования, проводившегося в Университете Витаутас Магнус, были определены необходимые требования к организации технологически обеспеченного обучения: корректное проектирование программ ТОО, факторы оценки качества, а также инновационные формы организации обучения, такие как виртуальная мобильность и ООР, которые, будучи новыми явлениями, оказывают существенное влияние на организацию обучения и на проектирование программ ТОО. Предполагается, что эти новые явления и изменения в системе образования могут оказывать влияние на разработку учебных модулей и организацию учебных сценариев. Кроме того, они могут влиять на критерии оценки качества обучения, например, на закон об образовании, на новые стратегии обучения, на переоценку концепции квалификации, на создание новых профессиональных квалификаций и многое другое.

В дальнейших исследованиях факторов оценки качества ТОО необходимо оценить косвенные результаты, полученные в ходе исследования. А именно, в ходе исследования было установлено, что преподаватели не четко представляют себе важность факторов оценки качества программы ТОО. Можно предположить, что существует взаимосвязь между восприятием учителем оценки качества и применением теорий проектирования учебных программ в момент принятия педагогических решений, связанных с ТОО. В ходе исследования мы сравнили мнения учащихся и авторов программ ТОО. Результаты показали взаимосвязь исходных факторов и результатов. Неудовлетворенность учащихся учебным планом и процессом организации преподавания были связаны с решениями, принимавшимися учителями, и критериями проверки качества. Для того чтобы объяснить эту взаимосвязь, был сделан акцент на важной роли социальных контактов в эффективной организации обучения и на выборе технологий, обеспечивающих наиболее эф-

эффективное социальное взаимодействие. Тем не менее, социальное взаимодействие остается предметом дальнейших исследований.

Недостаточно внимания в ходе исследования уделялось контролю качества организации ТОО, аспектам взаимодействия и поддержки студентов. Для проверки критериев эмпирической оценки обучения было проанализировано отношение студентов к структуре программ ТОО и к организации обучения с точки зрения недостатка управления и средств педагогической поддержки. Результаты исследования коррелируют с результатами анализа случаев виртуальной мобильности, когда студенты также указывали на необходимость более частого и качественного взаимодействия и на нехватку поддержки со стороны преподавателей и организаторов. Создание и использование ООР, а также их повторное использование в обучении и исследовании их эффективного использования связаны с вопросом реорганизации обучения, который также должен быть предметом дальнейших научных исследований. ООР применяются в зарубежных университетах, организациях и компаниях. Тем не менее, в Литве это все еще новое направление, требующее дополнительного анализа организационных и педагогических сценариев. Необходимо подготовить сценарии деятельности учителя и ученика и выработать рекомендации по организации учебного процесса, в ходе которого используются ООР.

Выводы

Исследование в области организации ТОО, проведенное в Университете Витаутас Магнус, посвящено анализу приоритетных областей европейской и мировой образовательной политики. Особое внимание в нем уделено первостепенным задачам модернизации обучения и базовым условиям непрерывного обучения в университете для недостаточно представленных групп общества, для компаний и организаций. Виртуальная мобильность решает насущные социально-экономические вопросы, связанные с доступностью непрерывного образования для разных групп населения; ООР решает вопросы организации и эффективности обучения. Оба объекта исследования непосредственно влияют на улучшение качества образования, а исследование оценки качества программ ТОО, в свою очередь, раскрывает основные принципами планирования, организации и оценки технологически обеспеченного обучения в контексте европейской модернизации высшего образования, способствуя созданию условий для непрерывного обучения.

В ходе исследования были выделены следующие базовые требования в организации ТОО в контексте стратегических направлений модернизации европейского высшего образования: (1) рассмотрены направления модернизации высшего образования в Европе (изучены вопросы качества, виртуальная мобильность, открытые образовательные ресурсы, а также взаимосвязь этих приоритетных направлений с социально ответственной образовательной политикой в Европе); (2) определено влияние виртуальной мобильности на обучение в международных университетах и на группы непрерывного обучения. Анализ показал, что виртуальная мобильность оказывает непосредственное влияние на качество образования, интернационализацию образования, развитие международных образовательных программ и откры-

тость учебных планов, на внедрение Болонского процесса, рост числа образовательных предложений и модернизацию высшего образования, а также на доступность непрерывного образования для всех целевых групп. Кроме того, виртуальная мобильность способствует реализации социально ответственной политики в области образования, а также проведению непрерывного обучения в компаниях и организациях; (3) всесторонне исследован феномен открытых образовательных ресурсов, который широко обсуждается в Европе. В странах Европы устанавливается практика открытого образования, в то время как в Литве это все еще новая область для исследований, требующая решения многих вопросов. Культура открытых образовательных ресурсов не развивается в нашей стране, и практики открытого образования не являются привычной темой в исследованиях по планированию образования и организации учебного процесса. Необходимо оценить те возможности, которые предоставляют открытые образовательные ресурсы для повышения эффективности учебного процесса, и внести свой вклад в применение практик открытого образования в университетском образовании, на предприятиях и в компаниях.

Список литературы

1. Atkins D. E., Brown J. S., Hammond A. L. A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities. 2007. Retrieved from: <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>. in March, 2011.
2. Downes S. Models for Sustainable Open Educational Resources. National Research Council Canada. 2006. Retrieved from: www.oecd.org/document/32/0,2340,en_2649_33723_36224352_1_1_1_1,00.html. In March, 2011.
3. Elearningeuropa.info, 2009
4. European Commission document. „Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension. 2011. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf. in 2012-01-23.
5. Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. European Commission Communiqué. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/modernisation_en.pdf. in 2012-01-23.
6. Youth on the Move. European Commission, Study. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/yom/com_en..pdf. in 2012-01-23
7. The Impact of Erasmus on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation. European commission, Study. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc922_en.htm. in 2012-01-23.
8. Lydeka, Z. (2007). Lithuanian higher education targeted dimensions. In V.Kundrotas, R.Laužackas, Z.Lydeka, A.Pundzienė (Eds.) Designing quality parameters for Lithuanian higher education quality, monograph, 2007. Kaunas: ISM publishing house. .
9. Teresevičienė, Margarita, Rutkauskienė, Danguolė, Volungevičienė, Airina, Zuzevičiūtė, Vaiva, Rutkienė, Aušra, Targamadžė, Aleksandras. Possibilities to apply e-learning to support the development of continuous and vocational training, study. Kaunas: Vytautas Magnus University, 2008.
10. The Scottish Centre for research into On-Line Mokymasis & Assessment, 2007
11. Toumi I. Open Educational Resources: What they are and why do they matter. Report prepared for the OECD. 2006. Retrieved from: http://www.meaningprocessing.com/personalPages/toumi/articles/OpenEducationalResources_OECDreport.pdf. in 2011-04-20

12. Vilhelmson, B.; Thulin, E. (2005). Virtual Mobility of Urban Youth: ICT-based Communication in Sweden. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie (Journal of Economic & Social Geography)*, 96 (5), p. 477-487.
13. Virtual mobility in university studies. Study. Kaunas: Vytautas Magnus University, 2011. Eds.: Margarita Teresevičienė, Airina Volungevičienė, Estela Daukšienė.
14. Volungevičienė, Airina. Open Educational Resources in Lithuania: State-of-art and Prospects for Development". Kaunas: Vytautas Magnus University.
15. Volungevičienė, Airina, Teresevičienė, Margarita. Technology enhanced learning and teaching curriculum quality evaluation. Kaunas: Vytautas Magnus University, 2011.

Перевод выполнен в ООО «Центральное бюро переводов «Знание»

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

**В. И. Ключкин
А. С. Мищенко**

Непрерывное развитие профессиональных компетенций педагогов связано: во-первых, с изменениями в экономике, культуре и образовании; во-вторых, с утверждением полипарадигмальности методологических принципов отбора содержания и построения всего процесса непрерывного образования педагогов; в-третьих, с увеличением числа различных образовательных концепций (от личностно ориентированных, гуманистических до практикоориентированных, компетентностных и др.). Мы полагаем, что назрела потребность в формировании социокультурной концепции непрерывного образования. Эта концепция должна исходить из признания детерминированности процесса непрерывного образования педагогов системой социальных, экономических, политических и производственных отношений, присущих обществу ценностей и норм культуры.

Основные тенденции, определяющие непрерывное развитие профессиональных компетенций педагогов

Современное непрерывное профессиональное образование педагогов связано с широким общественным контекстом: (а) с важнейшими трендами развития нашего государства; (б) с экономической и образовательной глобализацией; (в) с модернизацией образования, нацеленной на воспитание современных специалистов как субъектов европейской производственной, технологической и трудовой культуры; (г) с процессами перехода ценностей рыночной экономики и социально-правового государства из субкультурного состояния во всеобщее состояние современного российского общества; (д) с формированием педагогов образовательных учреждений на подготовку своих учащихся в качестве будущих высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих новой гражданской, профессиональной и трудовой культурой и т. д. Эти и другие тренды определяются, с одной стороны, фундаментальными социальными и экономическими факторами, а с другой – производными от них мировоззренческими причинами. К первой группе тенденций, несомненно, относится экономическая и образовательная глобализация современного гражданского общества. На традиционную ценностную систему россиян все больше и больше влияет интенсивное включение нашей страны в социальное, экономическое, технологическое, информационное и образовательное пространство мира. Все эти тенденции развития обладают противоречивым характером. Это особенно заметно, когда мы говорим о формировании транснационального, транскультурного и трансверсального пространства, причинно привязанного к нуждам глобального бизнеса, к единым стратегиям модернизации образовательной деятельности по законам

рыночной практики, к необходимости формирования новой культурной идентичности молодежи в процессе её обучения и воспитания. Непрерывное развитие профессиональных компетенций педагогов в определенной мере должно снять эту противоречивость через развитие механизмов межкультурной передачи системы ценностей и воспроизводства новой социальной ткани российского общества. Однако пока основная тенденция развития образования вообще и непрерывного профессионального образования педагогов в частности наиболее полно выражается в том, что оно просто втягивается в сеть глобальных неравноправных экономических взаимозависимостей. Ярким примером такого диалога отечественной системы непрерывного педагогического образования с глобальным контекстом, на наш взгляд, является Болонская декларация. В её рамках предлагается решать вопросы содержательного и методического наполнения образовательных программ непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов, строго следуя западным стандартам и клише. Данное обстоятельство обусловлено тем, что, при высоком интеллектуальном потенциале российских педагогов мы заметно уступаем развитым западным странам в финансировании, техническом оснащении и оплате труда работников образования. Россия пока неконкурентоспособна на мировом рынке образовательных услуг. Поэтому она вынуждена действовать по правилам, продиктованным более сильными западными конкурентами (при этом, ради справедливости, необходимо отметить, что для непрерывного профессионального образования педагогов расширение информационного пространства создаёт важные предпосылки интенсификации и повышения его качества). Однако обучающий и развивающий потенциал заимствованных образовательных технологий пока еще низок ввиду их слабой педагогической адаптации к отечественным условиям (эти технологии не всегда бывают, так сказать, первой свежести). Помимо этого, им присуща заметная мозаичность: теоретически неподготовленные педагоги нередко оказываются в плену псевдонаучных идей и теорий. Это чрезвычайно усложняет им задачу гражданского и нравственно-эстетического воспитания молодежи.

Вторая важнейшая группа тенденций, влияющая на непрерывное развитие профессиональных компетенций педагогов, на наш взгляд, связана со сломом социалистически ориентированной формации и возникновением на её обломках капиталистического уклада жизни, в который вовлечены прямо или косвенно практически все граждане нашей страны. Это породило противоречивые процессы: возникла частная собственность и её социальные институты; кардинально изменилась социальная структура российского общества; сформировались практически все социальные страты, присущие рыночному обществу; интенсифицировалась конкуренция на рынке труда и в сфере производства. За последние двадцать лет страна несколько раз сталкивалась с экономическим кризисом, обычным явлением стала депопуляция российского населения, безработица, социальная незащищенность детей, учащейся молодежи и другие проблемы. Эти изменения социально-экономической сферы неизбежно вызывают существенные изменения в социокультурной и духовной жизни общества, в том числе они отражаются и на переподготовке современных педагогов: новый экономический строй жизни

реально определяет их мироощущение, да и образ мыслей. Нормой жизни для многих россиян (педагоги здесь не исключение) стало умение любыми

тических концепций и исходных положений. Если в политике это ещё как-то можно оправдать, то в науке и образовательной практике данный подход, по нашему мнению, недопустим. Вот почему обозначившийся в последние десятилетия рост числа равноправных образовательных концепций, используемых в одном и том же учебном учреждении, одним и тем же педагогом, мы воспринимаем однозначно как негативное явление современного образования. Если сначала, в определенной мере, такая ситуация имела позитивный оттенок, поскольку предполагала поиск новых (относительно парадигмы советской школы) педагогических идей, подходов и концепций, адекватных изменившимся социокультурным условиям постсоветской России, то к настоящему времени эта практика превратилась в тормоз для развития отечественной педагогической теории. Как отметила Н. В. Бордовская, современное образование превратилось в «ярмарку педагогических концепций», возникло необозримое множество конкурирующих образовательных концепций¹. Это все способствует дезинтеграции педагогической теории, выхолащиванию истинного содержания педагогики различными его концептуальными и терминологическими «новациями»: «гуманистическая педагогика», «личностно ориентированная педагогика», «педагогика сотрудничества», «педагогика творчества», «компетентностная педагогика» и др. Все это засоряет категориальный аппарат педагогики. В результате ослабляется роль педагогической теории как четкого ориентира непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов. Данную тенденцию расценивают негативно не только ученые-педагоги (В.С. Безрукова, Н.В. Бордовская, Н.М. Новиков и др.), но и значительная часть опрошенных нами педагогов-практиков (39,1 %). Мы полагаем, что применительно к содержанию непрерывного педагогического образования эта тенденция также исчерпала свой позитивный потенциал. Это важно осознать, поскольку опора на полипарадигмальные основы при отборе содержания непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов существенно умаляет роль проверенных опытом таких научных принципов, как научность, системность, оптимальный объем и практическая значимость включаемых в его содержание компонентов. Например, инновационные педагогические концепции рассматриваются современными исследователями в качестве системообразующего компонента содержания непрерывного профессионального образования педагогов. Особенно выделяется здесь (претендуя на инновационность) личностно ориентированные концепции: «гуманистическая педагогика», «личностно ориентированная педагогика», «педагогика свободы», «педагогика ненасилия», «педагогика творчества» и др. (А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский, С.В. Кульневич, З.А. Малькова, И.С. Якиманская и др.). При этом широкое распространение данных концепций, на наш взгляд, мало обосновано (как подчеркивают сами адепты данных педагогических концепций и подходов, они не обладают истинной теоретической глубиной и инновационным характером). Так, Е.Б. Бондаревская и С.В. Кульневич утверждают, что личностно ориентированные концепции – это лишь

¹ Бордовская Н. В. Дialeктика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. С. 49.

«...попытки соответствовать педагогической “моде”, результат поверхностного ознакомления авторов с новыми потребностями образования; иногда – умышленное использование гуманистической риторики с целью утаить за её терминами все те же ценности формирующего образования»¹.

Анализ такого рода концепций непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов не выявляет в них принципиальной новизны по сравнению с распространенными в западной педагогике концепциями «свободного и гуманистического воспитания». К сожалению, личностно ориентированные концепции представляют собой продукт некритического заимствования западных педагогических теорий при явной недооценке достижений отечественной педагогики (отметим в качестве важного замечания, что в современной учебной литературе, которая рекомендуется для изучения на курсах постдипломного педагогического образования, имена выдающихся русских педагогов и психологов встречаются реже, чем западных педагогов и психологов). Методологию личностно ориентированных образовательных концепций отличает то, что в них за основу принимаются не объективные, социальные, экономические и культурные условия, а психологические, субъективно индивидуальные факторы. Соответственно образовательный процесс в них рассматривается не как социализация и культура (приобщение личности к богатству национальной и общечеловеческой культуры), а как замкнутая во многом на себя индивидуализация личности обучающихся. Личностно ориентированные концепции, другими словами, абсолютизируют сложившиеся в современном гражданском обществе процессы атомизации личности. Поэтому они неправомерно противопоставляют интересы личности и общества, ибо очевидно, что динамичное неотчуждённое развитие гражданского общества – это неперемненное условие реализации самых насущных интересов формирующейся личности и, в частности, педагогов. Противопоставление же личных и общественных интересов ведет к формированию индивидуалистической направленности личности, к культивированию и консервированию педагогическими средствами отчуждения в обществе. В современных условиях провозглашение индивидуального подхода к обучающимся главным педагогическим принципом привлекает многих педагогов. Этот принцип они трактуют как педагогическую поддержку спонтанных, индивидуальных, неповторимых желаний, побуждений и интересов своих учащихся, что объективно приводит к недооценке социокультурной обусловленности процесса образования, к ограничению возможностей ученического коллектива, семьи и других реальных факторов личностного развития молодежи да и самих педагогов. В таких условиях развитие профессиональных компетенций педагогов, позволяющих максимизировать как бы свободу выбора учащимися содержания и форм учебной деятельности, на самом деле ослабляет целенаправленность и системность образования, его синергичный, ансамблевый характер как компоненты профессиональных компетенций

¹ Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов н/Д: Учитель, 1999. С. 229.

педагогов. Более того, данное требование прямо противоречит обязанности педагога обеспечивать неукоснительное выполнение установленных государственных образовательных стандартов. Неслучайно поэтому 54,8 % опрошенных нами педагогов, поддерживая идею свободного выбора учениками индивидуальных образовательных маршрутов, сомневались в реальности осуществления этого в государственной школе из-за дефицита учебного времени, а 26,1 % опрошенных отрицательно отнеслись к этому из-за абсолютной нереальности данной идеи, а также потому, что это нарушает системность и качество знаний учащихся.

Еще одним из узловых пунктов личностно ориентированных образовательных концепций непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов является следующее утверждение: учащийся и педагог – это равнозначные субъекты учебно-воспитательного процесса, более того, учащийся – это центральный субъект образовательного процесса. С первым утверждением согласны 53,0 % педагогов, с последним – 31,3 %. Только 15,7 % педагогов считают, что ведущий субъект образовательного процесса – это педагог. Это говорит о том, что в системе непрерывного образования и в самой педагогической среде не замечается вполне очевидный факт: педагог, а не учащийся несет реальную экономическую и правовую ответственность перед обществом за качество обучения и воспитания молодежи. Умаление значимости педагога как профессионально компетентного субъекта образовательного процесса неизбежно снижает его авторитет в глазах учащихся и родителей, что значительно затрудняет педагогическую деятельность и отрицательно сказывается на её результатах. Таким образом, в личностно ориентированных образовательных концепциях явно недооценивается значимость культуры как фактора личностного развития учащихся. Но их стремятся некритически перенести в практику непрерывного педагогического образования, чтобы прошедшие переподготовку педагоги активно применяли данные концепции при обучении современной молодежи.

Определённая неудовлетворённость личностно ориентированными воспитательными концепциями в качестве теоретической основой модернизации отечественного непрерывного педагогического образования обусловили распространение концепций, основанных на компетентностном подходе к образованию (О.В. Акулова, М.П. Воюшина, Ю.В. Мячин, А.М. Новиков, Н.М. Платонова, Н.Ф. Радионова, М.А. Шаталов, Л. Якобсон и др.). Смысл данного подхода виден в его ключевом термине. Термины «компетентность» и «компетенция» используются наравне с прежними проверенными теорией и практикой понятиями: «знание», «умение», «навык», «опыт». Термин «компетенция» означает совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями. Означая способность лица исполнять свои функции, термин «компетенция» использовался преимущественно в социально-правовом регулировании профессиональной деятельности. До недавнего времени термин «компетенция» не применялся в педагогической терминологии. Терминов «компетенция» и «компетентность» нет ни в Педаго-

гической энциклопедии 1965 г., ни в Российской педагогической энциклопедии 1993 г.¹ В зарубежных публикациях и документах по проблемам образования термины «компетенция» и «компетентность» появляются в 90-е гг. XX в., но используются значительно реже, чем традиционные термины «знания», «умения», «навыки», «способности». В Национальной доктрине образования РФ (2000) употребляются термины «навыки», «способности», «культура», «квалификация»; термин же «компетентность» не встречается ни разу². При этом наблюдается тенденция к включению в данные понятия большего числа психолого-педагогических терминов и понятий (например, «способность», «готовность», «ответственность», «мотивация» и др.). В этом содержится определенная опасность. Такая понятийная архитектура компетентностного подхода может снизить его теоретический уровень. При этом нужно иметь в виду, что в компетентностном подходе к образованию имеются и позитивные моменты.

Позитивные моменты, в том числе ориентированность компетентностного подхода, особенно в непрерывном образовании педагогов на их интернет-компетенции, связаны с его социальной направленностью. Сторонниками компетентностного подхода образование рассматривается как социальный институт, в основе которого лежат реальные социально-экономические потребности общества. При этом роль образования определяется необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития, задачами перехода нашей страны к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике. В процессуальном плане в компетентностном подходе образование органично сопрягается с социализацией обучающихся, что позволяет готовить их в качестве будущих конкурентоспособных специалистов. Это соответствует мировым тенденциям развития образования и объективным потребностям современного общества, что позитивно оценивается педагогами. Данные нашего исследования показывают следующее: 80,9 % педагогов используют в своей деятельности Интернет (52,2 % используют постоянно, а 28,7 % – редко); 60,9 % респондентов рассматривают внедрение информационных технологий как один из факторов, сильно влияющих на развитие современной педагогической деятельности; 76,5 % педагогов отмечают, что информатизация образовательной деятельности позитивно повлияла на них. Каждый третий педагог (32,2 % опрошенных) указал, что он хотел бы развить в системе постдипломного образования свою компетентность в области информационных и коммуникационных технологий. К этому следует добавить, что 73,9 % педагогов самостоятельно осваивают эти технологии. Поэтому, на наш

взгвз 1 -

ча может быть конкретизирована и состоять в научении педагогов (в качестве первого существенного шага) более эффективно использовать Интернет: не только в качестве аккумулятора информации, но и средства размещения собственной информации для расширения круга своего профессионального общения с коллегами и учащимися. Это несомненно усиливает позитивный эффект взаимодействия непрерывного педагогического образования с ИКТ-технологиями.

В компетентностном подходе заложена определённая порция прагматических установок, что проявляется в представлении образования как «отрасли экономики», как сферы «образовательных услуг», «частного предпринимательства» и «прибыльного инвестирования» и т. д. Это создает объективную основу для излишней прагматизации образовательной деятельности, для деформации взаимодействия педагогов и учеников. Экономический прагматизм, присущий компетентностному подходу, с особой силой проявляется тогда, когда его авторы видят цель непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов в их приобщении к рыночным ценностям, в адаптации к рынку труда. Главной задачей предлагаемой модели образования становится обеспечение его высокого качества при сокращении срока обучения. Все это, по мнению сторонников компетентностного подхода, позволяет приблизить российское образование к мировому уровню. При этом ими не замечается, что подготовка педагогов в рамках непрерывного образования сводится к сугубо прикладным дисциплинам: маркетинг, менеджмент, организация и управление производством, руководство творческими коллективами, деловое администрирование и др. В этом случае мастерство педагогов растёт, а вот их общая и профессиональная культура топчется на месте. Всестороннее развитие личности педагогов оказывается в нём не центральной, а второстепенной задачей. Центральной же задачей становится формирование у педагогических работников компетентности как умения осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. Здесь происходит переоценка значимости для непрерывной подготовки и переподготовки педагогов-специалистов их практического опыта и недооценка системы их теоретических знаний. Неслучайно авторами данного подхода постоянно подчеркивается его практикоориентированная направленность. На этой основе отодвигается в тень традиционная «знаниевая» парадигма отечественного образования, недооценивается обучающая и воспитывающая роли педагога: они сводятся к его профессиональным компетенциям в области осуществления функции организации опыта и консультирования учащихся в процессе выполнения ими самостоятельных работ. Компетентностный подход не отрицает культурологической функции образования, а придаёт ей второстепенное значение. Это противоречит традициям российской культуры и духовной ценностной мотивации отечественных педагогов. Так, по данным нашего опроса, главными мотивами своей деятельности педагоги называют следующие: возможность реализовать свои знания и опыт – 62,6 % ответов; творческий характер работы – 74,8 %; возможность принести пользу молодежи – 33,9 %; взаимодействие с коллегами – 17,4 % и другие мотивы духовно-ценностного характера. Они категорически отрицают приоритетность формирования у учащихся новых меркантильных прагматических ценностных ори-

ентаций как цели своей профессиональной деятельности (86,1 % опрошенных педагогов). Представленные характеристики компетентностного подхода, несмотря на имеющиеся у него позитивные моменты, на наш взгляд, не позволяют принять его в качестве серьезной теоретической основы модернизации содержания современного непрерывного педагогического образования. По нашему мнению, его цель должна состоять в развитии у педагогов гуманитарно-профессиональных компетенций, связанных с их духовной культурой, гуманным отношением к учащимся и творческим подходом к своей учебно-воспитательной работе.

Социокультурные аспекты развития непрерывного образования современных педагогов

Проанализированные нами тенденции содержательной и концептуальной модернизации непрерывного педагогического образования в нашей стране показывают, что назрела потребность в формировании научной всеми признаваемой государственной концепции его развития. В качестве таковой мы видим социокультурную концепцию образования, которая, по нашему мнению, должна реализовать его социальную и личностную ориентацию. Поэтому мы считаем, что она наиболее адекватна современным условиям развития нашей страны. Уже сочетание, взаимосвязь категорий «социального» и «культурного» в её названии указывают на то, что данная концепция исходит из признания детерминированности процесса образования системой социально-экономических, политических, производственных отношений, присущих обществу ценностей и норм культуры. Предлагаемая нами для непрерывного педагогического образования социокультурная концепция исходит из закономерного единства трех его функций: (а) социальной, нацеленной на формирование адекватного социального типа личности; (б) культурологической, нацеленной на приобщение личности к ценностям и нормам отечественной (общечеловеческой) культуры; (в) функции индивидуализации развития личности педагогов. В соответствии с указанными исходными положениями по-новому должны определяться основные категории непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов. Целью непрерывного педагогического образования должно стать формирование общей и профессиональной культуры педагогов, их способности к творческому воспроизводству духовных ценностей общества, стремления к постоянному развитию своего социокультурного потенциала. Другими словами, система высших достижений общечеловеческой и национальной культуры в области морали, науки, искусства, профессиональной трудовой деятельности, отношений человека к человеку, обществу и природе. При применении данной концепции непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов актуализируется диалоговый характер их культуры. В эдукационной практике непрерывного образования активно начинает использоваться понятие «социокультурное развитие личности педагогов». Данное понятие включает в себя наряду с традиционными социальными, экономическими, психологическими и педагогическими факторами также и культурологические элементы: представления о культурно-исторических традициях, систему духовных ценностей и норм

взаимоотношений, характерную для данного общества, народа, реализуемых в учебном и воспитательном процессе. Соответственно, первичными клеточками данного процесса выступают, с одной стороны, позиционно-смысловые характеристики содержания деятельности педагогов, а с другой – вся целостная педагогическая ситуация социокультурного развития педагогов.

Предлагаемая нами социокультурная концепция организации непрерывного педагогического образования предусматривает существенное дополнение к системе общепринятых педагогических принципов. В ней утверждается важнейший принцип культурологичности образования, т. е. соответствие целей, задач, содержания, форм и методов образования исторически сложившимся, а также современным достижениям отечественной и общечеловеческой культуры. Утверждаются в качестве педагогических постулатов принципы историзма и аксиологичности образования. В частности, принцип историзма означает нацеленность образования на формирование у обучающихся исторического мышления – способности подходить ко всем изучаемым явлениям исторически, т. е. как изменяющимся во времени, развивающимся. Данный принцип распространяется на все сферы объективной действительности – природу, общество, мышление. Данный постулат чрезвычайно важен для самообразования в условиях, когда человеку приходится постоянно отфильтровывать подлинно научную информацию от огромной массы псевдонаучной информации. Принцип аксиологичности предусматривает в качестве неперемennого условия действенности образования ценностное отношение его субъектов (педагогов и обучающихся) к социокультурным факторам и обстоятельствам их жизнедеятельности, к целям, содержанию и процессу образовательной и учебно-познавательной деятельности. Реализация данного принципа предполагает овладение педагогами методики воспитания ценностных ориентаций учащихся, поэтому в социокультурной концепции непрерывного педагогического образования нами актуализируются подходы, позволяющие в ходе дополнительного постдипломного обучения педагогов привить им навыки использования принципов воспитывающего обучения и воспитания в коллективе и через коллектив. Другими словами, социокультурная концепция непрерывного педагогического образования отвечает главным общенаучным требованиям, предъявляемым к любой научной концепции – единого основания, целостности, непротиворечивости всех ее компонентов, преемственной связи инновационных элементов концепции с общепринятой теорией. Она синтезирует в себе социологический, деятельностный, гуманистический и личностный подходы, обеспечивает разносторонность, целостность и непрерывность педагогического образования как основы разностороннего социокультурного, а значит, и личностного развития педагогов, а через них и учащихся.

Исходя из вышесказанного, мы разработали социокультурные критерии непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов – их качества (при этом под качеством мы понимаем особую системную характеристику, онтологически присущую реальному явлению или процессу, категорию, которая выражает их сущностное единство). При этом непрерывное развитие профессиональных компетенций педагогов мы рассматриваем в качестве феномена, ориентированного на повышение не только квалификации, но и

социокультурной продуктивности их образовательной деятельности. Для того чтобы сущностно соответствовать этому критерию, непрерывное развитие профессиональных компетенций педагогов должно содержать следующие позиции: насыщать культурой компетенции педагогов, их теоретические и практические знания и умения; активизировать стремление и готовность педагогов к непрерывному, многоуровневому образованию и самообразованию.

Для эмпирической фиксации социокультурного характера непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов мы операционализировали теоретические представления о качестве, критериях, показателях и индикаторах их постдипломной подготовки. В частности, под качеством непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов мы понимаем степень реализации ими своих функций в соответствии с социокультурными потребностями общества и познавательно-практическими интересами самих преподавателей; под критериями развития – его атрибутивные (неотъемлемо присущие) признаки, эмпирически выражающие количественную меру развития его общественно значимых свойств и функций; под показателями – количественные характеристики отдельных социокультурных признаков непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов; под индикаторами – более дробные (в сравнении с показателями) количественные характеристики такого развития. Естественно, что социокультурные критерии, показатели и индикаторы непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов должны отвечать требованиям объективности, надежности, достоверности, необходимости и достаточности. Разрабатывая систему критериев и показателей непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов, мы исходили из того, что многие методики его оценки состоят из 30–40 и более (до 56-ти) показателей. В ходе эксперимента, отбирая показатели по принципу необходимости и достаточности, мы остановились на шести группах (первого и второго порядка). По нашему мнению, эти шесть групп могут рассматриваться как базовый, инвариантный модуль таких показателей. Собственно социокультурные критерии непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов – это критерии первого порядка. Его показатели – это критерии второго порядка (они включают в себя более дробные квалитетические единицы – индикаторы).

В ходе исследования в качестве критериев первого порядка мы выделили две базовые характеристики. Они отражали: динамику включенности педагогов в процесс непрерывного развития профессиональных компетенций и изменение продуктивности их профессиональной деятельности после очередного этапа повышения квалификации. При этом мы исходили из того, что данные характеристики объективны, прагматичны, необходимы, но недостаточны, поскольку имеют общий характер, не позволяя оценить качество отдельных компонентов непрерывного образования педагогов; не могут быть зафиксированы сразу, а лишь спустя какое-то время (обычно через год). Показатели непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов (критерии 2-го порядка) согласно нашему замыслу должны включать четыре группы: к первой группе мы относим удовлетворенность педагогов содержанием непрерывного образования, включая его теоретический и практический компоненты; ко второй – оценки педагогами качества содержания и научности

непрерывного образования, его связи с жизнью общества, с образовательной практикой, с российскими культурными, историческими и учебно-воспитательными традициями; к третьей – показатели удовлетворенности педагогов результатами своего обучения и взаимодействия с учащимися после очередного этапа постдипломного образования; к четвертой – показатели стремления и готовности педагогов обучаться, отражающие разные формы их включенности в непрерывное образование и самообразование. Поскольку непрерывное образование педагогов, как и всякий оцениваемый объект, имеет множество свойств, в целях оперативного управления могут потребоваться и другие показатели развития профессиональных компетенций слушателей курсов постдипломной подготовки. Поэтому в нашу методику мы включили дополнительный вариативный модуль таких показателей. Он позволяет уточнить значения показателей основного базового модуля. Вариативный модуль включает следующие показатели: соответствие предлагаемых в системе непрерывного образования концепций и технологий социально-профессиональным взглядам и установкам педагогов; расширение и углубление (в результате непрерывного образования) компетенций педагогов в области преподаваемого предмета, современной педагогической теории, методик обучения и воспитания молодежи, методик работы с одаренными детьми и т. д. Данный вариативный модуль также включает в себя показатели результативности различных форм занятий педагогов: лекций, семинаров, тренингов, открытых уроков, деловых игр и т. д., а также оценки влияния отдельных компонентов содержания непрерывного образования на деятельность педагогов педагогических концепций и технологий, предлагаемых на курсах их постдипломной подготовки. При этом вариативный модуль может сокращаться или дополняться в зависимости от задач анализа того или иного этапа обучения.

В ходе исследования мы пришли к определенному выводу, что при социокультурной оценке развития непрерывного педагогического образования мы должны опираться на следующую систему категорий: «культура» – «социально-образовательная среда» – «ценностно-смысловое содержание деятельности педагогов» – «система ценностей педагогов» – «многоцелевой характер деятельности педагогов профессионального лица». Они позволяют рассмотреть совершенствование непрерывного образования педагогов с точки зрения его взаимосвязей с развитием интегративных целевых компонентов современной деятельности педагогов. Они определяют все элементы профессиональной деятельности педагогов и должны в первую очередь совершенствоваться в ходе их непрерывного образования (тем более что в них имплицитно присутствуют также и её ценностные и смысловые структурные единицы).

При анализе влияния непрерывного образования педагогов на совершенствование компонентов их профессиональной деятельности мы исходим из её многоцелевого характера. Дело в том, что в современной деятельности педагога её цели объективно сопряжены с социокультурным становлением молодежи, с обеспечением её социализации, в конечном счете с её становлением в качестве субъектов производительного труда, с формированием её конкурентоспособности, с её творческим и инновационным потенциалом, ко-

которые адекватны современной экономике. Непрерывное образование педагогов в своей теоретической и практической части должно быть нацелено на категоризацию в их сознании данных целевых социокультурных компонентов содержания современной учебной и воспитательной деятельности. Раскроем вкратце эти базовые характеристики педагогической деятельности. В ходе непрерывного образования педагоги должны научиться эффективно достигать цели социокультурного становления учащихся, что, по нашему мнению, содержательно выражается в нескольких позициях: во-первых, через умение педагогов оперировать культурными (как материально, так и идеально заданными) образцами в их нацеленности на постоянное развитие своего личностного потенциала и способностей действовать в современных общественных условиях по законам человеческой меры социального бытия; во-вторых, умение педагогов войти в систему социальных требований, прав и обязанностей, которые реально предъявляются к ним современными сферами гражданского общества (эти характеристики включают в себя три последовательно усложняющихся социальных критерия личностного роста педагогов: индикаторы их социальной ответственности; индикаторы развития культуры межличностных отношений педагогов с воспитуемыми; показатели их творческой мотивации, предприимчивости, инициативности и самостоятельности); в-третьих, через систему ценностей и нравственных диспозиций педагогов, выражающих их важнейшие личностные качества, коммуникативную культуру и гражданскую направленность.

Как нам представляется, педагоги в процессе непрерывного развития своих профессиональных компетенций должны включить в целевой компонент учебной и воспитательной деятельности технологии формирования основных социально-культурных функций личности своих подопечных. С точки зрения данного целевого компонента перед педагогами стоит сложная задача сформировать себя как такую личность, которая способна осуществлять все социальные и гражданские функции через целостный процесс своей жизнедеятельности. В него входят семья, быт, досуг, постоянная или периодическая включенность в самые разные социальные системы (в коллективы и общности гражданского общества). Это позволяет в процессе постдипломного образования сформировать педагога как личность особого социально-интегративного типа. В основе реализации такой цели лежит принцип интеграции деятельности, общественных отношений и сознания педагогов. Сущность данного принципа заключается в признании человеческой деятельности первичным, основным, интегративным фактором развития всех физических, психических и социальных качеств личности. Еще один важный аспект данного принципа может быть сформулирован следующим образом: чем более дифференцированы и разнообразны функции тех общностей, в которые активно включены педагоги, тем самобытнее, ярче и сложнее формируется внутренний мир каждого из них, тем многообразнее и гармоничнее развиваются их способности к учебной и воспитательной деятельности. При организации непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов в качестве цели их деятельности, на наш взгляд, необходимо выделять формирование у них как минимум следующих пяти социальных и гражданских функций личностного самоопределения: функцию самовоспроизводства,

профессионально-трудовую функцию, общественно-политическую функцию, коммуникативную и саморегулирующую функции. Каждой из этих функций соответствует одна или несколько основных социальных и гражданских потребностей педагога: первой – потребность в воспроизводстве себя как личности; второй – потребность педагога в труде; третьей – потребность преподавателя в реализации себя как субъекта гражданского общества, четвертой – потребность учителя в общении и пятой – потребность педагога в выстраивании гармоничного взаимодействия не только с обществом, но и с природой. Мера реализации педагогами этих функций выступает как мера развития у них соответствующих личностных качеств и профессиональных компетенций. Другими словами, здесь действует следующая закономерность: чем активнее, сознательнее, целеустремленнее вовлечены педагоги через образовательный процесс в творческое осуществление своих социальных и гражданских функций, тем более универсальный спектр способностей будет у них сформирован, тем гармоничнее и плодотворнее будет сформировано их взаимодействие с учащимися, с окружающей действительностью, обществом и природой. Однако характер этой закономерности зависит не только от позиции педагогов, которую они занимают в обществе, но и от развития всей системы социальных факторов, которые не менее активно влияют на их деятельность по воспитанию и обучению современной молодежи.

В основе достижения педагогами цели формирования учащихся как будущих специалистов находятся процессы социализации и профессионализации личности. Они выражают взаимодействия подростков и социальных общностей, подростков и институционально-государственных структур. В результате такого взаимодействия учащиеся принимают или не принимают (полностью или частично) сложившуюся к этому времени систему знаний, норм и ценностей. Это позволяет или не позволяет им участвовать в жизнедеятельности конкретного гражданского общества. Следовательно, когда в ходе непрерывного развития профессиональных компетенций педагоги готовятся к эффективной социализации учащихся, включают её в систему целей своей деятельности, это означает, что они учатся включать в образовательный процесс не только осознанные, целенаправленные взаимодействия учащихся с обществом, но и стихийные, спонтанные явления, которые также влияют на формирование общественных качеств молодежи. Определенным итогом социализации учащихся является их жизненная позиция, которая выработана ими в процессе усвоения, в том числе при помощи своих педагогов, нового многогранного социального опыта. На этом фоне эффективность непрерывного образования педагогов связана также с их способностью (через создание и апробацию эффективных механизмов повышения результативности образовательного процесса, через совершенствование культурологических модулей государственных образовательных стандартов педагогического образования) снижать социальное напряжение в молодежной среде.

Мы полагаем, что социокультурная результативность непрерывного образования педагогов непосредственно связана с их способностью внести в молодежную среду новые ценности и жизненные смыслы, четко эксплицировать молодым людям единую, новую систему имен-символов современного российского общества. Для социокультурного развития непрерывного обра-

зования требуется предметно прописать систему знаний, умений, навыков (компетенций) педагогов в части их готовности, ответственности и способности восстановить (а для некоторых учащихся впервые установить) утраченную связь времен, воссоздать (а для многих подростков впервые создать) ценностно-смысловую целостность их жизненного мира. В культурологическом смысле успех педагога будет состоять в том, насколько он сможет реально, практически помочь современной российской молодежи, во-первых, переосмыслить прежние «имена-символы», олицетворявшие историю нашего отечества, и, во-вторых, сформировать новое общее культурно-историческое пространство имен-символов тысячелетней российской государственности. В настоящее время в государственных стандартах, нацеливающих образовательные учреждения на повышение качества образования, в системе непрерывного образования необходимо отразить эту новую важную мировоззренческую задачу педагогов – постоянно воспитывать у молодежи, живущей в России, её многомерное культурно-историческое сознание.

Еще более сложно в ходе непрерывного образования педагогов научить их включать в свою деятельность в качестве цели профессионализацию личности. Это явление имеет междисциплинарный характер. Сущность данного явления педагогам можно раскрыть, если их непрерывное образование будет осуществляться на стыке философии, социологии, демографии, психологии и профессиональной педагогики. В профессионализации личности (если речь идет об учащихся лицеев и колледжей), в её профилизации (если речь идет об учащихся старших классов школы) интегрально представлены взаимодействия социального и профессионального становления личности, которые пронизаны педагогическим воздействием на них педагогов. Междисциплинарный характер данных явлений определяется следующими тремя группами признаков: отражением перехода индивидов от нормативной внешней регуляции к внутренней саморегуляции своего профессионального поведения, к формированию внутренне обусловленных ценностных и культурных ориентаций личности; взаимодействием деятельностных и смыслообразующих мотивов учащихся, усвоением ими знаний, трудовых ценностей и практического опыта через их гражданское становление, достижение социально-профессиональной зрелости личности и т. д. Таким образом, профессиональная социализация личности как цель деятельности педагогов – это интегральное явление (и категория). Оно выражает базовую черту педагогической деятельности педагогов школы, лицея, колледжа, связанную с обучением и воспитанием ими своих учащихся как будущих работников-специалистов. В процессе непрерывного образования педагогов необходимо сформировать их готовность и заинтересованность развивать у своих учащихся творческий, инновационный потенциал. Данная характеристика позволяет более четко и системно выстроить весь процесс воспитания современной молодежи. Реализуя в своей деятельности данную цель, педагоги раскрывают реальные возможности своих учащихся адекватно (в соответствии с требованиями гражданского общества) формировать и в будущем творчески преобразовывать сам процесс усвоения профессиональных знаний, умений и навыков, а также в перспективе свою трудовую деятельность. Данное понятие позволяет педагогическим коллективам сформировать адекватную данной цели культуру

своей профессиональной деятельности, результативно и эффективно отвечать вызовам современной жизни.

Изложенное выше позволяет нам утверждать, что эффективность непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов школ, лицеев и колледжей с социокультурной точки зрения должна включать в себя совокупность мер, которая позволит реально стимулировать становление их нового социального и профессионального облика на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Особое место в осуществлении непрерывного образования педагогов должна играть система формирования новой педагогической культуры учебного учреждения. Она должна выражать степень развития организации и самоорганизации педагогических коллективов, их продуктивность при выполнении комплекса своих базисных мировоззренческих, культурологических, профессионалогических, учебных и воспитательных функций. Здесь особенно важно обратить внимание на включение в непрерывное образование педагогов системы мер, позволяющих подготовить слушателей курсов, семинаров и других форм обучения к изменению своего социально-профессионального статуса; личностному и профессиональному развитию; расширению эстетического и художественного кругозора; формированию транскультурных, коммуникационных навыков и умений общения с родителями своих учеников и т. д. Последнее – главное условие для появления современного успешного педагога. Его непрерывный профессиональный рост должен состоять, с одной стороны, в реализации эффективных форм и связей с родителями в процессе воспитания учащихся, а с другой – в умении и способности выйти на уровень практической реализации современной культурологической модели формирования личности учащихся. Для того чтобы образовательным учреждениям достичь этих результатов, они должны обеспечить опережающее гражданское и нравственно-этическое развитие своих педагогов через их приобщение к отечественной и мировой культуре.

Для реализации непрерывным педагогическим образованием своих социокультурных функций требуется найти формы практического сопряжения институциональных (образовательных) инноваций и нового качества учебного процесса с целостной системой духовно-нравственного развития педагогов и просвещения (включая воспитание) современной молодежи, а также обосновать и апробировать механизмы применения современных государственных образовательных стандартов для повышения эффективности самоопределения и ценностного развития современных педагогов как базисного условия совершенствования духовно-нравственного воспитания молодежи. Это позволит улучшить непрерывное образование педагогов в части разрешения проблем, связанных с формированием современной системы ценностей и смыслов, с повышением престижа педагогической профессии и социального статуса российских педагогов. Эксплицировать для общегосударственных и региональных органов управления образованием, включая и непрерывное образование педагогов, важнейшие, существенные факторы и ценностно-смысловые доминанты, которые дают возможность достичь результата, отдачи и качества их профессиональной деятельности. Социокультурные императивы непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов, таким образом, требуется связать с формированием их новой субъектности, в

самом широком смысле этого слова. В частности, опыт наших исследований показывает, что здесь педагогами выстраиваются следующие образовательные приоритеты. Это знания компьютерных технологий, пригодных в сфере образования; широкие знания по преподаваемому учебному предмету; компетенции в области методики преподавания и обучения молодежи; знания в области психологии подростков и молодёжи; навыки и умения в области иностранного языка; юридические познания; знания по теории современной педагогики и ораторские умения; знания о современных методах организации педагогического труда и образовательной политике государства; глубокие представления о рыночной экономике.

Однако когда мы говорим о возникновении новой субъектности педагогов как о предпосылке и результате их непрерывного развития профессиональных компетенций, мы должны исходить из того, что она должна четко выражаться через серьезные изменения в диспозициях современной учащейся молодежи. Такие данные, которые подтверждали заявленный нами тезис, были получены нами в отношении педагогов профессиональных лицеев и колледжей. О возникновении у них новой субъектности косвенно говорит следующая динамика позитивного изменения личностных характеристик учащихся профессиональных лицеев и колледжей за достаточно длительный период (1994–2010 гг.): (а) толерантность учащихся к более успешным социальным группам за анализируемый период выросла на 54 %; (б) стремление учащихся к социально ориентированному обществу – на 37 %; (в) готовность личности к социальной мобильности – на 29 %; (г) стремление выразить себя в профессиональной сфере на 19 %; (д) профессионализм как ценностно значимое явление для учащихся – на 19 %; (е) готовность учащихся к инновациям – на 14 %. То есть педагоги профессиональных лицеев и колледжей в сложный трансформационный период развития нашей страны смогли обеспечить эффективную социализацию и профессионализацию своих подопечных. Анализ данных социологических опросов показал, что педагоги в этот период старались так воспитать своих учащихся, чтобы они (в идеале) опирались в своей жизни на принцип «быть», были готовы придать своей жизни новизну, стремились к социально ориентированному демократическому обществу, обладали высокой квалификацией метапрофессионала, профессиональной и социальной мобильностью, толерантностью к другим социальным и национальным группам общества, были готовы к конкуренции на рынке труда и обладали другими положительными качествами.

Непрерывное профессиональное развитие педагога, по нашему мнению, должно быть связано с разработкой теоретических и методических основ формирования их современной культуры на основе реализации принципов их творческого поведения в учебном процессе, с алгоритмами их становления в качестве особого (имеющего права и обязанности, свободу и ответственность) субъекта образовательной среды, развитие которого не замкнуто сверху системой материальных и общественных достижений. Это позволяет в ходе непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов нацелить их на будущее, на реализацию ими совместного с учащимися творчества, на их коллективность и подлинно человеческое взаимодействие и взаимопонимание. Включая эти характеристики в процесс

непрерывного педагогического образования, мы создаем возможности для эффективного поиска преподавателями различных способов позитивного разрешения парадоксальности и мультивекторности развития не только образовательной среды учебных учреждений, но и основных субъектов учебного процесса, для детальной реализации механизмов, обеспечивающих становление креативного (и потому успешного) настроения субъектов воспитательного процесса, действующих в условиях формирования демократических институтов гражданского общества. Это необходимо делать, на наш взгляд, если исходить из максимальных социальных и культурных возможностей развития педагогической деятельности, по следующим направлениям: (а) учить педагогов всесторонне развивать творчески-креативный досуг современной молодежи; (б) готовить педагогов к деятельности по формированию интереса учащихся к классическому искусству; (в) прививать педагогам навыки по стимулированию у молодежи интереса и любви к чтению, особенно художественной литературы; (г) формировать педагогов как акторов, способных стимулировать интерес и любовь молодежи к природе. Для этого требуется реализовать цели институциональной и ценностно-смысловой (культурологической) модернизации непрерывного педагогического образования, проанализировать не только потенциальные возможности, но и потенциальные риски в деятельности современных образовательных учреждений, в сфере обеспечения высокого качества образования молодежи, выявить сущностные основания для реализации принципа гармоничности, синергичности действий всех участников образовательного процесса, подготовить педагогов к духовному и нравственному просвещению и воспитанию молодежи, живущей в транскультурном гражданском обществе.

Таким образом, мы видим, что изменения, происходящие в педагогической теории и практике, в содержании непрерывного образования педагогов обусловлены объективной противоречивостью современных социокультурных процессов, характерных для младо-демократического этапа развития российского общества и отечественной педагогики. В этой ситуации требуется тщательно продумать систему мер, позволяющую опереться на реальные тенденции развития и постепенной стабилизации социокультурных факторов модернизации образования вообще и непрерывного педагогического образования в частности. В перспективе это, по нашему мнению, создаст возможности для усиления позитивных тенденций развития важнейших форм и содержания отечественного непрерывного педагогического образования.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДТВЕРЖДЕНИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО И СПОНТАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕС

М. Терриччене

А. Рут

В европейских странах особенно отмечается не только интерес, но и потребность в знаниях, умениях и компетенциях, полученных как в школах и университетах, так и в других образовательных учреждениях. Признание всех форм образования является приоритетным. В течение последних лет государства и общественные организации стимулируют процесс признания неформального и спонтанного обучения. Подтверждение и признание результатов неформального и спонтанного образования представляется важным с нескольких точек зрения (Lauzackas, 2005): во-первых, это ставит перед индивидами определенные задачи, в частности, повысить свою компетенцию, определить свои личные карьерные позиции и их соответствие требованиям рынка труда; во-вторых, это поможет улучшить управление человеческими ресурсами; в-третьих, будет способствовать развитию личных и профессиональных способностей в различных сферах деятельности (наука, академическая работа, выступление, свободное время, домашняя среда и др.). Все больше европейских стран подчёркивают актуальность выработки репрезентативных приемлемых ценностей для образования, полученного в неформальных образовательных учреждениях.

Gold, ссылаясь на исследование 2010 г., поддерживает мнение о том, что неформальное и спонтанное образование приобретает собой особую актуальность. 1200 работодателям был задан вопрос: «Как вы приобрели знания и умения для выполнения вашей текущей и последней работы?». Ответы распределились следующим образом: 61 % ответили, что «исполняли поставленные задачи»; 56 % – «при помощи самоуправляемого образования (самообразования)»; 52 % – «следуя примеру других на работе»; 52 % – «при помощи практики на работе»; 48 % – «обучаясь жизненному опыту»; 32 % – «через работу с клиентами».

Gold (2008) утверждает, что основная проблема неформального и спонтанного образования заключается в том, что такое «обучение не является формальным и менее систематизированным, чем традиционное образование, что оно не организовано как передача традиционного знания в учебные дисциплины, а скорее, является неосознанным, скрытым, связанным со специфической средой, построенным из элементов, более или менее специфическими для данной среды». Ее же слова можно перефразировать следующим образом: «Неформальное и спонтанное образование – это обучение, которое происходит в процессе работы и жизни, а не в учебной среде».

индивидуальном предпринимательстве, которое требует постоянного обновления знаний; (в) обеспечение возможностей для той части населения, которая не удовлетворена имеющимся образованием или не смогла получить своевременно достаточного образования; (г) рост старения населения и высокая миграция часто встают на пути получения формального образования; (д) появление новых технологий и связанные с ними новые требования к уровню компетенций; осознание самими работодателями необходимости постоянного образования в обучении на протяжении всей жизни. Таким образом, поддержания требуемого уровня компетенций, что оказывает влияние на их включение

ствия в изменениях образования, включая и при

знание результатов

мобильность и выгоду граждан при условии возможности признать и документировать их знания, умения и компетенцию. Эти европейские методы и принципы получили своё развитие в 2004–2009 гг. Все они соответствуют целям, направлениям и расписанию, принятым на европейском уровне странами – участницами, обеспечивают признание результатов обучения и делают очевидными неформальное и спонтанное образование. Рассмотрим кратко содержание этих направлений и условия развития образования.

1. Европейские рамки квалификаций (EQF). При помощи EQF поддерживается обучение в течение всей жизни и мобильность в соответствии с рамками квалификаций. Они содержат восемь уровней, позволяющих национальным квалификациям (общеобразовательному, высшему и профессиональному образованию и практике) быть сопоставимыми между собой, а также соответствовать подобным в других странах. Установление EQF притормозило развитие национальных рамок квалификаций (NQFs), так как показало лучший путь по направлению к EQF.

2. Европейская система кредитов для профессионального образования и практики (ECVET). ECVET содействует географической и профессиональной мобильности, а также признанию знаний и умений, полученных во время пребывания в другой стране, таким образом, способствует приобретению профессиональных квалификаций.

3. Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS). В настоящее время представляет собой систему кредитов, основанную на трудозатратах студентов для достижения целей учебных программ высшего образования. ECTS используется в системе высшего образования и в обучении в течение всей жизни с целью облегчения планирования учебных программ, администрирования обучения, оценки и признания достоверности результатов образования. В настоящее время очевидным является необходимость связи учебных программ с требованиями рынка труда. В развитии высшего образования отмечается актуальность степени бакалавра, ее адекватность требованиям рынка труда, что способствует трудоустройству выпускников. Этому способствует рост ответственности учреждений высшего образования, которые в сотрудничестве с работодателями работают над созданием новых и улучшением прежних учебных программ, развивающих у учащихся интерес к приобретению компетенций, требующихся на рынке труда (Sursock, Smidt, 2010). В рамках этого направления делается особый акцент на гибкость учебных программ и результативность образования. Также важным представляется обеспечить возможность для студентов временно отложить обучение вне зависимости от учебной программы. В течение временно прерванного обучения обучающиеся могут интенсивно заниматься в других неакадемических учреждениях, а потом продолжить обучение в сфере высшего образования по той или иной программе обучения. После возобновления обучения такие студенты могут также приобрести те же компетенции, как и их коллеги. В подобном случае учебные программы должны быть индивидуализированы и приспособлены к нуждам «нестандартных» студентов, что становится исключительно важным. Программы обучения, основанные на компетенциях и ожидаемых результатах обучения, представленные в кредитах ECTS, являются более гибкими и привлекательными, более приемлемыми для современного

студента, чем прежние формы образования. Три аспекта представляются особенно актуальными.

Во-первых, результаты обучения всех студентов документируются в кредитах ECTS и могут быть перенесены в другое учреждение высшего образования независимо от того, в какой стране оно находится. Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS) универсальна и принята всеми странами; тем самым были устранены преграды для ее использования. Это позволит обмениваться информацией об объеме работы, проделанной студентом в определенной сфере обучения и в определенной стране.

Во-вторых, в случае, когда отдельные предметы или модули учебной программы избираются самим обучающимся в целях повышения своей квалификации, то кредиты накапливаются, а результаты обучения свидетельствуют об уровне их компетенции. Наличие общей среды высшего образования, усилия национальных систем высшего образования, направленные на улучшение качества обучения и достижение признания их результативности, прозрачности и легкой доступности для всех членов академической общественности (преподавателей, студентов, их родителей, социальных партнеров) – все это предмет большой обеспокоенности администрации разных уровней и авторов академических программ. Академическая мобильность (участие в программе ERASMUS или в других программах), обмен студентами, обучение за границей (в течение одного семестра или года) – все это служит расширению студенческого горизонта, приобретению интересного культурного опыта и обеспечивает условия для развития специальных/профессиональных и общих компетенций, а также для накопления кредитов ECTS без продленного времени обучения (не считая случаев, когда сам студент решает продлить время обучения);

В-третьих, очень часто люди приобретают компетенции вне академической среды. Они работают, занимаются спортом, участвуют в волонтерской деятельности, становятся членами различных организаций, путешествуют за границей, развивают свои увлечения или изучают то, что им нравится. Признание результатов неформального и спонтанного образования становится все более актуальным. Индивидуальные пути образования должны быть предусмотрены для подобных нетрадиционных студентов в учреждениях высшего образования, следовательно, надо искать формы признания компетенций и кредитов, приобретенных неформально и спонтанно. Введение европейской системы переноса и накопления кредитов может помочь урегулированию процесса признания компетенций, приобретенных в неформальной среде в качестве результатов обучения. Признание приобретенных и накопленных компетенций обеспечивает возможность получения высшего образования, что также может способствовать сокращению пути для приобретения диплома высшего образования. В этом мы видим поддержку индивида в его стремлении к обучению на протяжении всей жизни.

Те же самые механизмы переноса и накопления кредитов действуют в международных объединенных программах, обычно разработанных несколькими университетами разных стран. Европейская система ECTS является прекрасным вспомогательным средством, при помощи которого разрабатываются и внедряются учебные программы, обосновываются учебный план и

задачи администрации. Очевидно, что система ECTS способна эффективно действовать как накопительная система и как система переноса кредитов только в том случае, если высшее образование является прозрачным, чётким и единообразным. Она может успешно функционировать при наличии продолжённого обучения в системах образования отдельных государств. В документах Европейской комиссии о развитии высшего образования (Болонская декларация, Глазговская декларация, Берлинское коммюнике, Бергенское коммюнике и др.) подчёркивается необходимость тесного сотрудничества между университетами, основанного на общих академических и социальных ценностях, а также создании объединённой сети. Акцентирование ориентации высшего образования на нужды рынка труда на общеевропейском и национальном уровнях способствует привлекательности европейского образования, связи обучения и образования, а также обеспечивает компетентность европейского высшего образования. Учащиеся, несомненно, получают пользу от подобной взаимосвязанности в выборе путей их образования. Например, опыт и обучение на производстве и в повседневной жизни могут обеспечить им возможность получить формальную квалификацию. Индивиды, имеющие установку на обучение в течение всей жизни, целенаправленны в выборе форм и методов обучения. Система ECTS, основанная на европейских принципах, помогает учащимся получить признание их новых знаний, умений и компетенций.

Возможно, что даже подтвержденное неформальное и спонтанное обучение может не всегда обеспечить признание полностью или частично той или иной квалификации, но для многих разыскивающих работу или ждущих повышения в должности этого прироста компетентности может быть достаточно (при условии документирования их опыта). Так как европейские методы и принципы взаимодействуют эффективно, их развитие и внедрение должно быть последовательным. Во многих случаях это может потребовать интеграции имеющихся методов.

4. Europass способствует мобильности, помогая людям проявлять свои знания, умения и компетенции, приобретённые в процессе обучения, трудового опыта как в формальном, так и в неформальном окружении. Europass включает пять документов: резюме (жизнеописание) и языковой паспорт Europass, которые заполняются самим гражданином; приложение к свидетельству об образовании, обучении; приложение к диплому (сертификату), в котором представлена дополнительная информация об образовании в другой европейской стране, связанная с VET квалификацией и дипломом высшего образования; Europass-мобильность. Цель Europass состоит в повышении мобильности и доступа граждан к обучению, совершенствовании менеджмента и создании непротиворечивой стратегии прозрачности квалификаций и компетенций.

5. Европейские рамки обеспечения качества профессионального образования и практики (EQAVET) ставят своей целью усилить прозрачность, соответствовать рынку, последовательность и возможность переноса квалификаций профессионального образования и практики в страны Европы. EQAVET совместимы с основными моделями качества.

6. Общеввропейские принципы и инструкции для идентификации и признания неформального и спонтанного обучения. В течение последних двадцати лет была заложена поддержка европейской политики, а формулировка, подтверждающая получение определенного уровня образования, была включена в законные институционные рамки многих стран. Несмотря на это, Bjornavold отмечает, что в отношении достаточно большого количества людей применение подтверждения образовательного уровня всё ещё остаётся на низком уровне. Страны – участницы внедряют подтверждение неформального и спонтанного образования в соответствии с общеевропейскими принципами (2004). Даже в большей мере, чем в формальном образовании и практике, подходы к подтверждению полученного образования должны быть основаны на прозрачности и соответствовать процедурам обеспечения качества. В общеевропейских принципах идентификации и подтверждения неформального и спонтанного образования начиная с 2004 г. выделены следующие основные задачи: (а) подтверждение должно быть добровольным; (б) необходимо уважение к конфиденциальности информации и ее обладателю; (в) равное отношение к документам о прохождении образования; (г) работодатели должны установить системы подтверждения; (д) процесс, процедуры и критерии подтверждения полученного образования должны быть честными; (е) системы должны уважать законные интересы работодателей и стремиться к сбалансированному участию всех заинтересованных сторон и др.

7. Руководство и консультирование в системе непрерывного образования. Важной целью руководства процессом образования на протяжении всей жизни является повышение качества обучения, доступности образовательных учреждений и форм образования, возможность полноценного участия граждан на рынке труда независимо от полученного ими образовательного статуса (резолюции Совета ЕС 2004 г. и 2008 г.). Сложившиеся в европейской практике формы и методы руководства и консультирования облегчают понимание квалификаций и оказывают поддержку в процессе образования в течение всей жизни, делают системы образования более гибкими в аспекте работы и географической мобильности. На рис. показано, как общеевропейские институциональные формы и методы взаимодействуют для создания условий для непрерывного образования индивида. Они находятся в центре процесса обучения и помогают индивиду: (а) представить его знания, умения и компетенции прозрачно, улучшить доступ к образованию и работе в своей стране и за границей; (б) получить знание о возможностях образования; (в) составить план обучения в течение всей жизни, позволяющий совмещать обучение и работу; (г) сократить барьеры на пути к образованию и улучшить перспективы карьеры и др.

просы весьма актуальны, так как подтверждение и признание результатов неформального и спонтанного обучения связано с компетенциями выпускников университетов. Отсутствие приемлемого решения по этим вопросам снижает результативность многих достижений неформального и спонтанного образования.

Основные факторы развития систем подтверждения в ЕС

В европейских странах в системе непрерывного образования (образования в течение всей жизни) выделено 10 основных факторов подтверждения квалификации¹.

1. *В центре этой системы человек.* Когда определяется и внедряется система подтверждения, то обучающиеся должны быть в центре этого процесса. Подтверждение не может быть основано на несбалансированных отношениях «преподаватель – студент», а в процесс идентификации и оценки должны быть включены все субъекты этих отношений. Неформальное и спонтанное образование предполагает необходимость и возможность включения самих учащихся в активный процесс диалога, самооценки, систематической рефлексии и приближения к опыту портфолио.

2. *Методы и системы должны быть ориентированы на комплексный учёт и нестандартный тип неформального и спонтанного образования.* В общеевропейских принципах подтверждения результатов образования (2004) говорится, что оно должно быть собственностью индивида.

3. *Перенос результатов образования является решающим для подтверждения неформального и спонтанного образования,* чтобы стать полным и нормальным в рамках системы квалификаций. Акцентирование результатов наряду с развитием общеевропейских структур образования и практики связано с общеевропейской системой переноса и накопления кредитов (ECTS) и общеевропейскими рамками квалификаций (EQF). Таким образом, подтверждение содействует устранению барьеров, имеющих в сферах труда, мобильности передвижения по странам. Национальные уровни, результаты образования – центральная часть модернизации систем квалификаций для обновления профессионального образования и практики (VET), высшего образования (HE) (Coradi at all, 2006) с целью стимулирования экономического развития и продвижения социальной сплочённости. Цели оценки образования представлены в табл. 1.

¹ В настоящей работе мы рассмотрим лишь некоторые из них.

Таблица 1

Цели оцениваемого образования (Duvekot et al, 2007)

Субъекты оценивания	Показатели
Индивид	Стимулирование собственного вклада в образование; показ результатов обучения; дальнейшая биография обучения или портфолио
Организация	Построение управления компетенциями и продвижение собственного вклада безработных и уточнение квалификаций; создание стратегий обучения в течение всей жизни в области управления человеческими ресурсами
VET/HE	Сопоставление обучения с реальными нуждами образования; предложение образования по заказу; продвижение стратегии обучения в течение всей жизни
Гражданское общество	Активизирование граждан; прозрачность результатов образования в гражданском обществе; тесные связи с другими перспективами (квалификация, карьера)
Макроуровень	Касается политики правительств и социальных партнёров и их ответственности в создании благоприятных условий для обучения в течение всей жизни посредством законов и регулирования

Duvekot et al (2009) выделяет важные условия для создания обучающегося общества: (а) прозрачная инфраструктура знаний, ориентированная на их приобретение; (б) создание атмосферы доверия с акцентом на имеющиеся системы качества образования, используемые в школах, колледжах и университетах; (в) тесные связи между образовательными учреждениями и предпринимателями, государственными учреждениями, а также организациями, занимающимися (ре)интеграцией образовательных результатов в рынок труда; (г) создание возможностей для индивидуальных путей к образованию; (д) гибкое финансирование тех, кто ищет пути для индивидуального образования; (е) разъяснение гражданам организационных и финансовых «механизмов» для получения образования и «оцениваемого обучения»; (ж) оказание помощи обучающемуся в его праве на оценку портфолио и необходимых консультаций в построении карьеры.

3. *Роль стандартов.* Подтверждение всегда влечёт связь со стандартом. Характер стандартов является решающим в оценке, будут ли результаты подтверждены или нет. Если стандарты являются местными, это может оказать негативное влияние на возможность переноса результатов образования. Для поддержки подтверждения стандарты должны обладать высоким уровнем, в основном быть открытыми с описанием результатов образования и компетенций. Иногда заметно, что рекомендации к подтверждению встречаются скептически, выражается боязнь, что общее качество квалификаций может быть снижено за счет принятия неформального и спонтанного образования. Единственный путь преодолеть это и другие опасения – это уверенность в том, что квалификации, полученные на базе неформального и спонтанного образования, отвечают таким же строгим критериям качества, как в формальной системе. Соглашение о чётких стандартах, применимое ко всем формам образования, является решающим элементом данной стратегии.

4. *Подтверждение должно сохранить равновесие между текущими и окончательными результатами.* Анализ процесса подтверждения иллюстрирует важную комбинацию текущих и окончательных результатов. Хотя окончательный результат важен, вся практика показывает, что текущие аспекты нуждаются в серьезном осмыслении. Текущее подтверждение результатов неформального и спонтанного образования может рассматриваться как обособленная часть общего процесса, а его идентификация и признание – важный социальный и правовой акт. Окончательные результаты и их формальное подтверждение органически связаны между собой.

5. *Перенос результатов образования необходим и обязателен.* Подтверждение должно облегчить перенос результатов образования. Если стандарты являются местными и ограниченными, то возникают определенные трудности с подтверждением результатов. Хотя местные стандарты могут быть ценными для текущих целей, например, для идентификации компетенций, полученных на предприятии, дальнейшее их применение может быть ограничено. Если подтверждение отвечает вызовам растущих изменений и мобильности, следует обратить внимание на методику способов переноса, учет мнения работодателей и обязательств перед ними.

6. *Необходимость разработки методологии совмещения формального и неформального образования.* Важной целью подтверждения является возможность переноса результатов образования. По мере того как подтверждение постепенно становится реальностью в европейских странах, всё больше накапливается практики. Это в особенности относится к портфолио, самооценке и приближению к целям на основе диалога. Подобная практика должна систематически рекомендоваться к распространению, что будет способствовать облегчению переноса результатов образования и принятия подтверждения результатов. Все это требует от всех субъектов неформального и спонтанного образования активного участия в образовательном процессе.

7. *Подтверждение должно учитывать этические нормы.* Следует отметить, что возрастающее использование подтверждения связано со многими этическими аспектами этого процесса. И хотя подтверждение частично связано с общеевропейскими принципами 2004 г., однако оно в некоторых случаях может быть связано с сохранением частных интересов. Иногда подтверждение касается личной жизни и может нанести вред обучаемому. В данном случае важно соблюдать права личности, а также контролировать процесс использования результатов подтверждения.

8. *Стратегия стоимости и пользы.* Следует осторожно и систематически рассматривать имеющуюся практику неформального и спонтанного образования в контексте баланса между экономической выгодой и общественной пользой. Требуется постоянное внимание к расходам и пользе, ибо эти представления могут быть разными у субъектов образовательного процесса и прежде всего у работодателей, ожидаемый результат не может быть выражен исключительно в деньгах.

Различные уровни развития подтверждения в странах ЕС

Развитие подтверждения в странах Европы находится на разных уровнях практического внедрения и всеобщего принятия. Важно подчеркнуть, что ситуация постоянно меняется, и развитие NQFs сопровождается возрастанием внимания к подтверждению. Возможно, что ситуация изменится в течение одного-двух лет. Включение может внести вклад в этот процесс и способствовать развитию согласованности стандартов, основанных на результатах образования. Это может облегчить открытие более широкого списка результатов, включая и те, которые можно получить в неформальном и спонтанном образовании. Целями, принятыми во многих NQFs, является сокращение барьеров между учреждениями образования, сложившейся практикой и системами оценки, переноса и накопления результатов образования. Многие развитые NQFs могут быть определены как действующие по направлению к интеграции различных подсистем разных видов образования и практики отдельных стран (рамки интеграции). Подтверждение в случае включения в него системы общих квалификаций откроет возможность признания квалификации для большего числа пользователей. Подтверждение может также рассматриваться как важное средство в системе квалификаций для иммигрантов, а для людей с низкими формальными квалификациями поможет включиться в обучение и трудовую деятельность. В целом сложились три основных уровня развития подтверждения результатов образования (Jørgenavold, 2009) по странам: (1) где развитие подтверждения стало реальностью для индивидов; (2) где оно только входит в повседневную практику; (3) где оно находится на первичном уровне развития (табл. 2).

Таблица 2

Уровни развития подтверждения

Уровень развития	Страны
1. Реальный	Бельгия, Дания, Эстония, Финляндия Франция, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Португалия, Словения, Румыния, Испания и Великобритания
2. Подтверждение только появляется	Австрия, Чешская Республика Исландия, Италия, Германия, Венгрия, Литва, Люксембург, Мальта, Польша и Швеция
3 Начальный	Болгария, Хорватия, Кипр, Греция, Латвия, Лихтенштейн, Словацкая Республика и Турция

Первый уровень – страны, в которых подтверждение является реальностью для индивидов. Страны данной группы имеют систему подтверждения и практику, позволяющую индивидам иметь идентифицированные подтверждённые результаты образования. В этих странах имеется высокая степень принятия подтверждения как средства, поддерживающего обучение в течение всей жизни. Большинство стран имеют легальные структуры поддержки методов подтверждения наряду со строгими рамками квалификаций. Все секторы – общественный, личный – имеют разработанные и используемые методы для подтверждения компетенций, востребованных за пределами формальной образовательной системы. Высокая степень принятия методов подтверждения также может быть иллюстрирована высоким уровнем востребованности этих работников.

Второй уровень – страны, где подтверждение только входит в повседневную практику. Страны этой группы сравнительно недавно определили свою политику и рамки подтверждения. Они начинают внедрение, экспериментируют в выборе метода управления различными методологиями на основе национальных подходов. В целом использование методов подтверждения остаётся ниже, чем в предыдущей группе стран. Можно ожидать, что во многих странах данной группы подтверждение неформального и спонтанного образования сыграет более значительную роль в ближайшем будущем.

Третий уровень – страны с начальным уровнем развития. Страны этой группы согласно инвентаризации 2007 г. обычно описывают подтверждение как новую тему в повестке дня образования в целом, практики и трудоустройства. Во многих из этих страна подтверждение является дискуссионным вопросом, иногда встречает сопротивление со стороны местных работодателей. В данных странах выгоды схемы идентификации, оценки и признания образования, достигнутые вне формального образования, могут быть признаны работодателями, однако пока достигнуты лишь незначительные успехи в области внедрения политики и практики подтверждения. Распространение этой инициативы можно будет наблюдать в случае использования апробированных европейских проектов.

Работа над национальными рамками квалификаций в соответствии с EQF может изменить ситуацию. Многие страны рассматривают подтверждение как часть интеграции в будущее NQF.

Подтверждение, таким образом, – это систематический процесс признания результатов образования, полученный вне рамок учреждений формального образования: через трудовой опыт; обучение на работе; различного рода курсы и семинары, организованные частными организациями, а также самостоятельное обучение и волонтёрская деятельность. Цель подтверждения – идентифицирование достаточности приобретённых компетенций для получения кредитов на основе сравнения результатов образования и стандартов/компетенций с учебными дисциплинами или учебными программами. Общеввропейские средства образования и практики, Europass, европейские и национальные рамки квалификаций, система переноса и накопления кредитов и обеспечение качества помогают гражданам продолжить обучение в течение всей жизни и получить умения и знания, признаваемые в Европе. Разработка многих европейских методов и принципов требует открытости, диалога, терпения и решимости. Мониторинг, дальнейшие научные исследования и оценка требуют и потребуют в будущем определённых бюджетных и общественных капиталовложений. Эффективное взаимодействие европейских методов и принципов внесет фундаментальный вклад в современную систему европейского образования и его практику и предоставит огромные возможности для граждан Европы в их образовательной и трудовой жизни.

Список литературы

1. Adams S. The Recognition of Prior Learning in the Context of European Trends in Higher Education and Lifelong Learning// *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Ed. Corradi C., Evans N., Valk A. Tartu University press, 2006.
2. Bjornavold J. (2010). Creating a common language. URL: <http://www.nordvux.net/page/1169/jensbjornavold.htm>
3. Bjornavold J. Validation of Non – formal and Informal Learning in Europe: Key Developments and Challenges // *The Quality of Higher Education*. Vytautas Magnus University, 2009. P. 36–72.
4. CEDEFOP glossary. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-glossary.aspx>, 2011.
5. Common European principles. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-principles.aspx>; URL: http://www.eu2007.pt/UE/vEN/Reunioes_Eventos/Outros/aprendizagem.htm, 2004.
6. Corradi C., Evans N., Valk A. Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning: Background and Constituences // *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Ed. Corradi C., Evans N., Valk A. Tartu University press, 2006.
7. Davies P. Norms and regulations for the recognition of Non-Formal and Informal Learning in European Universities. An Overview// *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Ed. Corradi C., Evans N., Valk A. Tartu University press, 2006.
8. Duvekot R. The Many Perspectives of Valuing Learning // *The Quality of higher education* No. 6. P.72–94. VMU. Kaunas, 2009.
9. Duvekot R. C., G. Scanlon A. Charraud, K. Schuur, D.Coughlan, T. Nilsen-Mohn, J. Paulusse & R. Klarus. Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace. Nijmegen/Vught/Amsterdam, HAN/EC-VPL/HvA, 2007.
10. European Commission. Memorandum on Lifelong Learning (Brussels), 2000.
11. European Inventory on Validation of Non- formal and Informal learning: a final report. URL: <http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/2007.html>
12. European Higher Education Institutions in the Bologna Decade. Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education, by A. Sursock, H. Smidt, European University Association.
13. Feutrie M. Validation of Non formal and Informal Learning in Europe. Université des Sciences et Technologies de Lille (France), 2008.
14. Kaminskienė at all. Methodological – Practical Recommendations for Validation of Non – formal and Informal Learning. Kaunas. UAB Indigo Print, 2009.
15. Lauzackas R. Profesinio rengimo metodologija / Methodology of vocational training. Kaunas: VDU. [In Lithuanian language], 2005.
16. Recent developments in European higher education systems, 2011. URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/wp0911_en.pdf
17. Shaping lifelong learning: making the most European tools and principles, 2011. CEDEFOP. URL: www.cedefop.europa.eu

**СБЛИЖЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
И РЫНКА ТРУДА:
ПЕРЕСЕКАЮЩИЕСЯ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Н. Маскалюнене
Л. Каминскене**

Введение

Появление единого общеевропейского культурного, социального, экономического и образовательного пространства будет оцениваться учеными в будущем как событие исключительной важности. Его истоки кроются в общественном и политическом подъеме 1980-х гг., когда в Европе и во всем мире произошли значительные изменения, появился общий постмодернистский контекст с его новыми концепциями обучения и новыми задачами образования, возникли транснациональные корпорации, преодолевающие границы национальных государств и их бюджетов. Вместе с международными корпорациями в мировой экономике появились совершенно новые концепции образования для взрослых и непрерывного обучения, не ограниченные ни формальным образованием, ни особыми категориями образовательных и научных учреждений, ни даже специальными рамками места и времени. Европейский Союз и национальные агентства в государствах-членах ЕС активно поддерживали политику непрерывного обучения и способствовали ее реализации.

В марте 2000 г. Европейский Совет [1] провел в Лиссабоне внеочередное собрание, чтобы согласовать новые стратегические цели ЕС в области экономики знаний, на котором обсуждалось содействие занятости, экономические реформы и развитие социальной сплоченности. Европейский Совет в Лиссабоне постановил, что необходимо создать концепцию основных навыков, призванных вырабатываться в ходе непрерывного обучения, которая станет основным ответом Европы на глобализацию и сдвиг в сторону экономики знаний, и особо подчеркнул, что люди – это главное достояние Европы. С тех пор подобные заключения формулируются регулярно вновь и вновь. Европейский Совет в Стокгольме (2001) и Барселоне (март 2002) определили будущие ориентиры европейской системы образования и обучения [2] и подписали Рабочую программу [3] по достижению этих ориентиров к 2010 г. Рабочая программа 2010 г. была задумана для того, чтобы определить ключевые компетенции и описать, каким образом их можно формировать в рамках учебных программ наряду с профессиональными навыками, и как построить их развитие на протяжении всей человеческой жизни. В связи с этим политическим решением была собрана рабочая группа, в задачи которой входило создать исходную концепцию [4] и разработать практические рекомендации по достижению этих ключевых компетенций. Ключевые компетенции были определены и сформулированы как сочетание знаний, навыков и установок, отвечающих требованиям времени. Тогда, в 2005 г., в рамках Концепции было выделено 8 ключевых компетенций: (1) общение на родном языке; (2) общение на иностранных языках; (3) базовые знания в области

математики, естественных наук и технологии; (4) цифровая грамотность; (5) умение учиться; (6) общественная и гражданская компетенция; (7) инициативность и предприимчивость; (8) культурная осведомленность и свобода самовыражения. Этот спектр компетенций строился на убеждении, что каждая из них будет способствовать успеху в информационном сообществе, а развитие, поддержка и обновление этих навыков может осуществляться в рамках непрерывного обучения. Иллюстрацией этой концепции может послужить цитата из Заключения Комитета по промышленности, исследованиям и энергетике [5].

«Слово «навыки» часто встречается и используется в семи определениях разных компетенций. Поэтому навыки представляются жизненно важными элементами, посредством которых человек учится, общается, понимает, составляет свое мнение, пользуется инструментами, ищет, собирает, распознает, учится учиться, договаривается, завязывает отношения, строит планы и руководит процессами. Таким образом, навыки – это главный повторяющийся элемент выводов Комиссии. Пока мы еще не знаем как приобретать эти навыки. Тут есть скрытая отсылка к природным способностям человека, но этого недостаточно. «Я знаю только то, что ничего не знаю», – блестящее наблюдение Сократа, которое римляне с их необычайным талантом к обобщениям, перевели как «*Scio nihil scire*». Нам стоит задуматься над этим взглядом на вещи. Тем не менее, рекомендации Комиссии не объясняют одного существенного вопроса, а именно – условий, необходимых для приобретения ключевых навыков. В общих словах рекомендации Комиссии описывают базовые навыки и пытаются дать им определение: «строить информационное общество не значит создавать людей, мастерски владеющих тысячами областей знаний, даже девять ключевых компетенций – слишком много. В действительности, компетенция обозначает специфическое знание конкретной вещи. Обладать запасом навыков – выгодно для человека и, поэтому, для общества в целом. Но коль скоро люди способны знать и понимать общество, им нужно предоставить основу для знаний, а не только основные навыки».

Приведенный текст фокусируется на проблеме, к которой приковано внимание педагогов и исследователей: какие условия следует создать для эффективного развития общих компетенций? С тех пор как навыки и компетенции оказались в центре внимания, проводились тщательные поиски терминологии и успело смениться несколько концепций. Так, термин «*общие навыки*» начал соотноситься с начальным образованием, а *общие* (а также: *стандартные, универсальные, конвертируемые*) *компетенции*, или просто *компетенции*, относятся к образованию для взрослых и свободному выбору образовательных моделей (Lauzackas, 2005 a). По Лаузацкасу, навык – это «способность выполнять определенную операцию или задачу в реальной или смоделированной рабочей ситуации. Компетенция определяется как сумма всех знаний, способностей, взглядов и оценок» (Lauzackas, 2005 b); по сути, понятие компетенции включает, среди прочих параметров, взгляды и оценки. Таким образом, далее в тексте будет использоваться термин «*общие компетенции*», поскольку в статье предлагается обсудить повышение качества образовательных программ, уделяя особое внимание предпринимательским

навыкам, которые могут повысить успешность выпускников университетов на рынке труда.

Стоит упомянуть, что в процессе создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО, англ. ENEA), которое часто называют Болонским процессом, важную роль играет консолидация высшего образования, призванная способствовать согласованности, совместимости и сбалансированности систем высшего образования в Европе. основополагающие документы этого процесса, известные как Дублинские дескрипторы [6], установили: (а) ступени высшего образования, зависящие от достигнутых результатов обучения и от полученной квалификации; (б) определили границы квалификаций для ЕПВО (2005) [7], которые являются частью Европейской системы квалификаций непрерывного обучения (2008) [8] и проекта «Настройка», определяющего характеристики программ на получение ученой степени (A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, 2000–2005) [9]. Проект «Настройка» оказал наиболее значительное влияние на Европейское пространство высшего образования, выбрав лучшие практические методики по реализации Болонского процесса для высших учебных заведений. В ходе проекта «Настройка» разрабатывались методические руководства по модернизации, планированию, реализации и оценке образовательных программ; кроме того, были определены контрольные параметры, позволяющие сравнивать образовательные программы и таким образом обеспечивающие их открытость. Контрольные параметры – это, по сути, система измерения результатов обучения и усвоенных компетенций, на основании которых присуждается квалификация. Результаты обучения определяются тем, что студент должен знать, понимать и уметь делать к завершению программы. Характеристики профессиональных квалификаций обуславливаются потребностями общества и постоянно изменяются. Опросы социальных групп (пример такого опроса будет приведен ниже) показывают, что развитие программы – это непрерывный процесс, а список компетенций никогда не может стать неизменным или конечным, ведь компетенции отражают потребности общества на макроуровне. Результаты обучения демонстрируют ожидаемый или достигнутый уровень компетенций. На уровне университета компетенции представляют собой динамический синтез когнитивных и метакогнитивных навыков, знаний и представлений, этических ценностей и межличностных, интеллектуальных и практических навыков.

Проблема терминологии

Определение компетенции

Некоторые термины употребляются как синонимы, сферы их значений почти совпадают. К таковым относятся, в первую очередь, понятия «*умение*», «*свойство*», «*способность*», «*навык*» и «*компетенция*». Все эти термины описывают человека и то, чего он/она может достичь. Тем не менее, эти термины имеют свои нюансы значений, например, *способность* (англ. *ability*, от лат. *habilis*) может означать состояние возможности или свойство (например, способность песка удерживать воду), или особенности (физическую, ментальную или юридическую возможность, или умение что-либо делать; а также природную склонность или приобретенную опытность).

Вероятно, чаще всего используется термин «навык», означающий сложную интеллектуальную способность изобретать, придумывать или выполнять что-либо [10]. Зачастую термин используется во множественном числе (*навыки*) и приобретает гораздо более узкое значение, чем «компетенции». Возможно, этим объясняется, почему термин «компетенции» используется чаще, чем «навыки». Компетенции – это набор качеств (связанных со знаниями и их применением, взглядами, навыками и способностями), которые описывают тот уровень, на котором человек ими владеет [11] (см. Gonzalez, Wagenaar, 2008). Нужно отметить, что в данной статье два понятия, а именно «*передаваемых навыков*» и «*общих / передаваемых / универсальных компетенций*», используются в одинаковом значении и описывают общие компетенции, которые можно оценить в ходе учебных программ или некоторых образовательных ступеней.

Общие компетенции в высшем образовании

Современный университет в конечном счете стремится дать студентам высококласное образование и широкие возможности трудоустройства, а также привить активную гражданскую позицию. Исходя из этого, университетские образовательные программы должны оцениваться с точки зрения результатов обучения и присвоенной академической и профессиональной квалификации. Кроме того, сопоставление учебных программ разных образовательных ступеней должно учитывать личностный рост студента, который, в свою очередь, можно оценить с точки зрения общих компетенций. Таким образом, структура учебной программы определяется, по меньшей мере, двумя контрольными параметрами: академическими или специализированными и общими компетенциями. Следует отметить, что на уровне университетского образования едва ли можно четко разделить академические и профессиональные компетенции; они тесно связаны друг с другом: и чем выше ступень образования, тем в большей степени профессиональная квалификация требует сочетания высокого академического уровня и профессионального мастерства.

Резонно спросить, каким компетенциям следует отдавать предпочтение на уровне университетского образования? Если мы взглянем на Дублинские дескрипторы – мы увидим, что квалификация первой ступени (бакалавриат) включает способность понимать и усваивать большие объемы информации из учебников продвинутого уровня, излагающих передовые достижения в научной области. Квалификация бакалавра позволяет студенту использовать профессиональный подход в своей работе или своем исследовании и решать проблемы, пользуясь самостоятельными умозаключениями. Квалификация бакалавра также включает навыки профессиональной коммуникации и, что не менее важно, способность человека к самостоятельным занятиям, т. е. развитую метакогнитивную компетенцию. Знания и навыки, приобретенные на второй ступени образования (магистратура), закладывают фундамент способности решать проблемы в новых или непривычных обстоятельствах. Эта ступень служит платформой для новых идей и их применения, обычно – в научном контексте. Квалификация магист-

ра предполагает этическую ответственность, связанную с использованием индивидуальных знаний и суждений таким образом, чтобы человек мог прогнозировать социальные и этические последствия своих решений. Для того чтобы удовлетворять ожиданиям сообщества и приспосабливаться к меняющимся требованиям среды, человеку необходимо обладать разного рода знаниями и уметь постоянно учиться, будь то в команде или самостоятельно.

Таблица 1

Характеристики первой и второй образовательной ступени
согласно Дублинским дескрипторам

Характеристики первой образовательной ступени	Характеристики второй образовательной ступени
Квалификация, обозначающая завершение первой образовательной ступени, присваивается студентам, которые:	Квалификация, обозначающая завершение второй образовательной ступени, присваивается студентам, которые:
продемонстрировали в соответствующей области знания и умственные способности, которые присущи общему среднему образованию и той ступени образования, которая строится на материалах учебников продвинутого уровня и включает некоторые аспекты передовых достижений в этой области знаний	продемонстрировали соответствующие знания и умственные способности, которые обычно присущи степени бакалавра, и которые дают базу или возможность для развития и воплощения оригинальных идей, зачастую в научном контексте
могут применить свои знания и умственные способности, демонстрируя в своей работе или специальности профессиональный подход, и располагают навыками придумывать аргументы, приводить доказательства и решать задачи в рамках своей области знаний	могут применить свои знания, умственные способности и навыки решения задач в новых или неожиданных обстоятельствах в более широком (или междисциплинарном) контексте, связанном с их областью знаний

способны собирать и интерпретировать

Общие компетенции и обучающееся общество

Пятнадцать лет назад, в 1997 г., Эксетерский университет запустил проект под названием «Обучающееся общество. Международные перспективы ключевых навыков в высшем образовании», который собрал исследователей из Англии, Шотландии, Уэльса, Дании, США, Австралии, Словении, Швеции и Литвы. Целью проекта было описать перспективы развития концепции демократического, образованного и эффективного общества, и объяснить, каким в этом случае должны быть ожидаемые результаты от обучения в рамках высшего образования. Последнее, в свою очередь, включало концептуализацию и интерпретацию понятия общих компетенций (или ключевых навыков, как они их называли) и их взаимосвязь с обучающимся обществом. В ходе проекта проводился ряд интервью и опросов, которые переплетались, поддерживали и дополняли друг друга, а также были собраны ответы на некоторые вопросы, затрагивающие философские, психологические и педагогические проблемы. Работа выполнялась с целью выявить определенные универсальные черты общих компетенций. Эти черты могут сохранять актуальность даже в совершенно независимых контекстах академического преподавания.

Первые попытки составить реестр компетенций, какими они должны быть с академической точки зрения, и их сравнение с компетенциями, которые требуются на практике, выявили значительные отличия в приоритетах академического образования и вне его пределов. Эти отличия были обнаружены в ответах на вопросы: «Что означает на практике – учиться в современном обществе?», «Что это за обучение?», «Каково его содержание, и какие нужны навыки?», «Как мы поощряем обучение?», «Как мы можем помочь студентам стать “лучшими учениками” сейчас и в будущем?». Таким образом, общие (или универсальные, ключевые термины в то время) компетенции попали в поле внимания ученых. Было крайне важно понять, как студенты *должны* быть подготовлены для продуктивной деятельности в современном обществе, как они должны быть подготовлены для успешной профессиональной карьеры и непрерывного образования, как можно позаботиться о том, чтобы студенты становились и всегда оставались членами активно обучающегося общества.

Результаты исследования были опубликованы: Dunne, E. et al. (1999). *The Learning Society. International Perspectives on Core Skills in Higher Education* (Обучающееся общество. Международные перспективы ключевых навыков в высшем образовании). На основании исследования, проводившегося в течение четырех лет, были сделаны выводы, что «важная роль способности принимать решения и решать проблемы, способность осваивать новые навыки и процедуры, способность применять знания в работе и работать при минимальном руководстве – все это высоко оценивается (в академических программах и компаниях)» (Dunne 1999, 33), хотя некоторые важные различия уже были установлены. При этом подчеркивалась важность развития коммуникативных навыков в рамках практического или универсального образования; преподаватели отмечали, что в специальных курсах им уделяется лишь незначительное внимание. В бизнесе же наоборот, коммуникативные навыки – это, конечно, главная из всех перечисленных характеристик при

подборе сотрудников (там же, 34). Исследование обнаружило, например, что в австралийских университетах только 40,5 % преподавателей уделяют внимание развитию способности умело излагать свои мысли, при том что 92,8 % специалистов по подбору персонала в компаниях заявляют, что коммуникативные навыки приветствуются в первую очередь.

Исчерпывающие доказательства подкрепляют следующий ниже список желательных и необходимых на рабочем месте компетенций (они расставлены в порядке убывания значимости): (1) умение думать и принимать решения; (2) коммуникативные навыки (устной и письменной коммуникации); (3) профессиональные компетенции – практические навыки; (4) профессиональные компетенции – теоретические навыки; (5) навыки сотрудничества и работы в команде; (6) развитие стандартов личного и делового поведения; (7) обучение в работе и выборе карьеры; (8) широкий кругозор в области общих академических знаний; (9) усвоение опыта, приобретенного на рабочем месте и т. д. Таким образом, сравнение оценок навыков выпускников с точки зрения работодателей и с точки зрения преподавателей послужило весьма важным индикатором того, что университеты должны существенно изменить свои взгляды на то, какие навыки и компетенции они развивают, если они хотят чтобы их студенты были конкурентоспособны на рынке труда (там же, 34).

Таблица 2

Оценка избранных навыков выпускников университета с точки зрения
коммерческой компании и университетских респондентов

Показатели	Коммерческая компания (оценка)	Университет (оценка)
Навыки коммуникации (устной и письменной)	1	7
Способность овладевать новыми навыками и процедурами	2	5
Навыки сотрудничества и работы в команде	3	8
Способность принимать решения и решать проблемы	4	3
Способность использовать знания на рабочем месте	5	4
Способность к самостоятельной работе	6	6
Теоретические познания в профессиональной области	7	1
Навыки использования компьютерных технологий	8	2
Понимание деловой этики	9	12
Общая осведомленность в бизнесе	10	11
Специальные рабочие навыки	11	9
Широкий кругозор общих знаний	11	10

Прим.: Университетских респондентов спрашивали: «В обучении студентов на вашем факультете какое внимание уделяется развитию каждой из приведенных ниже характеристик?» А представителей бизнеса спрашивали так: «Когда вы отбираете выпускников университетов к себе на работу, какое значение вы придаете каждой из следующих характеристик кандидатов?»

Это исследование обнаружило разницу взглядов университетов и коммерческих компаний на значение необходимых компетенций. Очевидно, что для бизнеса важны коммуникативные способности, навыки быстро учиться и работать в команде, умение принимать решения, применять знания на новом рабочем месте и работать самостоятельно, а университеты сосредоточены на передаче знаний, применении новых технологий, способности принимать решения и решать проблемы и т. д. Таким образом, разрыв между компетенциями, необходимыми на рабочем месте, и навыками, развиваемыми в университетах, позволяет заключить, что для того, чтобы выпускники университетов стали более привлекательны для работодателя и конкурентоспособны на рабочем рынке, следует пересмотреть и модернизировать университетские учебные программы, обращая особое внимание на развитие общих компетенций, как это продемонстрировано выше, так чтобы современные учебные программы отвечали потребностям рынка труда.

Вопрос, однако, заключается в том, какие компетенции должны оказаться в центре внимания. Те компетенции, которые имели большое значение 10 лет назад, могли уступить свою доминирующую позицию другим, особенно в тех случаях, если на них обращали внимание и постепенно развивали их, или если потребность в этой компетенции привлекла к себе внимание, и все усилия университета были брошены на ее развитие. Можно предположить, например, что недостаток коммуникативных навыков сейчас наблюдается реже, чем 10 лет назад, но для того чтобы подтвердить это предположение, мы должны собрать среднестатистические данные в масштабе университета или страны; и эти данные должны содержать перечень и иерархию компетенций с точки зрения университетов и рынка труда. Или, опять же, можно предположить, что в нашей стране имеет важное значение языковая компетенция, но вот какие языки имеются в виду, на каком уровне владения и в каких областях использования – остается неясным. В зависимости от обстоятельств меняется содержание языковой компетенции, таким образом, требуется анализ на местном уровне при непосредственном контакте с социальными партнерами на местах и на международной арене. В общем, достаточно просмотреть списки компетенций, составленные университетами несколько лет назад, и станет понятно, что они устарели и утратили актуальность, когда меняющиеся обстоятельства привели к новым требованиям и соответственно к новым спискам компетенций. Для того чтобы избежать обширного количественного и качественного анализа каждой компетенции в отдельности, целесообразно сделать шаг в сторону обобщения и заключить, что наилучшим результатом любого обучения является образованный человек и человеческие качества, приобретенные вместе с образованием: личные навыки, ценности, знания и мировоззрение, а основа всех компетенций – это обучаемость и умение самостоятельно учиться. Если в вопросе о компетенциях признать эту парадигму основополагающей, то тогда вполне очевидно, что надо отдать приоритет тем компетенциям, которые развивают умение учиться и направляют человека к приобретению тех навыков, которые полезны как для самой личности, так и для общества.

Очень условно можно выделить четыре универсальные компетенции: они скорее связаны с самим человеком, чем с его академической или про-

фессиональной деятельностью. Эти компетенции можно переносить от одной задачи к другой, они универсальны потому, что их применение не зависит от конкретной цели. Кроме того, универсальные компетенции создают условия для развития других компетенций. В благоприятных условиях (например, в академической обстановке) эти четыре универсальные компетенции закладывают основу для создания оптимальных образовательных стратегий. К этим компетенциям относятся следующие: (1) управление собой (личные качества, критическое мышление, способность выражать чувства и т. д.); (2) управление другими (социальные навыки, навыки управления, языковые навыки, этика и ответственность и т. д.); (3) управление информацией (навыки отбора информации, технические навыки и т. д.); (4) управление задачами (использование и развитие соответствующих стратегий и т. д.). Эти компетенции связаны с развитием навыков управления, а результатом их развития является оптимизация стратегий обучения (умение учиться), формирующая и общая оценка (себя, других и ситуации), и, наконец, расширение индивидуальных навыков, разностороннее развитие в обучении и профессиональной деятельности, и – что самое важное – способность к трудоустройству.

Ниже следует разбор компетенций, описанных Э. Данн в статье «Высшее образование: ключевые навыки и содействие непрерывному образованию» (Dunne E. 1997).

Управление собой предполагает умение справляться со следующими задачами: (а) эффективное управление временем; (б) выстраивание целей, приоритетов и стандартов; (в) ответственность за самостоятельное обучение; (г) умение внимательно и целенаправленно слушать; (д) использование разного рода академических навыков (анализ, синтез, аргументация и т. д.); (е) развитие и адаптация стратегий обучения; (ж) успешное развитие навыка управления собой, индивидуальное желание научиться что-либо делать; (з) демонстрация интеллектуальной гибкости; (и) способность обучаться в новых или разных ситуациях/контекстах; (к) планирование и работа с долгосрочными целями и задачами; (л) целенаправленная рефлексия над собственным обучением и развитием; (м) прояснение личных ценностей; (н) восприятие конструктивной критики; (о) умение справиться со стрессом. Эта компетенция развивается на протяжении всей жизни и находит свое выражение в работе.

С навыком управлять собой тесно связана компетенция управлять другими, которая предполагает, что человек умеет: (а) выполнять согласованные задачи; (б) уважать взгляды и ценности других; (в) продуктивно работать в сотрудничестве с другими; (г) адаптироваться к потребностям группы; (д) защищать/ обосновывать взгляды или поступки; (е) брать на себя инициативу и вести за собой других.

Компетенция управления информацией предполагает следующие навыки: (а) использовать подходящие источники информации (библиотека, поисковые системы, люди и т. д.); (б) использовать надлежащие технологии, включая ИТ (информационные технологии); (в) использовать надлежащие СМИ; (г) эффективно работать с большими объемами информации и данных; (д) собирать информацию из подходящих источников; (е) использовать надлежащий язык и форму выражения в разных сферах деятельности.

Усвоив навыки управления информацией, человек сможет: (1) интерпретировать разнообразные формы информации; (2) компетентно представлять информацию/идеи (в устной, письменной и визуальной форме); (3) реагировать на разные цели/контексты/аудитории; (4) критически подходить к информации; (5) творчески и по-новому использовать информацию; (6) рационально убеждать. Управление задачами предполагает, что человек должен уметь: (а) распознавать ключевые компоненты; (б) осмысливать задачи; (в) выстраивать приоритеты и следовать им; (г) определять стратегические направления; (д) планировать последовательность действий и выполнять ее; (е) организовывать подзадачи. Освоив компетенцию управления задачами, человек может использовать и развивать надлежащие стратегии, а также оценивать результаты.

Списки навыков, приведенные здесь, не мешают нам обратить внимание на более традиционные компетенции, например, «коммуникативность», «способность решать проблемы», «самостоятельное обучение», «работа в команде/ группе», «уверенность в своих силах» и т. д., которые могут использоваться вместе с вышеупомянутыми навыками (Dunne 1997, 183). Когда эти ключевые универсальные навыки развиваются вместе, они способствуют развитию «метакогнитивной» компетенции. Это компетенция высшего уровня, которая связывает вместе все четыре компетенции и выражается в способности и желании учиться в любых обстоятельствах.

Хотя в последнее десятилетие произошли значительные изменения в классификации универсальных компетенций (она стала более разработанной, детальной, в ней появилась тенденция к необоснованным замкнутым системам), тем не менее суть остается прежней – универсальные компетенции выходят за рамки одного контекста, будь то академические условия или рабочее место, и имеют широкое поле применения. Они нужны в академическом мире, также как и на рынке труда, и их качественные параметры отражают потребности общества. В академическом мире наибольшее значение имеют те компетенции, которые способствуют обучению или выработке навыков обучения, т. е. задействуют метакогнитивные силы человека. То же самое верно и на рабочем месте. Например, Хани и Мамфорд (Honey, Mumford, 1986) определяют успешного менеджера как человека, который научился учиться. Такой менеджер, по их описанию, уже осмыслил этапы обучения и может выбирать наиболее подходящие способы развития; он может предвосхищать трудности на пути обучения, и имеет навыки применять результаты обучения в специфических обстоятельствах на работе.

Компетенции в образовательных программах по переводу

Факультет Письменного и устного перевода в Вильнюсском университете в Литве, желая передать свой практический опыт того, как применять на практике теоретические принципы развития компетенций, модернизировал учебную программу по переводу в магистратуре своего факультета. За 50 лет своего существования факультет Письменного и устного перевода стал одним из важных переводческих центров в Восточной Европе, достигшим высоких стандартов в подготовке переводчиков. Само собой разумеется, что развитие этой программы строилось по модели всех вышеупомянутых макропроцессов в образовании, таких как возникновение ЕПВО, ориентация на Дублинские дескрипторы и непрерывный рост качества академического образования [13]. Много раз на факультете пересматривали список ключевых компетенций, так как требования рынка труда оказывают постоянное влияние на развитие учебных программ. Тем не менее, одним из важнейших событий в развитии учебной программы стало создание проекта Европейская магистратура по переводу (англ. European Master's in Translation, EMT) [14]. Она появилась в период кардинальных изменений в профессии переводчика: быстрый рост потребности в высококачественных лингвистических услугах, вызванный такими факторами как глобализация, технический прогресс и демографические колебания, стремительный рост числа официальных языков Европейского Союза (с 11 до 23 в период между 2004 и 2007 гг.), когда стал очевиден дефицит квалифицированных специалистов в некоторых языках и в сочетаниях некоторых языков. В этом контексте Главное управление по вопросам перевода (англ. Directorate-General for Translation, DGT) Европейской комиссии разработало проект EMT, для того чтобы увеличить количество переводчиков, обладающих необходимым профессиональным уровнем, на рынке труда во всем Европейском Союзе. В апреле 2007 г. Главное управление по вопросам перевода собрало экспертную группу по проекту EMT. Главной задачей этой группы стало составить специальные предложения по внедрению Европейской системы магистерского образования в области перевода на территории ЕС. Целью проекта EMT было повысить стандарты подготовки переводчиков в ЕС и содействовать сотрудничеству и обмену опытом между высшими учебными заведениями, предлагающими курсы по переводу.

Профиль профессиональных компетенций переводчика программы EMT, выработанный группой выдающихся европейских экспертов, детально описывал переводческие навыки, необходимые для переводческой работы в быстро развивающейся области многоязычной и мультимедийной коммуникации – организациях ЕС. Список компетенций был представлен в виде графика и приложенного к нему списка необходимых навыков. Высшим учебным заведениям предлагалась трудная задача: использовать эти компетенции в качестве образца для профессиональной подготовки переводчиков. И графи-

ческая презентация, и список компетенций были построены на уникальных принципах таким образом, что компетенции не разделялись на общие и профессиональные. Например, области компетенций были представлены следующим образом:

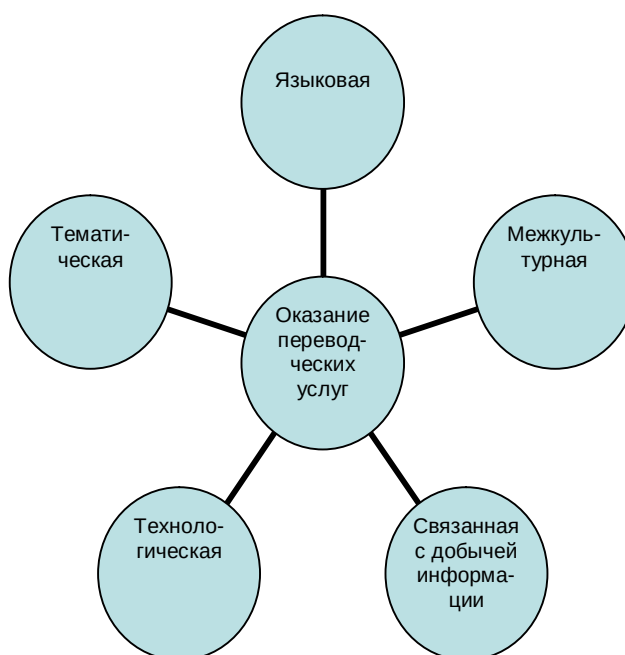


Рис. 1. Компетенции ЕМТ переводчика

Как видно из рисунка, компетенции – языковая, межкультурная, тематическая, технологическая, и навык добычи информации – могут коррелировать и образовывать центральную компетенцию – оказания переводческих услуг. Точно также, как развитие универсальных компетенций становится прерогативой развития метакогнитивных компетенций, пять областей компетенций становятся прерогативой для ключевой профессиональной компетенции – навыка оказания переводческих услуг. В обоих случаях мы имеем дело с тесным взаимодействием компетенций, когда целое больше и важнее, чем сумма всех составных частей. Можно ли связать метакогнитивную компетенцию с компетенцией оказания переводческих услуг? Первая из них относится к индивидуальному развитию, к способности учиться в любой ситуации, вне зависимости от того относится ли это к учебе или к работе. Последняя – компетенция оказания переводческих услуг, относится к особенностям работы, к профессиональным навыкам производства. С точки зрения экспертов ЕМТ, умение учиться включает ядро каждого из пяти полей компетенций. Ниже это будет проиллюстрировано.

Компетенция оказания переводческих услуг

Интерпретационное измерение предполагает: (а) осведомленность о социальной роли переводчика; (б) умение следовать требованиям рынка и профилю работы (понимать как оставаться в курсе развития спроса); (в) умение найти подход к клиентам (потенциальным клиентам); (г) уметь договариваться с клиентом (определять сроки, тарифы/счета, условия работы, доступ к информации, контракт, права, ответственность, требования к переводу, требования к обслуживанию и т. д.); (д) умение ясно формулировать требования, цели и задачи клиента, адресата перевода и других заинтересованных лиц; (е) умение планировать и управлять чьим-либо временем, стрессом, работой, бюджетом и непрерывным обучением (обновляя многие компетенции); (ж) умение оговаривать и подсчитывать предоставленные услуги и их дополнительную стоимость; (з) умение соблюдать инструкции, сроки, обязательства, межличностные компетенции, навыки организация в команде; (и) знание стандартов, применяемых для предоставления переводческих услуг; (к) умение соблюдать профессиональную этику; (л) умение работать под давлением и с другими экспертами, а также с начальником проекта (способности завязывать контакты, навыки кооперации и сотрудничества), включая межкультурную ситуацию; (м) умение работать в команде, включая виртуальную команду; (н) способность к самостоятельным оценкам (оспаривание чужих привычек, открытость к нововведениям); (о) заинтересованность в качестве; (п) готовность адаптироваться к новой ситуации/ условиям и брать на себя ответственность.

Производственное измерение предполагает: (а) умение создавать и предлагать перевод, соответствующий требованиям клиента, т. е. цели переводческой ситуации; (б) умение определять стадии и стратегии для перевода документа; (в) умение определять и оценивать проблемы перевода и находить подходящие решения; (г) умение обосновывать переводческий выбор и решение; (д) освоение подходящего метаязыка (чтобы обсуждать чью-либо работу, стратегии и решения); (е) умение корректировать и проверять перевод (овладевая техниками и стратегиями корректуры и проверки); (ж) умение устанавливать и отслеживать стандарты качества; (з) компетенция оказания переводческих услуг показывает свою силу по сравнению с пятью компетенциями более низкого порядка.

Языковая компетенция

Языковая компетенция предполагает: (а) умение понимать грамматическую, лексическую и идиоматическую структуру, а также графические и типографические знаки языка А и одного из других рабочих языков (В, С); (б) умение использовать соответствующие структуры и правила в А и В; (в) чутко относиться к языковым изменениям и развитию языков (полезно для творческого подхода).

Межкультурная компетенция

Социолингвистическое измерение предполагает: (а) умение понимать функцию и значение языковых вариантов (социальных, географических, исторических, стилистических); (б) умение находить правила взаимодействия в отношении специфического сообщества, включая невербальные элементы (полезное умение в переговорах); (с) умение воспроизводить языковой регистр, подходящий к данной ситуации, для определенного документа (в письменной и устной форме).

Текстуальное измерение

Текстуальное измерение предполагает: (а) умение понимать и анализировать макроструктуры документа и его общую логику (включая те случаи, когда он состоит из визуальных и звуковых элементов); (б) умение понимать исходные установки, имплицитные правила, отсылки стереотипы и интертекстуальную природу документа; (в) умение описывать и оценивать проблемы с пониманием кого-либо и находить стратегии решения этих проблем; (г) умение выделять и суммировать существенную информацию документа (способность суммировать); (д) умение опознавать элементы, ценности и отсылки к данной культуре; (е) умение собирать и сравнивать культурные элементы и способы их сочетания; (ж) умение составить документ в соответствии с правилами жанра и риторическими стандартами; (з) умение составить план, перефразировать, реструктурировать, сокращать и быстро и хорошо редактировать (на языках А и В).

Компетенция, связанная с добычей информации

Владение этой компетенцией предполагает: (а) умение распознавать требования заказчика к информации и документу; (б) развивать стратегии документального и терминологического поиска (включая обращение к экспертам); (в) умение выделять и обрабатывать соответствующую информацию для поставленной задачи (документальная, терминологическая, фразеологическая информация); (г) развитие критериев оценки сходных документов, доступных в интернете или в любом другом источнике т.е. умение оценивать надежность источников документов (критический подход); (д) умение эффективно использовать разные инструменты и поисковые системы (например, программное обеспечение терминологии, электронные корпуса, электронные словари); (е) умение усваивать преимущества чье-либо документа.

Тематическая компетенция

Владение этой компетенцией предполагает: (а) умение искать нужную информацию, чтобы лучше понимать тематические аспекты документа (ср. с компетенцией добывать информацию); (б) учиться развивать знания в специальных областях и сферах применения (усваивая системы понятий, методику аргументирования, представления, контролируемый язык, терминологию и т. д.), (умение учиться); (в) развитие любознательности, навыков анализа и резюмирования.

Технологическая компетенция (владение инструментами)

Владение технологической компетенцией предполагает: (а) умение эффективно использовать и интегрировать разное программное обеспечение, помогающее в корректуре, переводе, терминологии, поисках документов (например, программы производящие текст, проверяющие орфографию и грамматику, переводческие программы, базы данных по терминологии, программы распознавания голоса и т.д.); (б) умение создавать и использовать базы данных и файлы; (в) умение приспосабливаться и знакомиться с новыми инструментами, особенно для переводов СМИ и аудиовизуальных материалов; (г) умение готовить и производить перевод в разных форматах и для разных технических условий; (д) знать возможности и ограничения технических средств [15].

При сравнении видно, что компетенция предоставления переводческих услуг и метакогнитивная компетенция имеют много общего. В каждой из них важную роль занимают социальные навыки, управление, поиск информации, технологические навыки, а так же личные качества, управление временем, критический подход и общие системные навыки. Таким образом, в обоих случаях мы имеем дело с универсальными компетенциями и их ключевой ролью в учебных программах, поскольку развитие результатов освоения универсальных компетенций тесно связано с требованиями рынка труда: человек, который хорошо развил в себе универсальные компетенции, более конкурентоспособен, чем тот, кто обладает профессиональными компетенциями, но которому не хватает коммуникативной компетенции или кто перекладывает коммуникативные задачи на других.

Универсальные компетенции в «Образовательной программе письменного и устного перевода»

Академическая традиция уделяет мало внимания универсальным компетенциям, их развитие не включено в учебные программы, а в центре внимания находятся профессиональные компетенции. Каков же должен быть процесс внедрения универсальных компетенций, например, в магистерскую программу? Факультет Письменного и устного перевода в Вильнюсском университете выработал ряд шагов для достижения этой цели.

Прежде всего было решено использовать модели программы ЕМТ и выбрать универсальные компетенции из ее списка. Вторым шагом было решено составить анкету на основе избранных компетенций, адресованную четырем типам респондентов: студентам, преподавателям, работодателям и выпускникам, первый год работающим в переводческих компаниях и в организациях ЕС. Задачей анкеты было определить те универсальные компетенции, которые каждая из групп респондентов отметит как самые важные, и таким образом получить убедительное основание для внедрения их в учебную программу. Третьим шагом была разработка анкеты о профессиональных компетенциях и, так же как в случае с универсальными компетенциями, выяснение того, каким профессиональным навыкам требуется уделить больше внимания. На четвертом шаге следовало выстроить корреляцию между четырьмя группами респондентов и проверить достоверность полученных ре-

зультатов; это можно было сделать, применив программу статистического анализа SPSS. Пятый шаг предполагал выбор компетенций, имеющих особое значение. На шестом шагу необходимо было представить данные исследования всем заинтересованным лицам и обсудить способы развития необходимых компетенций. Седьмым шагом было внедрение избранных компетенций в учебную программу. На восьмом шаге потребовалось ознакомить преподавательский состав с широкому концептуальным подходом к развитию учебных программ и техническими сложностями, связанным с этими изменениями. И последний шаг состоял в том, чтобы регулярно пересматривать программу, базируясь на исследовании рынка работ, учитывая меняющиеся потребности этого рынка и, в конечном счете, его изменения, связанные с компетенциями.

Осуществление этих шагов заняло много времени и сил, хотя и сблизило преподавателей и студентов, а также работодателей и выпускников. Результаты анкетирования были интересны и в некоторых случаях неожиданны. Например, все в один голос утверждали, что компетенции предоставления переводческих услуг, особенно навык общения с клиентом, определение гонорара переводчика и заключение контракта и т. д., должны стать неотъемлемой частью учебной программы. Что касается профессионального мастерства, выпускники заявили, что им необходимо больше межкультурных навыков; их работодатели подтвердили это заключение. В результате три кредита Европейской системы перевода и накопления кредитов (англ. European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) было выделено на развитие межкультурной компетенции.

Кроме этих успехов, были и разочарования. Оказалось, что некоторые компетенции перекрывают друг друга, т. е. одни и те же компетенции можно трактовать как универсальные и/или профессиональные; из-за небольшого числа респондентов (в Литве переводческий рынок небольшой) анкетирование могло дать искаженные результаты.

Заключение

В данной статье мы хотели обсудить важное значение универсальных компетенций, продемонстрировать, как с изменениями в Европейском пространстве высшего образования общие компетенции были выдвинуты на первый план в качестве желаемых результатов образования и обучения. Сегодня общие навыки в профессиональном образовании и универсальные компетенции в высшем образовании считаются одними из важнейших факторов, позволяющих выпускникам стать более конкурентоспособными на рынке труда.

Европейские академические инициативы, такие как Дублинские дескрипторы, проект «Настройка», Европейская магистерская программа по переводу и другие, выдвинули вперед измеряемые качественные параметры, которые, в свою очередь, позволили описать универсальные компетенции в высшем образовании. Среди них – метакогнитивная компетенция (умение учиться) была детально проанализирована, а ее развитие на практике было продемонстрировано; было проведено сравнение метакогнитивной компетенции и компетенции оказания переводческих услуг, которое позволило заключить, что универсальные компетенции находятся в центре обеих ключевых компетенций.

Практический аспект развития универсальных компетенций в Учебной программе письменного и устного перевода в Вильнюсском университете показал не только успех этого пилотного проекта, но также и несколько проблематичных аспектов. Однако очевидное преимущество внедрения универсальных компетенций в учебные программы заключается в том, что универсальные компетенции создают живую связь между университетом и реальным рынком труда.

Список литературы

1. Dunne, E. (1997). Higher Education: core skills and the promotion of lifelong learning. In: Lifelong Learning in a Changing Society: challenges and contradictions. International Conference Proceedings. Kaunas, Vytautas Magnus University
2. Dunne, E. et al. (1999). The Learning Society. International Perspectives on Core Skills in Higher Education. Kogan Page, London.
3. Honey, P. and A. Mumford (1986). Using your learning styles. Maidenhead: Peter Honey.
4. Lauzackas R. (2005 a). Profesinio rengimo metodologija (A Methodology of Vocational Education and Training). Kaunas, VDU.
5. Lauzackas R. (2005 b). Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas (A Comprehensive Dictionary of VET Terms), Kaunas, VDU.

Источники в интернете

1. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
3. Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010" work programme, Brussels, 2010. European Framework for Key Competences for Lifelong Learning, p. 5 <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>
4. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
5. Opinion of the Committee on Industry, Research and Energy for the Committee on Culture and Education on the proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (COM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD)) http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/ad/613/613905/613905en.pdf
6. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 2004 <http://www.jointquality.org/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
7. The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area, 2005 http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf
8. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2008 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm
9. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, 2000-2005 <http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>
10. Merriam-Webster Dictionary (online) <http://www.merriam-webster.com/dictionary/skill>
11. Gonzalez, J., Wagenaar R. (2008) Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
12. <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf
14. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm
EMT Translators' Competences
http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf 4-7.)

Перевод выполнен в ООО «Центральное бюро переводов «Знание»

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

БИОГРАФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

**Н. Мажейкене
А. Дорелайтене**

Цель этой статьи – выявить роль биографических исследований в изучении процессов непрерывного обучения. Обсуждается сдвиг к биографической перспективе в социологии и образовательных науках. Биографическая перспектива особой профессиональной области и социальный контекст описываются на основе исследования образовательных и бытовых биографий социальных работников мужчин в Литве. Методология исследования биографического нарратива играет особую роль в изучении процессов непрерывного обучения. Непрерывное обучение и развитие профессиональной идентичности – весьма долгие процессы, требующие специальных стратегий и эпистемологического подхода в изучении.

Роль биографии в понимании изменений и трансформаций индивидуальных и социальных структур

Объектом биографических исследований является жизнь человека, его жизненная траектория и субъективный опыт. По мнению литовского социолога С. Краняускиене, в работах которого исследуются идентичности разных поколений с точки зрения жизненных траекторий (Kraniauskienė 2000), можно выделить две традиции биографических исследований: обобщение на основе позитивистской традиции и феноменологически-герменевтический подход с индивидуалистичной точки зрения. *Первой традиции* придерживаются авторы (Э. Бёрджесс, К. Шоу, И. Хеллинг, М. Коли, Ф. Шютце, Д. Берто, П. Томпсон, Й. П. Роос), стоящие на разных теоретических позициях (теория символического интеракционизма, структурализм, теория конфликтов и т. д.). Они рассматривают биографический метод скорее как средство изучения социальных структур и процессов, чем как прямую цель. Биографические данные рассматриваются как окно в мир внешних социальных структур. При этом важно оценить данные исследования при помощи элементов традиционной методологии, т.е. определить репрезентативность, надежность исследования. Дополнительные данные, собранные при количественном исследовании (обзор, анализ данных и т. п.) дополняют биографический метод. Тем не

менее, С. Краняускиене замечает, что задача понимания структур, внешних по отношению к индивидууму, при помощи его биографии, постепенно отступает на задний план в течение последних двух десятилетий.

Вторая традиция биографических исследований подчеркивает ту мысль, что сознание индивидуума не только отражает объективную социальную реальность и дискурсы, но и само является реальностью и требует соответственного подхода при исследовании. С этой точки зрения социология и другие социальные науки, включая образовательные, должны быть дополнены психоанализом, феноменологией и герменевтикой. Объект биографических исследований переместился с внешних социальных структур на субъективную, интрапсихическую реальность, интенциональность сознания, обладающие своей логикой и динамикой. В фокусе оказывается нарратив, рассказывание истории жизни. Биография создается самонаблюдением и интерпретацией собственной жизни, структуризацией собственного жизненного опыта до и после какого-либо события. Именно нарратив соединяет отдельные отрывки мгновений, опыта и эмоций в единую, сложную, зачастую случайную, мозаику. В некоторые моменты жизни, критические происшествия, такие как внешние обстоятельства (социальные трансформации, изменения, болезни, приобретенные увечья, потеря близких, работы и т. д.), личное поведение и личные решения оказываются ключевыми, поворотными пунктами, формирующими жизненную траекторию индивидуума. Эти события отражаются на уровне сознания и субъективных рассуждений индивидуума через конфликты, дилеммы, противоречивые суждения и аргументы, испытанные и выраженные в нарративе. Внешние социальные трансформации (экономический кризис, изменения экономической и социальной структуры, социальные катаклизмы) как субъективная реальность проявляются в чувстве потери, чувстве вины за неспособность преодолеть трудности и утрату контроля за собственной жизнью, в неуверенности и обеспокоенности (Doray & Belanger, 2002). Чувство вины может выражаться как самоосуждение, самозащита и самооправдание, причем рассказчик попеременно занимает роль самообвинителя и самооправдателя (Murard, 2002). Нарратив может выявить трудности и конфликты, как внутренние, так и с другими людьми, скрытые и невыраженные чувства (Rustin & Chmberlayne, 2002). Многие исследователи отмечали, что люди склонны воспринимать социальные преобразования и кризисы, значительные перемены в социальной структуре как свою вину, личное поражение и несостоятельность.

Энтони Гидденс внес значительный вклад в изучение биографии как особого типа субъективного, рефлексивного проекта (Giddens, 1991). Гидденс отметил сдвиг биографических исследований в сторону рефлексивности. Биографию стали рассматривать уже не только как описание фактов жизни, но и как конструирование и понимание себя и своей идентичности. Каждый человек создает свою идентичность, рассказывая о себе и о том, как он(а) стал(а) тем, чем является сейчас. Это самоконструирование особенно отчетливо в биографическом нарративе. Человек пересматривает и интерпретирует свое прошлое сквозь призму будущего, которое он(а) проецирует и конструирует в настоящем. Согласно этой трактовке, онтология

биографического нарратива охватывает не только воспоминание и воспроизведение фактов и событий прошлого, но также и двусторонний горизонт прошлого и будущего. Рассказывая истории своей жизни, субъекты создают себя, конструируют и получают возможность видеть себя в процессе развития. Понимая жизненную траекторию как последовательность поворотных, ключевых пунктов, потерь и приобретений, а не как сплошную прямую событий и фактов, Гидденс подчеркивает важность рефлексивности и сознательности на этом пути. Переломные и поворотные моменты сопровождаются и опосредуются выбором и принятием решений. Жизнь, толкуемая как последовательность переломных моментов и потерь, подталкивает человека к диалогу, к новым занятием и новым возможностям. Самореализация – это равновесие между возможностью и рисками, и она помогает побегу из прошлого (Гидденс, с. 78). Это процесс саморазвития через преодоление эмоциональных препятствий и давления. По Гидденсу, идентичность выражает нарратив и автобиографию и как ядро индивидуальности, и как интерпретацию индивидуумом личной истории. Теория рефлексивности Гидденса также существенно помогает понять отношения между индивидуальными и социальными структурами. Гидденс предлагает теорию структуризации, пытаясь объяснить способность индивидуума действовать и осмысливать свои действия. Рефлексивный проект развития самости как способности выбирать, планировать свою жизнь, принимать решения и действовать, возможен в условиях модернизации и роста влияния рынка, когда традиционные социальные общины и системы ценностей (семья, социальный класс, местная община и т. д.) значительно ослабевают, а процессы индивидуализации ощутимо усиливаются. Индивидуум оказывается перед широким горизонтом возможностей, перед большим выбором, он имеет значительную свободу выбора ролей и определения своих идентичностей. В случае отсутствия прямой социальной предопределенности и при наличии возможностей личного выбора, существует вариативность, которая воплощается во множестве жизненных маршрутов, программ и траекторий. Стремительные перемены в экономике и на рынке труда требуют от индивидуума способности к изменениям, приспособлению и привлечению личных способностей к пониманию функций социальных и экономических структур и направлений их развития, к выбору и формированию на основании этих способностей и понимания, собственных жизненных условий, личной модели жизненной траектории. Следует заметить, что эта концепция подвергалась критике за упрощенное толкование природы власти и социальной регуляции и чрезмерную свободу выбора, приписываемую индивидууму, в выборе его / ее жизни. Тем не менее, эта теория заложила идею биографии как проекта жизненного планирования, переустройства личности, личной эмоциональности и личных компетенций.

По Л. Весту (West, 2011), сторонники критической парадигмы, в особенности авторы-феминисты, играют особую роль в развитии социального подхода в биографических исследованиях. Биографическая перспектива, как и социальный феминистский проект расширения прав, выявляет положение угнетенных, маргинальных и социально исключенных групп (рабочего класса, цветного населения, мигрантов, гомосексуалистов и т. д.) и дает им

возможность выразить свою субъективность. Биографические исследования обнажают их положение и позволяют услышать аутентичные голоса угнетенных групп. Тем не менее, необходимо также указать, что традиционные биографические исследования, ранее преобладавшие в литературе и историографии, концентрировались в первую очередь на знаменитостях, публичных фигурах из доминантных групп, таким образом подавляя, вытесняя и искажая маргинальные группы. С другой стороны, в новейших биографических исследованиях появляется всё больше критики за чрезмерное внимание к страданиям последних, за виктимизацию и изображение этих групп жертвами (например, Gültekin et al. 2003).

Новая тенденция возникла, когда биографические исследования стали восприниматься как политическая акция, ведущая к изменению, освобождению, расширению прав, способности решить собственные проблемы и победить страдания. В этом случае нужно изображать не только переломные моменты или утраты, но и процесс улучшения жизненного маршрута, исправление биографии. Например, в анализе жизненных траекторий людей, больных СПИДом (Ciambrone, 2003), важно понимать не только то, как новости о болезни и сама болезнь уничтожили жизненные планы и проекты, но также и то, как болезнь ломает или разрушает сконструированную биографию, и как пострадавшие люди интерпретируют такое изменение своей личности. Чтобы минимизировать виктимизацию и стигматизацию, исследователь должен понимать, как исправляется жизненная траектория и как создается новая жизнь, новое социальное окружение, следующий жизненный проект и новая позитивная идентичность.

Пример использования биографического метода – возникновение групп женской осведомленности (Comerford & Fambrough, 2002). Рассказывая историю своей жизни группе, женщина начинает сознавать не только уникальность своей жизненной истории и траектории, но также общность и сходство своего опыта с опытом других. Рост коллективной осведомленности ведет к совместному действию, изменению ситуации совместными, психологическими и политическими усилиями. Такое понимание роли биографического нарратива близко к позиции Гидденса, трактующего биографию как рефлексивный проект, который может помочь индивидууму изменить свою жизнь, лучше осознать выбор и риск. Критическая теория, с другой стороны, не отвергает феноменологического подхода к анализу коллективной субъективности и помогает нам понять и осознать неравномерность распределения власти в обществе и неблагоприятную ситуацию в некоторых социальных группах. Феноменологические традиции уделяют особое внимание субъективности, живым мирам и смыслам, контекстуальному и локальному знанию, историям этих групп, что позволяет услышать их подлинные голоса. Субъективность в биографическом нарративе – это не индивидуальная и уникальная попытка самосознания и самоопределения. По сути, индивидуум не создает абсолютно уникальных и оригинальных моделей построения самосознания и идентификации в социальной перспективе своего биографического нарратива. Индивидуумы лишь приписывают существующие социальные категории к своим уникальным путям, тем включая себя в социальную среду.

При анализе биографического нарратива о себе и о личном развитии важно определить отношения между индивидуумом и коллективным сознанием и опытом. Субъективность нарратива обладает определенными коллективными характеристиками. Личный опыт неотделим от опыта других индивидуумов. Авторы, анализирующие биографический метод и методы устной истории для анализа прошлого (Мещеркина, 2004), указывают на воспроизводство коллективной памяти и воспроизводство прошлого в индивидуальной истории, где группы с общим горизонтом памяти, практик и дискурсивных стратегий, структурируют процесс воспроизводства по-своему. В своей автобиографии каждый индивидуум обнажает мировоззрение определенного времени в истории и коллективно разделенный опыт, который определяет коллективную идентичность, т. е. коллективность, сформировавшуюся при социальном взаимодействии. В этом случае нарратив становится важен как коллективный опыт и общность, пережитая каждым индивидуумом. Этот опыт становится общим и неким образом разделяется. Сконструированные значения создаются в области интерсубъективности общего горизонта значения. Понимание общности опыта особенно важно для анализа положения социально исключенных групп, подвергающихся притеснению (например, женщин, безработных, представителей этнических, расовых, сексуальных меньшинств, людей с ограниченными возможностями и т. д.). Анализируя жизненный опыт отдельных групп и общин при помощи биографического метода, можно установить повторяющиеся жизненные сценарии, определенное сходство, коллективность опыта и субъективности, взаимосвязанность, пересечение и сходство жизненных миров (*Lebenswelt*). Нарратив также выявляет объективные социальные структуры за пределами жизни индивидуума. Каждый нарратив позволяет установить более общие социальные, ценностные структуры и их область в индивидуальной биографии. Поэтому одна из важнейших проблем применения биографического метода состоит в том, как объяснять взаимосвязь и переход между индивидуальным сознанием и познанием социальных структур, между микро и макро уровнями и наоборот. Однако же, как замечают исследователи биографического метода (Merrill & West, 2009), нарратив – это не только экзистенциальное беспокойство о себе, он также может быть результатом влияния внешних факторов (социальных структур) на наше сознание, в соответствии с постструктуралистским подходом. По М. Фуко, нарратив становится актом правления и доминирования дискурсов и практик. Такой подход предполагает, что индивидуальная субъективность не только вписана в коллективное сознание, но также тесно переплетается со структурами власти и знания. Язык определяет наше сознание непонятным нам образом. Власть определяет и контролирует нашу субъективность, знание и нарратив. Таким образом, властные отношения и воплощения определяют способы наррации и биографического описания жизни. Соответственно, проблема заключается не только в субъективности рассказчика, но и в позиции исследователя при интерпретации нарратива: свободен(дна) ли он(а) от властных структур и может ли выявить и подвергнуть критике доминирующие дискурсы за биографическим нарративом. Поэтому задачей новейших работ в области

биографических исследований женских и маргинальных групп становится не только выявление опыта угнетения и страдания, но и выявление и критика преобладающих дискурсов, возникающих в биографическом нарративе (например, Schütze, 2003; Riemann, 2003; Gültekin, et al., 2003).

Идеи двух традиций биографических исследований, изложенные выше, показывают, что биография дает исследователю возможность понять и объективные социальные структуры, и субъективность индивидуумов, и интенциональность их индивидуального сознания, связанного с коллективным сознанием и обладающего характеристиками общего разделенного опыта. Биографический метод – это интерпретативный жанр личного описания, представляющий жизнь индивидуума как последовательность событий и описывающий вхождение индивидуума в социальные институты. С одной стороны, биографический нарратив выражает личность, жизненный опыт, субъективные значения, выстраивает каждодневный опыт индивидуума и, с другой стороны, выявляет субъективность в контексте более экстенсивных социоэкономических структур и форм коллективного сознания. Индивидуальные субъективные значения исследуются в культурном и социальном контексте событий, коллективного сознания и опыта.

Исследование жизненных траекторий и биографий для понимания процессов непрерывного обучения и продолжающегося образования

Исследование жизненных историй и траекторий стало важным не только для социологии, но также для изучения процессов непрерывного обучения и продолжающегося образования. Сдвиг в сторону биографической перспективы в социальных науках наблюдается и в образовательных науках наряду со сдвигом в понимании природы обучения. Исследователи (West, 2011) подчеркивают идею того, что обучение происходит не только на уровне формального образования, но также при неформальном образовании. Границы образовательных наук раздвинулись и теперь включают процессы, ранее не входившие в сферу исследования. Также нужно принять во внимание множество различных взаимосвязанных и пересекающихся контекстов обучения. Кроме запланированных, направленных и осознанных формаций в институционализированном контексте формального образования существуют неподконтрольные процессы социализации и габитуации латентного и имплицитного характера. По Линдену Весту (West, 2011), еще одна важная обучающая среда за пределами формальных образовательных институций (общеобразовательные, профессиональные школы и вузы) – это семья, община, предприятие, неформальная сеть, различные союзы, виртуальный мир социальных сетей. Обучение в этих контекстах специфично, поскольку происходит во время социального взаимодействия и в условиях трансформации социальных структур. Неформальное обучение, участие взрослых в обучении не могут быть полностью осмыслены, пока не учтены их места и роли в социальных структурах в контексте социальных процессов. Это сближает исследования образования и обучения с социологией и

другими социальными науками. Важную роль начинают играть такие факторы, как распределение власти и ресурсов в обществе, социальная стратификация, структурные экономические процессы и состояние рынка труда, социальные и экономические трансформации и изменения, социальные идентичности и социальные характеристики учащихся, отношения между различными сферами социальной жизни (публичной и частной, отношения между работой, семьей и обучением и т. д.). Объект исследования в сфере обучения расширяется не только в смысле «пространственного» контекста обучения, но и в смысле временного континуума. Не ограничивая идею образования процессами, организованными специалистами по обучению и образованию, мы распространяем субъект и объект анализа на более продолжительный период, т.е. на целую жизнь или периоды жизни. Такой промежуток времени не может быть охвачен исследованием выбранной и организованной формации в условиях модернизма (рынок, плюрализм, индивидуализация), например в случае экспериментальных исследований или исследования деятельности. Именно в этих условиях подход социологов, экономистов, политологов, антропологов, социальных работников и т. д. начинает применяться к образовательным наукам.

Образовательная траектория, учебная биография, абсолютно неотделимые от жизненной траектории, рассматриваются как важнейшие субъекты исследования непрерывного образования (Alheit, 1992). Применяя те же принципы биографических исследований, что и в социологии, исследователи образования и обучения стремятся понять специфику образовательной биографии и траектории, способ их переплетения с жизненной траекторией, а также взаимодействие между учебными процессами в различных контекстах формального, неформального и информального обучения и социальных процессов. Попытки индивидуумов сочетать учебу, работу, личную жизнь, формальное и неформальное образование в конечном счете приобретают форму конфликта, давления, чувства неуверенности и отсутствия доверия. В таком контексте важно понимать, как события и жизненные ситуации (социальная и географическая мобильность, имеющиеся навыки и компетенции, перерыв в трудовой деятельности из-за болезни, материнство, безработица и пр.) пересекаются с различными социальными и экономическими процессами, структурными изменениями.

Биографические исследования позволяют установить, как индивидуумы выстраивают свою жизнь и социальную идентичность, проектируют свои жизненные планы и жизненные проекты учебы, занятости и карьеру. Анализ биографий помогает объяснить, как такие факторы, как социальные характеристики и социальная идентичность (например, гендерная идентичность), социальный и экономический капитал, семья, влияют на решения и жизненные планы, выбор образовательных маршрутов. Значительная часть жизненного маршрута современного индивидуума – это формирование социальной идентичности в течение всей жизни, и проявляется оно во взаимодействии факторов социального класса, семейной жизни, гендера, трудовой деятельности, обучения. Комплексные и

нелинейные отношения между социальными характеристиками индивидуума, меняющимися условиями трудовой деятельности и практикой формального, неформального и информального образования становятся важным фактором в анализе учебных траекторий и учебных биографий (Doray & Arrowsmith, 1997). Процесс профессионализации, выбор профессии и конструирование профессиональной идентичности, повышение профессиональной компетенции, зависящей от образовательных возможностей, также становятся важными объектами исследования. Биографические исследования оказываются уникальной методологией, позволяющей понять профессиональное развитие и обретение профессиональной идентичности в процессе жизненного маршрута посредством идентификации различных факторов, связанных с профессионализацией. Примерами подобных исследований являются работы по формированию идентичности, сосредоточенные на перспективах андрогогов в Швеции (Andersson & Köpsén, 2009) и Эстонии (Jogi & Cross, 2009). Указанные авторы считают, что учеба, формирование профессиональной идентичности происходят в рамках трудового и жизненного опыта, когда в профессиональной деятельности применяются знания и опыт, пересматривается личный опыт и профессиональная практика, реконструируется самоинтерпретация. Биографические исследования приближают нас к пониманию развития мотивации деятельности и учебы, формирования компетенций и профессиональной идентичности. События жизни и профессионального развития в биографическом нарративе тесно связаны с социокультурным контекстом, личностным развитием и жизненным опытом. В биографическом нарративе пересекаются социальный, профессиональный, образовательный и личный контексты. Исследования, как правило, показывают, что структура профессиональной идентичности и профессионального выбора определяется изменениями личной судьбы, образовательной системы и процессов в социуме.

Биографические исследования позволяют взрослым учащимся рассказать о положении на работе, о требованиях и нуждах, личных трудностях и ожиданиях. По мнению исследователей, применявших биографический метод (Maier-Gutheil & Hof, 2011), обучение при биографическом подходе анализируется в контексте социальных возможностей, создаваемых институциями, социальными движениями, педагогическими дискурсами в некоторый период времени. Указанные авторы анализируют биографии педагогов, рассматривая, как именно они повышали свою компетенцию в контексте биографических ситуаций, определяя роль обучающих процессов с отсылкой к опыту. Нужно заметить, что в этом случае под опытом понимается не только профессиональный, но и жизненный опыт как результат комплексного взаимодействия между индивидуумами и влиянием институций в контексте социальных и экономических трансформаций.

Структуры и схемы образовательной биографии в рамках и контексте жизненной траектории все более воспринимаются как отдельный объект исследования. Анализ структуры жизненной и образовательной траекторий начинает фокусироваться на критических случаях, влиянии важных фигур –

критических личностей, и поворотных пунктах. По сути, эта идея перенесена из социологических исследований биографии. Анализируя отдельные жизненные траектории, авторы различают общие (повторяющиеся) модели и паттерны. Важным субъектом исследований стала связь между индивидуальным решением и социальными структурами с точки зрения поворотных пунктов. Одна из таких моделей – решение работающего специалиста освоить новую профессию. Такое решение можно считать поворотным пунктом. Например, в своем исследовании профессионализации андрогогов (Andersson & Körsén, 2009) авторы обнаружили, что часть участников исследования оставила свои прежние, непедagogические профессии, чтобы посвятить себя профессии андрогога. Такое решение – поворотный пункт в начале новой карьеры образовательного работника. Кроме такого сценария, возникают и другие образовательные и жизненные паттерны, когда человек приходит в профессию андрогога из той же профессиональной области, но из неквалифицированного труда. Биографические истории профессионализации выявляют не только маршруты и пути к определенной профессиональной области, но также и определенное взаимодействие между семьей, работой и учебой. Например, положение на работе или в семье может стать определяющим фактором в выборе формы обучения. Оно определяет выбор формы обучения – полного или частичного.

Анализ социальных характеристик роли учащегося, их места в социальной области (термин введен П. Бурдьё) в образовательной траектории и связи с процессом непрерывного обучения также играют важную роль в биографических исследованиях. В этом случае, гендер – один из важнейших факторов. Гендерные исследования позволили применить биографический метод к процессам непрерывного обучения. Интересно, что изучение биографий в социологических исследованиях возникло под влиянием работ феминистских авторов. Как замечает Л. Вест (West, 2011), именно гендерные исследования сформировали понимание того, что учебный опыт имеет гендерную специфику, и что женский опыт учебы должен стать субъектом исследования наравне с другими исследованиями женской субъективности. Кроме женщин, особое внимание также уделяется непрерывному обучению представителей различных социальных групп, а также специфике положения социально исключенных групп. Анализ образовательных и жизненных траекторий позволяет установить отношения между различными типами идентичности (гендерным, возрастным, классовым, этническим, региональным и т. д.) и специфическими моделями непрерывного обучения, учебными характеристиками нетрадиционных групп со специфическим опытом и идентичностью. Например, в своих исследованиях обучения в системе формального образования Б. Меррилл и Х. Г. Монтеагудо (Merrill & Monteagudo, 2010) идентифицировали характеристики взрослых студентов с их жизненным опытом. В процессе непрерывного обучения студенты пересекают границы формального образования и в конечном счете возвращаются обратно. Однако возвращение в систему формального образования дополняется жизненным опытом, социальной идентичностью, культурным опытом, специфическим

габитусом, по определению Бурдьё, ментальными и поведенческими задатками, приобретенными в процессе непрерывной социализации. Вхождение в систему образования меняет привычную культуру обучения.

Как установили Меррилл и Монтеагудо (Merrill & Monteagudo, 2010), несмотря на то что все студенты обеспечены одинаковыми условиями обучения, их учебные траектории различаются. Исследование биографий более взрослых студентов с жизненным опытом показало, что именно эти необычные студенты находят в своем опыте особые мотивы для учебы и продолжения обучения на более высоких уровнях. В то же время, более юные студенты без жизненного опыта чаще бросают учебу. Мотивы продолжения учебы и стабильность учебной активности зависят от многих факторов, таких как социоэкономический класс, пол, семейный статус и т.д. Как указывают вышеупомянутые авторы, университетам и другим институциям формального образования пока еще не удастся установить социальные и культурные характеристики взрослых студентов, которые помогают или, напротив, мешают успешной учебе. Социальный класс и социальная идентичность в большой мере определяют результаты учебы, развитие карьеры и продолжительность учебы. Социальный класс в более широком смысле может включать женщин и людей с особым гендерным опытом, пожилых людей, мигрантов, представителей рабочего класса, студентов с малыми доходами, представителей этнических меньшинств, студентов с ограниченными физическими возможностями и т. д. как особые группы, чья история жизни и учебы требует исследования. В этом контексте особенно значителен вклад критической теории, выявляющей неравенство и несправедливое распределение власти и ресурсов в обществе, с одной стороны, а с другой, подчеркивающей необходимость перемен в обществе. Образование становится одним из важнейших факторов на пути к этой цели.

Идеи Энтони Гидденса о биографии как рефлексивном проекте оказали значительное влияние на исследования образовательных биографий и развития профессиональной идентичности. Исследование непрерывного обучения в большинстве случаев проводится с той точки зрения, что биографические нарративы и биографии – частный опыт сознания, особые субъективные реальности. Объективистский подход, трактующий биографию как инструмент понимания внешних структур общества и общественных трансформаций, не нашел хоть сколько-нибудь значительной поддержки у современных исследователей биографии. Современное понимание биографии отличается от прежнего, видевшего в биографии отражение влияния социальных процессов на жизнь отдельного индивидуума. В настоящее время преобладают представления о биографии как о рефлексивном проекте (Giddens, 1991) и учебной биографии (Alheit, 1992), подчеркивающие возможность выбора индивидуумом собственной жизни, возможность наполнения ее значением, способность выбора и принятия решений. Важно понимать жизненный маршрут скорее как субъективную реальность, в которой индивидуум придает значение учебным практикам, глядя в ретроспективу событий своего прошлого, осознавая обозначаемое и определяя изменения и поворотные пункты в своей жизни, чем как вопрос социальной физики (т.е. объективных фактов). При изучении структурных

изменений рынка труда и экономики важно понимать, как эти изменения происходят в жизненных мирах (*Lebenswelt*) отдельных индивидуумов, как новые условия труда, возможности учебы и ее выбор переживаются и воспринимаются индивидуумами в контексте их действительных ситуаций.

Согласно Л. Йоги и М. Гроссу (Jogi & Gross, 2009), биографические интервью помогают интерпретации профессиональной идентичности, реконструируя и в то же время конструируя личность. Нарратив отражает: (1) реконструкцию прежней идентичности, когда размышления о себе касаются вопросов верности выбора профессии, необходимости перемены профессии, смены направления; (2) конструирование как репрезентацию себя в рамках профессии. Рассказывая о себе, о своем выборе профессии и о профессиональном развитии, индивидуум выстраивает события и размышления в трехмерной перспективе – он(а) возвращается в прошлое из настоящего положения, глядя в будущее. Эта тройственная временная перспектива приводится Гидденсом в описании биографии как рефлексивного проекта. Приложение идей Гидденса к профессиональной идентичности как процессу биографических перемен, выявляет отмеченные им противоречия, конфликты, препятствия, поворотные пункты, пережитые индивидуумом в его профессиональном маршруте. Это уникальный, индивидуальный, особый процесс. Понятие поворотного пункта позволяет понять, как происходят перемены в жизненной и профессиональной истории. Как отмечают Л. Йоги и М. Гросс (Jogi & Gross, 2009), новую профессию достаточно часто выбирают, работая в другой сфере или профессиональной области, словно заходя через заднюю дверь – вхождение в профессию становится вторым или третьим шансом.

Кроме идей Гидденса о трехсторонней временной перспективе в профессиональной и образовательной биографии как биографии и саморефлексии, возникает также другая идея непрерывного сознательного выбора, принятия решений об изменении своей жизни при помощи «биографического труда», нарратива собственной биографии. И здесь возникает новая тенденция в биографических исследованиях критической теории (представленная феминистическими авторами): нарратив, реализация жизненного и профессионального маршрута, реконструкция личного опыта позволяют рассказчику изменить свое положение и свою частную жизнь, подготовиться к освобождению, минимизировать профессиональную и социальную уязвимость, выработать новые стратегии обучения в результате такой реализации. Это наталкивает на мысль, что профессиональная жизнь – процесс продолжающегося поиска и в то же время, непрерывного обучения и самоусовершенствования, для которых необходима биографическая работа, и которые продолжают реинтерпретацию частной жизни, оценивая прежние и нынешние возможности. Важно подчеркнуть, что нарратив профессиональной и образовательной биографии в этом случае имеет не эпистемологическое, но онтологическое значение в процессе познания и исследования, когда нарратив становится процессом изменения индивидуума, вспомогательным инструментом рассказчика. Это близко к опыту сторонников описанной выше критической парадигмы, в которой она помогает социально исключенным

группам осознать свое положение, увеличивая осведомленность, стимулируя и поддерживая рефлексивную практику. Некоторые авторы определяют биографическое обучение как рефлексивное обучение жизненному опыту, тому, как знания и действия индивидуума меняются в течение истории жизни (Alheit & Dausins, 2002). Самоанализ, саморефлексия становятся важными факторами в процессе профессионализации. Наррация истории жизни становится важна для процесса обучения. Поэтому профессиональное обучение может осуществляться в контексте личной биографии. Перспектива жизненного и профессионального маршрута позволяет взрослым учащимся реконструировать свои решения и свой выбор, переосмыслить свои социальные возможности в течение разных периодов жизни. Поэтому важно помочь взрослым учащимся понять, что они знают о своих способностях и откуда у них эти знания. Некоторые авторы (Maier-Gutheil & Hof, 2011) утверждают, что рефлексивная практика, сливаясь с биографической наррацией, может влиять на контекст трудовой деятельности, менять его, влиять на понимание происходящего, на осознание того, какие новые компетенции необходимы, какие направления нужно выбрать в процессе обучения.

Индивидуализация и дестандартизация жизненного маршрута происходит в течение всей жизни. Индивидуум может искать альтернативные способы, чтобы придать смысл своей деятельности, самостоятельно найти личный ответ на определенные социальные ситуации с помощью своего жизненного маршрута. Однако многие практики индивидуальной жизни, возникающие в биографиях, не особенно успешны, они производны от нормативных, стандартизированных, институционно нормированных биографий. В. Стротбантс и Д. Вильдермерш (Stroodbants & Wildermeersch, 2000) указывают, что женские биографии часто производны от нормативных биографий. Создание стандартных карьерных биографий и образовательных биографий не обогащает практики реальной жизни женщин и других групп особым опытом. Кроме того, нормативные биографии все еще поддерживаются патриархальным обществом и рынком труда. Значение нормативной биографии привлекает внимание к нашему пониманию природы образования, когда доминирующие механизмы и структуры воспроизводятся посредством образования и маргинализируют отдельные социальные группы. Стандартизированный маршрут, жизненная и рабочая траектория, построенные на образовании и при участии общества, оказывается довольно сложно применить к женским и другим группам и использовать как основу для их денормализации.

Размышления о поведении и положении индивидуума во время перемен в обществе, экономике и на рынке труда, в процессе индивидуальной адаптации к новым обстоятельствам и требованиям – еще одна важная мысль Гидденса о биографических исследованиях при изучении феномена непрерывного обучения. Новые процессы современной экономики играют главную роль в определении направлений карьеры и обучения индивидуума. Однако усвоение новых компетенций, знаний, ценностей и поведенческих моделей в условиях социальных трансформаций происходит весьма медленно и отнюдь не так динамично, как того требуют

обстоятельства. Перемены в обществе – значительный вызов для индивидуума, в том случае, когда жизненный опыт, отношения, ранее усвоенные навыки теряют свою ценность в новых обстоятельствах. Возникают заблокированные маршруты и биографические преграды (Hungerbeuhler et al., 2002). В этом контексте, отказавшись от виктимизации индивидуумов и целых социальных групп, можно увидеть не только как индивидуумы исполняют отведенную им роль, безнадежно блуждая в лабиринте жизни, но и как они находят в самих себе и в своем окружении силы и возможности преодолеть проблемы и найти выход. Применяя этот подход к непрерывному обучению, необходимо понять роль обучения в процессе освобождения и создания новых возможностей жизненных маршрутов. Биографические исследования помогают понять, как индивидуумы преодолевают неуверенность, как они осваивают практики обучения и, самое важное – какое значение они придают своему опыту в своих личных жизненных проектах. Здесь нужно подчеркнуть способность и возможность индивидуума исправить свою биографию, сознательно изменить направление своей жизни. Исправление биографии – это способность индивидуума восстановить то, что было разрушено в его жизненном маршруте, искажено в сравнении с первоначальным жизненным проектом, созданным много лет назад. Непрерывное обучение и образование предлагают выход из заблокированных жизненных маршрутов в жизнь и дают возможность овладеть новыми компетенциями и достичь лучшего положения на рынке труда.

Исследования биографии и жизненного маршрута – это попытка разобраться, как индивидуум создает новые смыслы, которые помогут ему найти новые возможности. Важно понять, что помогает начать совершенно новую профессиональную жизнь, какие возможности смогут восстановить нарушенный и разорванный нормальный цикл, почему индивидуум потерпел неудачу, как найти поворотные пункты профессионального маршрута и новые учебные возможности. Биографические исследования, сосредоточенные на взрослых учащихся (например, Jogi & Gross, 2009), показывают как возникают поворотные пункты, как развиваются личные и субъективные учебные теории, как профессиональная идентичность формируется под влиянием таких субъективных аспектов, как интерес, тяга к совершенствованию, желание учиться, личные характеристики и жизненный маршрут, и в то же время под влиянием объективных факторов, таких как развитие общества, новые ситуации, семьи и личности, важные для учащегося.

**Противодействие нормативной биографии –
биографическая перспектива
развития профессиональной идентичности
у социальных работников (мужчин)**

Рассмотрев возможности биографического подхода к анализу развития профессиональной идентичности и роли гендерных практик в процессе обучения и профессионализации, мы можем сформулировать проблему формирования профессиональной траектории у индивидуумов, выбравших сферу деятельности, нетипичную для их пола. Другой интересный предмет

анализа – вопрос опыта, возникающего при отклонении от стандартизированного предопределенного жизненного маршрута, т. е. нормативной биографии. Участники нашего исследования – социальные работники (мужчины) в Литве. Одна из характеристик социальной работы – это гендерная характеристика, большинство людей, занятых в этой сфере – женщины. Мужчины обычно занимают в этой профессии административные должности. Текущее положение в этой отрасли демонстрирует типичное гендерное разделение труда, определенное рядом исторических, культурных, социальных и экономических факторов. Традиционное разделение сфер деятельности на публичные и частные, коренящееся в культуре, требует от мужчин социальной активности в публичной сфере, а от женщин – в домашнем хозяйстве, уходе за детьми и воспитании.

Процесс институционализации функций заботы и эволюция социального труда как профессии не изменили традиционного гендерного разделения труда. Традиционное стереотипное предопределение профессиональной деятельности на основании пола является следствием социализации и образования и в дальнейшем проявляется в процессе выбора профессии и профессионализации. Множество других факторов и влияние различных социальных структур (экономики, права, репрезентации, традиции, языка и пр.) также играет свою роль. Профессиональная идентичность неотделима в некоторых профессиях от гендерной идентичности. В то же время, рассматривая идентичность как конструкцию и реконструкцию себя в нарративе на протяжении жизни, мы пытаемся выявить способы вхождения в профессию социального работника. Согласно идее Гидденса об идентичности как рефлексивном проекте, биографический нарратив о профессиональной жизни сочетает внутренний мир индивидуума с внешним, субъективность с объективностью, историческую реальность с историей личной жизни, социальные структуры и дискурсы с индивидуальной субъективностью. Гендерная социализация и гендерное образование создают предпосылки для гендерного разделения труда. Семья, общество, система образования – это институты социализации, которые прямо или косвенно формируют нормативные гендерные характеристики, а равно и прочие социальные идентичности. Роль женщины связана с обслуживанием, уходом за другими, заботой о нуждах других, сотрудничеством, зависимостью и эмоциональной чувствительностью. Идентичность женщины задана отношениями к другим, обычно отношениями в личной сфере. В то же время, процессы социализации и образования направляют мужчин к самореализации в публичной сфере, доминированию, состоятельности, свободе и независимости, эмоциональной холодности, рациональному и логическому мышлению.

Вхождение мужчин в нетрадиционную профессиональную сферу, обычно воспринимаемую стереотипно как нормативную женскую, – особенно подходящий объект исследования. Изучение жизненных траекторий профессии и образования таких мужчин может прояснить, как возникает вызов нормативной жизненной и образовательной биографии мужчин и каковы предварительные условия для такого вызова. Во время исследования, проводившегося в 2010 г. в различных городах Литвы, мы записали семь

биографических интервью с социальными работниками мужчинами от 26 до 59 лет. Сбор и анализ данных осуществлялись посредством биографического и интерпретативного феноменологического методов, которые позволили не только проанализировать явления как объективные факты, но и как субъективную интерпретацию профессиональной биографии и субъективную реконструкцию личного профессионального развития и образования. Участникам исследования задавался следующий вопрос: *«Будьте добры, расскажите, пожалуйста, сначала, что такого случилось в вашей жизни, что вы приняли решение стать социальным работником и как это произошло?»*.

Мы подчеркиваем, что идентичность – это процесс, длящийся всю жизнь и вырабатывающий определенные уникальные характеристики и сходство с другими людьми. На основании идеи о том, что существует постоянное взаимодействие между индивидуальной и коллективной идентичностью, и соотношение между индивидуальным жизненным опытом и разделенным коллективным опытом, мы рассматриваем индивидуальную биографию социальных работников мужчин как отражающую общую траекторию мужской биографии, показывающую специфическую (в данном случае, ненормативную) ситуацию выбора мужчиной профессии, образования и обучающего маршрута. Кроме того, некоторые другие элементы социальной идентичности (пол, профессия, трудовая деятельность, поколение и т. п.) переплетаются друг с другом. Опираясь на Гидденса и других авторов, и следуя традиции анализа субъективности в биографии, мы рассматриваем нарратив социальных работников мужчин как рефлексивный проект. Этот нарратив о выборе профессии и вхождении в сферу социального труда включает социальные и личные события и обстоятельства, ценности и отношения, представленные в обществе, а также внутренний опыт, выбор, отношение, размышления. Важную роль в этом процессе играют развитие личности как отдельного актора, его субъективной жизненной позиции и в то же время объективные социальные структуры. Согласно нормативной биографии выбор профессии предопределяется образованием: среднее образование в школе, профессиональное образование в институте и, наконец, профессиональная деятельность как общепринятое завершение образования и переход к профессиональной деятельности. Нарративы участников нашего исследования выявляют и отмечают вторую и третью стадии профессионализации. Социальный труд не является их первой профессией. Для них это другая профессия – второй и третий шанс в жизни. Почти все участники исследования начинали карьеру в другой сфере образования и деятельности (см. табл.). Данные об участниках даны под вымышленными именами. Это помогает минимизировать негативное влияние исследования на личную и профессиональную жизнь участников, возможное при публикации сведений о событиях и опыте их жизни.

Таблица

Образовательная и карьерная траектория

Имя, возраст	Первое образование и специаль- ность	Работа (занятие)	Другое/новое образование	Работа/занятие
Йонас (59 лет)	Русский язык и литература (высшее обра- зование). Аспирантура	Владелец частного бизнеса	Университетский курс по школьной педагогике. Частичная занятость в университете (научная степень на социальной работе)	

На основании данных, собранных во время интервью, можно сделать заключение, что вхождение в новую профессию, формирование новой профессиональной идентичности и дальнейшее образование связаны с такими факторами, как социализация, первое образование, социальные изменения, отсутствие карьерных перспектив в прежней (первой) профессии, карьерные возможности новой профессии (работа в социальной сфере как профессия, дающая второй шанс), жизненный опыт и обстоятельства. Участники нашего исследования, получив первое образование, выбрали сферу деятельности, связанную с образованием, но позже обратились к сфере социального обслуживания. Следует заметить, что первая профессия у большинства участников была гуманитарной или гуманистической, что предполагает определенную чувствительность, доброту, отзывчивость (теология, язык и литература, музыка, история, уход за животными). Профессия Ноюса (плотник) – чисто мужская – представляет собой исключение. Несмотря на отличия между нашими информантами, их особенности и индивидуальности, можно заметить некий общий и сходный коллективный опыт. С одной стороны, участники исследования приняли решения работать и реализоваться в той профессиональной сфере, которую выбрали в начале профессионального маршрута и для которой они получили образование. С другой стороны, выбрав сферу социального труда, они вошли в сферу обучения как в область второго шанса, став участниками процесса непрерывного обучения. Все их жизненные траектории отмечены тяжелыми обстоятельствами, критическими случаями в личной жизни, побудившими их к переходу в профессиональную сферу социального обслуживания (рис.). Поворотный пункт, изменивший профессиональную жизнь наших информантов и направивший их в социальную сферу, можно обнаружить в их нарративе. Это были критические случаи исключительной важности, частные обстоятельства их жизни. Последовательность событий жизни, профессиональные и образовательные маршруты можно соединить в единую схему и модель траектории с взаимосвязанными линиями жизни, образования и профессии.

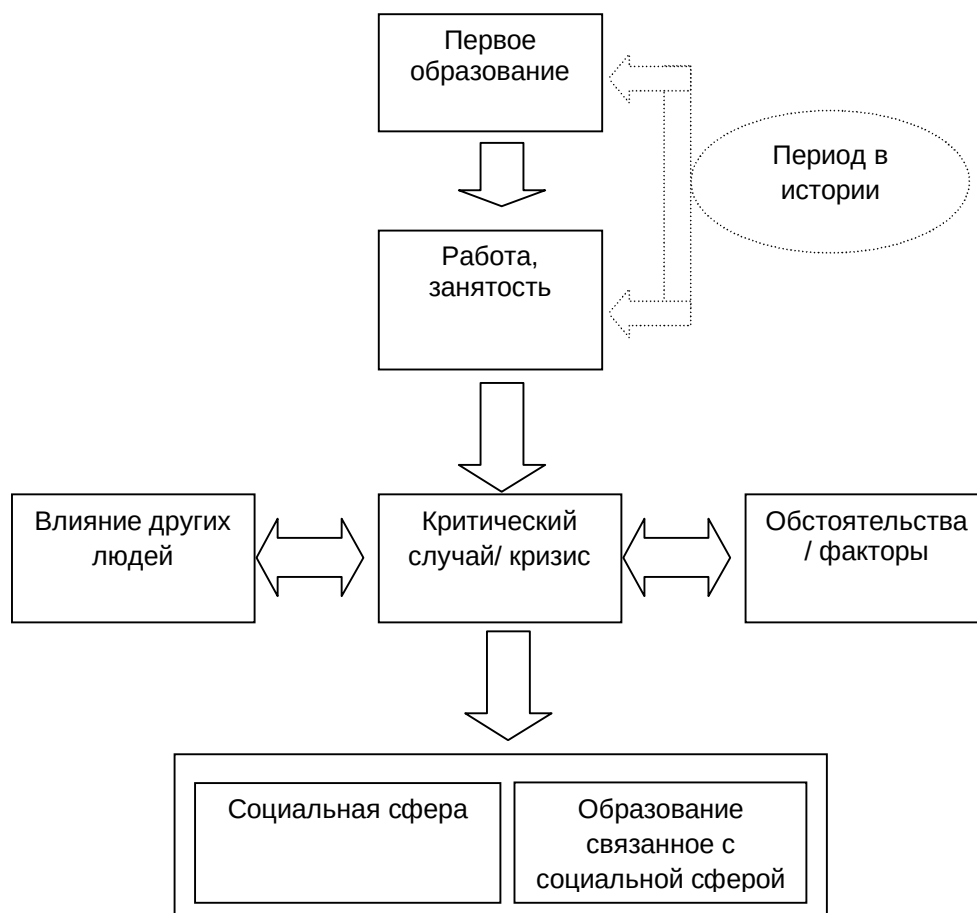


Рис. Траектории жизненных событий участников исследования

Почти все участники исследования столкнулись с критическими поворотами в их жизни в форме кризиса и влияния других людей. Кризис был одним из важнейших факторов. Трое участников – Ионас (59 лет), Таурас (52 года), Ноюс (52 года), столкнулись с кризисом вследствие алкогольной и наркотической зависимости. Ионас и Каролис (52 года) столкнулись с жизненным и семейным кризисом, описанным Каролисом как «личные трудности».

*И вот я тонул в океане наркотиков. Да, сперва я чувствовал эйфорию, но потом все мосты между мною и любимыми людьми оказались сожжены. Я потерял семью, работу, здоровье, уважение, связи (Таурас).
Я потерял семью, жена развелась со мной и забрала двоих детей из-за моего алкоголизма (Ноюс).*

Самый юный участник Тадас, (26 лет) описывает кризис и критические события иначе и утверждает, что выбрал путь социального работника из-за экономического кризиса в стране. Алкогольная и наркотическая зависимость привели к потере семьи, связей, отношений, работы, занятий. Кризис стал концом прежней жизни и профессионального маршрута, которому они следовали изначально. С другой стороны, этот опыт заставил их задуматься о собственной жизни и заново открыть самих себя. Однако для этого им понадобилась помощь других людей, вдохновивших их начать новую жизнь и преодолеть кризис. Одному помогла жена, другим – религиозные общины и братья по вере или наставник. Например, для Тадаса (26 лет) приглашение от священника стало определяющим фактором в принятии решения изучать теологию.

Социальная работа началась с религии, всё начинается с религии и все ценности социальной работы – это христианские ценности, идущие из Библии <...> Эта работа – призвание, и просто нет смысла учиться [становиться социальным работником], если нет призвания. Это крайне тяжелая работа, она требует самопожертвования и особенного терпения. И нельзя так начать, если нет призвания. Есть добросердечные люди, милосердные, но они не способны к такой работе. Если ты не чувствуешь чужой боли, ты не можешь делать эту работу. Ты будешь глух и слеп, потому что здесь инструмент не глаза и не уши, а твое сердце (Нюс, духовное лицо в религиозной общине, директор негосударственной организации, занимающейся реабилитацией людей с наркотической зависимостью).

Вера и религия стали важными факторами в обретении нового смысла жизни, вытеснившего алкоголь и наркотики. Здесь появляется важный элемент социальной работы – связь с верой. Эмпатия, самопожертвование, призвание – информанты называют эти качества самыми важными в социальной работе. Однако призвание возникает только после личного кризиса, после личного опыта страданий, сопровождающихся болезненными и тяжелым экзистенциальными размышлениями о смысле жизни. Вхождение в социальную работу связано с появлением в жизни участников веры как попытка найти стабильность и новый смысл.

Исследование профессионального выбора социальных работников мужчин, проведенное А. Кристи (Christie, 2006), показало, что в отличие от женщин, для которых сфера ухода традиционна и естественна, мужчин приводят в женскую профессию, традиционно не мужскую, особые причины. Это так называемые стратегические и в то же время исключительные причины – влияние других людей, крах, отсутствие карьерных перспектив в первой профессии, жизненный кризис. Вхождение в профессию, не традиционную для их пола, было результатом их кризиса господствующей маскулинности: провал попыток соответствовать требованиям и ожиданиям общества вызвал у мужчин кризис, который можно было преодолеть только покинув территорию идеальной господствующей маскулинности и перейдя на «чужую» территорию. Побег из традиционной сферы в новую и незнакомую область, запрещенную нормами, несомненно вызвал давление и конфликты. В других статьях (Mažeikienė & Dorelaitienė, 2011) мы рассматриваем

внутреннюю динамику развития профессиональной и гендерной идентичности наших участников, сложность и противоречивость внутренних практик и субъективность мужскости, их растерянность между традиционным мужским габитусом и женственными заботой, добротой, милосердием, между внутренними стремлениями и дискурсами и стереотипами, преобладающими в обществе. По Гидденсу, поворотные пункты в жизни приносят не только возможности, но и некоторые потери, вызывают риски. Как следствие, эти противоречия, внутренние диалоги, сомнения, уступки возникают в биографических нарративах.

В них участники нашего исследования обнаружили сознательное желание идти на риск, поддерживать диалог об определяющих переменах в их жизни, искать новые возможности для преодоления личного кризиса. Биографии наших участников – образец расширения полномочий, того, как можно исправить биографию, как пережить и преодолеть кризис, того как мужчина может найти в себе силы пройти лечение, создать новые социальные связи, войти в новую профессию, получить новое образование после алкогольной и наркотической зависимости, потери работы, семьи, друзей и доброго имени. Непрерывное обучение в этом контексте можно понимать как важный элемент новой жизни, починку биографии. Профессиональное призвание, доброта, милосердие – не только профессиональные качества и элементы профессиональной компетенции и результаты обучения, но также и следствия глубокой экзистенциальной трансформации людей, прошедших через страдания и выбор.

Биографии с переплетенными жизненными, профессиональными и образовательными маршрутами, рассказанные нашими информантами, онтологически позволили им заглянуть в свое прошлое и ответить на вопрос о своей идентичности. Такое изложение жизненной истории помогает исследователям эпистемологически понять субъективность индивидуумов, рассказывающих свою жизнь, сложную природу непрерывного обучения и образовательных процессов, их органические и зачастую конфликтные отношения с социальными структурами и дискурсами.

Список литературы

1. Alheit P. (1992). "The biographical approach to adult education". In *Adult education in the federal republic of Germany. Scholarly approaches and professional practice*, Edited by: Mader, W. 186–221. Vancouver: Center for Continuing Education.
2. Alheit P. & Dausien B. (1999) 'Biographicity as a Basic Resource of Lifelong Learning', in P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor, and H. Salling Olesen (eds) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*. Roskilde: Roskilde University, Universität Bremen and Leeds University.
3. Andersson P. & Köpsén (2009). *Becoming adult educators in Sweden – A biographical perspective*. Paper presented at the ESREA-ReNADET conference: Educating the adult educator – Quality provision and assessment in Europe, 6–8 November 2009, Thessaloniki (GR).
4. Ciambone D. (2003). *Women's experiences with HIV/AIDS. Mending fractured selves*. The Haworth Press.
5. Comerford S. A. & Fambrough M. J. (2002). *Constructing Learning Sites for Solidarity and Social Action: Gender Autobiography for Consciousness Raising*, Affilia, 2002, 17, p. 411-428.
6. Christie A. (2006). *Negotiating the Uncomfortable Intersections Between Gender and Professional Identities in Social Work*. *Critical Social Policy*, 26 (2), p. 390–411.
7. Doray P. & Arrowsmith S., (1997). *Patterns of Participation in Adult Education: Cross National Comparisons*, chapter 3 of Bélanger P. and Tuijnman Albert C. *New Patterns for Adult Learning: A Six Country Comparative Study*, London: Pergamon.

8. Doray P. & Belanger P. (2002). Changing Working Conditions, Lifelong Learning and Biography in a New Economy. <http://www.wallnetwork.ca/research/doraybelanger5pagerp.pdf>
9. Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
10. Gültekin N., Inowlocki L. & Lutz H. (2003). Quest and Query: Interpreting a Biographical Interview with a Turkish Woman Laborer in Germany. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(3), Art. 20, p. 1-21. Prieiga prie interneto: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
11. Hungerbuehler W., Tejero E., Torradadella L. (2002). Suffering the fall of the Berlin Wall: blocked journeys in Spain and Germany. In: P. Chamberlayne, M. Rustin and T. Wengraf. (Eds.). *Biography and social exclusion in Europe: Experiences and life journeys*, p. 23-40.
12. Jõgi L. Gross M. (2009). Becoming adult educators in Estonia – A Biographical perspective. *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe*. ESREA Conference Proceedings. Thessaloniki.
13. Kraniauskienė S. (2000). Biografinis metodas: dvi teorinės – metodologinės kryptys. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 34 (5), p. 78-90.
14. Maier-Gutheil C. & Hof C. (2011) The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 2, No.1 p. 75-88.
15. Mažeikienė N. ir Dorelaitienė A. (2011). Socialinių darbuotojų vyrų nehegemoninio vyriškumo patirtys iš feministinės biografinio tyrimo perspektyvos. // *Kultūra ir visuomenė: socialinių tyrimų žurnalas = Culture and Society: Journal of Social Research*. Kaunas : Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. ISSN 2029-4573. 2011, nr. 2, p. 55-74.
16. Merrill B. & Monteagudo J.G. (2010). Experience undergraduate learning as a non-traditional adult students: a biographical approach. URL: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/MerrillGonzalezMonteagudo_ICERI2010_finalpaper.pdf
17. Merrill B. & West L. (2009). *Using biographical methods in social sciences*. SAGE Publications.
18. Murard N. (2002). Guilty victims: social exclusion in contemporary France. In: P. Chamberlayne, M. Rustin and T. Wengraf. (Eds.). *Biography and social exclusion in Europe: Experiences and life journeys*, p. 41-60.
19. Riemann G. (2003). A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to "Doing Biographical Research". *FQS Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Volume 4, No. 3, Art. 18. Prieiga prie interneto: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
20. Rustin M. & Chamberlayne P. (2002). Introduction: from biography to social policy. In: P. Chamberlayne, M. Rustin and T. Wengraf. (Eds.). *Biography and social exclusion in Europe: Experiences and life journeys*, p. 1-23.
21. Schütze F. (2003). Hülya's Migration to Germany as Self-Sacrifice Undergone and Suffered in Love for Her Parents, and Her Later Biographical Individualisation. *Biographical Problems and Biographical Work of Marginalisation and Individualisation of a Young Turkish Woman in Germany*. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Volume 4, No. 3, Art. 23, September 2003. Online access: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303232>.
22. Strootbants V. & Wildemeersch D. (2000) Work? I have learned to live with it: a biographical perspective on work, living and life... more than just a story. *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference, The right questions: Research/ing in a new century*. Editors: Sork, T. J., Chapman, V. and St. Clair, R. (Eds.) pp.443–447. Vancouver: The University of British Columbia.
23. West L. (2011) *Adult Learning in a Biographical Perspective*. K. Rubenson (Ed.). *Adult learning and education*, Elsevier p. 60-65.
24. Мещеркина Е. (2004). Устная история и биография: женский взгляд // *Устная история биография: женский взгляд*. (Ред. Елена Мещеркина). М.: Невский Простор. С. 13–39.

Перевод выполнен
в ООО «Центральное бюро переводов «Знание»

СОЧЕТАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ И СОВМЕСТНО ПРОВОДИМЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ С ЦЕЛЬЮ РАСШИРЕНИЯ ПРАВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫХ ГРУПП ГРАЖДАН

Й. Рушкус

Принцип непрерывного образования становится всё более важным для решения трудных вопросов и различных социальных проблем общества, ориентированного на рынок. Как утверждает Андерсон (1999), непрерывное образование теперь рассматривается и как социальная прерогатива, и как экономическая необходимость. Хайленд и Массон (2001) указывают на обязанность руководящих работников привлекать граждан к их обучению на протяжении всей их жизни. Лидэр подчёркивает (2003), что в рамках дальнейшего образования контекст для социальной инклюзии создаётся правительственной политикой, на основе которой, в свою очередь, формируются инклюзивные учебные стратегии. Настоятельно требуется, чтобы основные принципы решения этих проблем обеспечивали равенство возможностей за счёт улучшения доступа к социально инклюзивному учебному плану. Политика доступного образования является ключевой для решения проблем лиц и сообществ, находящихся в невыгодном положении (находящимися в невыгодном положении или лишёнными возможности влияния на власти называются люди и сообщества, длительно находящиеся в ситуациях притеснения и изоляции). Винсон (2006), описывая разные грани притеснения, ссылается на данное Янгом (1992) определение угнетения как невыгодного и несправедливого положения, от которого некоторые люди страдают не вследствие намеренного подавления их тиранической властью, а вследствие повседневной практики благонамеренного либерального общества. Согласно Янгу, притеснение относится к структурным явлениям, сковывающим или сокращающим группу. Для Винсона такие представления означают ясные и значительные последствия для современного гражданского образования. По определению Янга в трактовке Винсона, маргинализацией является создание группы лиц, которых системные рынки труда не могут или не хотят нанимать. Это самая опасная форма притеснения, при которой целая группа лиц выводится из полезного участия в общественной жизни, что потенциально подвергает её серьёзным материальным лишениям и даже истреблению; это отнимает у зависимых лиц права и свободы, имеющиеся у других лиц, и препятствует возможности осуществлять свою дееспособность социально определёнными и признанными способами. В этом смысле раскрепощение и расширение прав и возможностей лиц, подвергающихся более высокому риску и имеющих пониженные способности совладания с неблагоприятными воздействиями, становится одной из главных целей интервенций и опыта в образовательной деятельности для взрослых.

Непрерывное образование всё чаще рассматривается как средство противодействия маргинализации и притеснению в обществе, а также социальной уязвимости и невыгодному положению лиц и целых слоёв населения. Крюгер-Росс (2011) подчёркивает, что область пересечения при-

теснения и образования для взрослых широка, многообразна и сложна. По мнению Крюгера-Росса, противодействие притеснению формирует одновременно цели и ценности образования для взрослых, философию образования для взрослых и указывает на возможности социальных перемен и преобразований. В этом смысле теория и практика обучения и психологическое раскрепощение представляются образовательной структурой исключительно эффективной для расширения прав и возможностей уязвимых и находящихся в невыгодном положении лиц и развития социальной справедливости. Более того, за прошедшие два десятилетия была разработана специальная исследовательская методология, способствующая участию и раскрепощению так называемых притесняемых, маргинальных и уязвимых лиц. Совместно проводимые исследования подразумевают осознание и, таким образом, продвижение социальных изменений и преобразований во всём – людях, социальных группах, сообществе и уровнях политики. Как совместно проводимые исследования, так и образование для взрослых носят вовлекающий в участие, раскрепощающий и инклюзивный характер.

Цель данного анализа состоит в том, чтобы определить место совместно проводимых исследований в целях, контекстах и процессах обучения уязвимых и находящихся в невыгодном положении взрослых. Обсуждаются следующие вопросы для анализа: Как совместно проводимые исследования и образование для взрослых переплетаются между собой в инклюзивной и раскрепощающей практике? Как управлять сильными сторонами и ресурсами притесняемых лиц для изменения их жизни? Как участие становится раскрепощающим и преобразующим действием? Какие ценности и цели лежат в основе образования для уязвимых и находящихся в невыгодном положении взрослых?

В статье представлена структура раскрепощающего и преобразующего образования для взрослых, а также дано определение совместно проводимых исследований. Кроме того, в данном исследовании освещаются результаты двух научно-исследовательских проектов по работе с находящимися в невыгодном положении и уязвимыми людьми в Литве.

Определение уязвимых и находящихся в невыгодном положении лиц и слоёв населения

Уязвимыми называются лица, подверженные риску плохого обращения в степени, превышающей среднестатистическую. В данной статье используется определение «уязвимые», принятое исследовательской этикой Ланкастерского университета¹. К числу уязвимых относятся лица, нуждающиеся в услугах местной медицинской службы вследствие психической или иной инвалидности, возраста или болезни, а также те, кто не может либо заботиться о себе самостоятельно, либо защитить себя от существенного вреда или эксплоатации. К числу уязвимых взрослых могут также относиться такие лица, как жертвы насилия в семье, бездомные,

¹ В этике социологического исследования Ланкастерского университета применён возврат к пониманию уязвимости людей (<http://www.lancs.ac.uk/researchethics/4-2-understandings.html>)

наркоманы, жертвы торговли людьми, а также лица, уязвимые вследствие их сексуальной ориентации. Уязвимы и лица, пережившие травмирующие или эмоционально неблагоприятные события. Люди могут быть уязвимыми просто потому, что они принадлежат к определённой группе (или другие люди считают их принадлежащими к данной группе), особенно если данная группа социально заклеимлена или маргинализирована (например, этнические и религиозные меньшинства, а также лица, ищущие убежища). Кроме того, люди могут быть уязвимыми по той причине, что они связаны с определёнными учреждениями. Наблюдается комплекс: принадлежность к учреждению может накладывать социальное клеймо; более того, лишая независимости, тем самым делая людей уязвимыми; и оба этих фактора могут влиять на личную уязвимость, изначально приведшую человека в данное учреждение. С этой точки зрения заключённые трижды уязвимы: они заклеимлены как заключённые в тюрьму; лишены свободы и не могут не подчиняться установленному в тюрьме порядку; это накладывается на личную уязвимость (например, в тюрьмах широко распространены проблемы с психическим здоровьем, токсикомания, неспособность к учёбе, проблемы с грамотностью и языковые проблемы). При этом все параметры усугубляют действие друг друга. По мнению Микеника и Таннера (2007), уязвимость создаётся несколькими взаимосвязанными параметрами: личными возможностями и действиями; наличием или отсутствием родственной и инструментальной поддержки; а также ресурсами окружения и сообщества, могущими помогать или мешать человеку совладать со стрессом и поддерживать межличностные отношения. Модный термин «социальный капитал» обычно используется для характеристики сетей, соединяющих людей полезным образом (соединяющий капитал) и создающих взаимность и социальную солидарность за счёт общих норм и привязанностей (связывающий капитал). Микеник и Таннер утверждают, что за прошедшие десять-двадцать лет мы стали понимать, что в течение жизни уязвимость накапливается. Юношеские трудности и их неблагоприятные влияния взаимодействуют с более поздними событиями, повышая вероятность нежелательных результатов во взрослой жизни. Благополучие подростков, молодёжи и пожилых людей в значительной степени зависит от траекторий личного развития, социально-экономического опыта семьи и сообщества и стрессоров, могущих быть уникальными для различных возрастных групп или сообществ в конкретное время (2007).

Определение концепции сильных сторон

Салиби считает, что действовать исходя из концепции сильных сторон, означает, что в основе всего, что вы делаете как помощник, будет содействие нахождению и усвершенствованию, исследованию и использованию сильных сторон и ресурсов клиентов для оказания помощи в достижении их целей и реализации их мечты (2002). В основе данного подхода лежит салютогенетическая модель здоровья (Антоновский, 1987) которая смещает концепцию здоровья с патологической модели, сосредоточенной на этиологии болезни, к общей ориентации личности, связанной с тем, в какой степени человек испы-

тывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство уверенности в том, что: (1) стимулы, поступающие из внешних и внутренних источников опыта в процессе жизни, являются структурированными, предсказуемыми и поддаются толкованию; (2) имеются ресурсы, необходимые для того, чтобы соответствовать требованиям, вызванным этими стимулами; (3) эти требования являются вызовами, стоящими того, чтобы вкладывать в них ресурсы и самого себя. Таким образом, салютогенетический подход и концепция сильных сторон провозглашают, что людей следует воспринимать как человеческие существа, а не как проблемы, подлежащие решению. Концепция сильных сторон полностью созвучна гуманному мнению о том, что люди могут расти и меняться.

Концепция сильных сторон (Салиби, 2002) определяет некоторые принципы, работой над которыми занимался Институт сильных сторон в Школе социального благополучия при Университете Канзаса (концепция сильных сторон): (1) у каждого человека, группы, семьи и сообщества есть сильные стороны. В основе концепции сильных сторон лежит главным образом нахождение, мобилизация и использование ресурсов, активов, опыта и знаний, имеющихся у каждого человека, семьи, группы или сообщества, а также их потенциала для преобразования своего опыта и жизни; (2) травма и насилие, болезнь и борьба могут причинять вред, а могут превращаться в новые вызовы и возможности. Концепция сильных сторон гласит, что часто люди, оказавшиеся в бедственном положении, действуют гибко и находчиво, и нам следует изучать и перенимать их стратегии преодоления превратностей судьбы; (3) предположим, что вы не знаете верхних пределов способности к росту и изменению. Людей часто сковывают оценки, диагнозы или характеристики, ставшие приговором или клеймом на их жизни. Поддерживая в клиентах большие надежды и действуя в союзе с их ожиданиями, ценностями, стремлениями и представлениями о будущем, мы открытым образом задействуем их потенциал и возможности; (4) мы лучше всего обслуживаем клиентов, когда сотрудничаем с ними. Когда мы относимся к клиенту как к помощнику или сотруднику, мы работаем скорее с клиентом, чем с его ситуацией. В концепции сильных сторон голоса клиентов слышат и ценят на всех уровнях интервенции, включая нижний, средний и верхний, к которым относится практическая работа с отдельными лицами, семьями, группами и сообществами, а также выступления в поддержку определённой политики; (5) каждая среда изобилует ресурсами. Каждая среда изобилует людьми, семьями, неформальными группами, объединениями и учреждениями, желающими помогать другим. В сообществе имеются ресурсы, товарищества и силы, готовые к оказанию помощи тем, кто выступает в поддержку определённой политики и участвует в общественных действиях в поисках социальной справедливости и структурных преобразований; (6) забота, обслуживание и контекст. Человеческое благополучие в значительной степени связано с заботой. Нам следует поддерживать семьи, группы и сообщества и помогать им заботиться о своих членах. В концепции сильных сторон значительное внимание уделяется также и обслуживанию, поскольку оно связано с надеждой.

Определение расширения прав и возможностей

«Корнелл эмпаэрмент групп» (1989) определяет права как способность некоторых лиц и организаций оказывать намеренные, предсказуемые и непредсказуемые воздействия на других людей. На индивидуальном уровне бесправность может рассматриваться как ожидание человека, что его действия будут неэффективными по влиянию на результат событий жизни (Кайффер, 1984). По мнению Садана (1984), расширение прав и возможностей – это процесс, посредством которого люди увеличивают свой контроль над различными сферами своей деятельности и участвуют в жизни сообщества с достоинством. Круикшанк (1993) утверждает, что принимая социальную цель самоуважения, мы становимся управляемыми. Она говорит об установлении связи между целью человека по достижению самоуважения и социальной целью устранения преступности и зависимости от пособия. Мы считаем себя самоопределяемыми, а Пиз (2002) утверждает, что мы устроены как политические субъекты. Мишель Фуко (1979, в работе Садана, 1984) предлагает сетку, которую следует наложить на исследуемый участок, чтобы проанализировать отношения в их конкретной локальной форме. У данной сетки имеется несколько параметров: (а) дифференциация (какие различия проводятся между сотрудниками и клиентами, здоровыми и больными, богатыми и бедными); (б) цели (власть всегда носит целеустремленный характер, поэтому необходимо исследовать её цели); (в) реализация (какова технология и механизмы выражения власти и достижения повиновения? Являются ли правила явно выраженными и ясными или неопределёнными, подразумеваемыми и непостоянными?); (г) степени институционализации (индивидуализация частного пространства; кодирование, рутинизация и синхронизация деятельности); (д) рационализация (какова эффективность имеющихся у власти инструментов? Способствуют ли данные механизмы достижению целей власти?).

Такое определение власти подразумевает признание различных слоев расширения прав и возможностей. По мнению Лорда и Хатчисона, переход к расширению прав и возможностей личности – это исключительно индивидуальный и постоянно идущий процесс. Внимание следует обращать на историю каждого человека, а также на общие темы, затрагиваемые всеми участниками. Переход к расширению прав не означает невозможности возврата к прошлому; мало кому удастся расширить свои права и возможности и ни разу не оглянуться назад (1993). Садан (2004) считает группу наиболее важным средством расширения прав и возможностей. Группа – это замечательный механизм взаимопомощи и воспитания критического сознания. Доналдсон (2004) утверждает, что такие группы оказывают своим членам терапевтическую пользу в виде возросшего самоуважения, веры в свои силы и улучшения личных навыков. Кроме того, у групп общественных действий есть влияющая на участников группы преобразующая цель, направленная на устранение системных барьеров. В этих группах люди и получают помощь, и оказывают её другим. В группе человек может испытывать взаимное влияние; происходит переход от «я» к «мы». Лорд и Хатчисон (1993) утверждают, что в расширении прав и возмож-

ностей жизненно важную роль играет личная поддержка. Иногда поддержка людей становится катализатором, позволяющим участникам начать продвижение к более личному контролю. Результаты исследования Лорда и Хатчисона показывают особую значимость трёх основных видов поддержки: (1) практическая поддержка (помощь, оказанная другими людьми во время их борьбы за расширение своих прав и возможностей; практическая поддержка позволяет людям решать проблемы; (2) моральная поддержка (основой моральной поддержки чаще всего называют умение слушать); (3) наставничество (наставники имеют тот же пол и похожий опыт).

Садан описывает расширение прав и возможностей сообщества как организованное усилие людей, которые, будучи изначально бедны ресурсами и социальными преимуществами, пытаются влиять на социальное окружение, увеличивать контроль над ситуацией и улучшать свою жизнь (2004). Организация социального обслуживания является одной из возможностей и форм деятельности сообщества. По мнению Доналдсона, несколько категорий содействуют агентству социального обеспечения, являющемуся идеальным контекстом для формирования групп общественных действий, ориентированных на расширение прав и возможностей. Во-первых, социальные работники обычно практикуют в некоммерческих агентствах социального обеспечения, решая проблемы находящихся в невыгодном положении слоёв населения, и в их сферу компетенции входит объединение интервенций, предназначенные как людям, так и системам. Во-вторых, существование многих агентств социального обеспечения проистекает из условий, созданных историческим и институциональным структурным притеснением, которое необходимо исправить общественными действиями. Поэтому возникает необходимость в коллективных действиях. В-третьих, у агентств социального обеспечения имеется доступ к специалистам по влияниям структурного притеснения. В-четвертых, у агентств социального обеспечения имеются организационные ресурсы, помогающие повысить осознание и (или) проработать проблемы среди клиентов агентства, обеспечить образование по стратегии и тактике действий и содействовать организации и мобилизации при коллективных действиях (2004).

На политическом или макроуровне предполагается развитие критического мышления у притесняемых лиц. Сакамото и Питнер, работавшие над концепцией борьбы с притеснением, анализировали структуру притеснения и дискриминации. Концепция борьбы с притеснением привлекает внимание к более узкой цели – вызову, брошенному структурной динамике власти с целью искоренения различных форм притеснения. Концепция борьбы с притеснением может служить усовершенствованной концептуальной моделью для понимания многоликости притеснения, привилегий и динамики власти на структурном уровне (2005). Концепция борьбы с притеснением предполагает реальное изменение, позволяющее человеку участвовать в принятии решений, влияющих на его жизнь. Конвергенция преобразующего образования и совместно проводимых исследований создаёт благоприятную эпистемологическую структуру для развития критического мышления и реальных изменений в жизни отдельных лиц и социальных групп.

Определение образования для взрослых

В области теории преобразующего образования по-прежнему проводится много исследований по образованию для взрослых, в результате которых вырабатываются ценные рекомендации для практической работы по обучению взрослых (Тэйлор, 2008). Исследование и теория преобразующего образования обнаруживает богатую, многоаспектную и многослойную природу образования для взрослых. По мнению Диркса (1998), учёба может способствовать принципиально новым способам видения и понимания нашего опыта. Получая учебный опыт, учащиеся знакомятся и сталкиваются с новыми ситуациями, подвергающими сомнению имеющиеся у них до этого предпосылки, убеждения, ценности или образы себя или мира. Находясь в среде, которая, с одной стороны, поддерживает, а с другой – бросает вызов, учащиеся сотрудничают друг с другом и с педагогом с целью создания более значимого и целостного видения, приводящего их к более глубокой связи с собой и миром. Через связность с сообществом преобразующее образование приводит, как это ни парадоксально, к более глубокому познанию человеком себя, утверждает Диркс. Пёрселл (2006) подчёркивает то, что сообщество осуществляет непрерывное образование во многих местах и с помощью многих процессов. Непрерывное образование может осуществляться в виде официальных учебных программ на базе академических, профессионально-технических или досуговых курсов. Знания и навыки можно получать при добровольном оказании услуг, во время работы в рамках сообщества, при ведении спортивной и досуговой деятельности; <...> непрерывное образование во время работы в рамках сообщества может также происходить путём обдумывания повседневных задач. Диркс (1998) указывает на то, что образование для взрослых понимается в значительной степени как средство приспособления к потребностям и требованиям более широкого социокультурного контекста. По его мнению, независимо от того, ищут ли взрослые новую информацию, новые навыки для другой работы или способы выполнения текущей работы, касается ли это их детей, самоусовершенствования или большей причастности к своему сообществу – эти цели часто отражают желания людей или групп более эффективно приспособиться к требованиям к себе со стороны своего окружения. Задействуя знания и навыки, полученные в прошлом, они обогащают знания, навыки или способности, имеющиеся в настоящем.

Согласно Пёрселлу, образование при участии в общественных действиях происходит в сообществе с выраженной целью внесения изменений. Альварес (1990), упоминаемая в работе Пёрселла (2006), рассматривает общественные действия как исследование взаимосвязи между макроэкономическими и микрополитическими факторами. Она утверждает, что обучение в борьбе увязывает образовательные интервенции, учёбу, дискурсивные практические методы, идеологию, микрополитику и политическую экономию с процессом раскрепощения, занимающим центральное положение. Здесь ключевым пунктом является то, что общественные действия определяются и проводятся членами местного сообщества, поэтому обучение состоит из того, что необходимо знать для повышения качества собственной жизни. Пёрселл

(2006) утверждает, что в дискуссионных фокус-группах происходит переход от обдумывания к видению и пониманию социальных и культурных процессов, т. е. люди видят, как действует гегемония, и что она означает для создания своих собственных пограничных ситуаций, <...> развивается критическое понимание и вдумчивое и более полное мировоззрение. Пёрселл определяет учёбу и деятельность в рамках сообщества как общественные действия, связанные с раскрепощающим и преобразующим образованием.

Определение раскрепощающего и преобразующего образования

Паоло Фрейре (1970) сформулировал теорию преобразующего образования, которое он называл *conscientização* – критическим сознанием или повышением сознания. Критическое сознание означает прорыв через широко распространённую мифологию для достижения новых уровней понимания, в частности притеснения как выполнения функций объекта действий других лиц, а не самоопределяющегося субъекта. Процесс критического сознания связан с признанием противоречий через диалог и становлением частью процесса изменения мира. Критическое сознание означает повышение сознания как постоянно идущий процесс, с помощью которого учащийся движется к критическому мышлению. Идеи Паоло Фрейре оказали значительное влияние на обучение взрослых и особенно на его критическую составляющую. В педагогике Фрейре даётся углублённое понимание и социокультурной действительности, формирующей жизнь учащихся, и ... их способности преобразовывать данную действительность через воздействие на неё (1970). Диркс (1998), продолжая идеи Паоло Фрейре о развитии обучения взрослых, отмечает, что в своей работе он руководствуется стремлением к политическому освобождению и свободе от притеснения. Критическое мышление относится к числу тех процессов, при которых развивается способность учащихся к анализу, постановке вопросов и принятию мер в социальных, политических, культурных и экономических контекстах, влияющих на жизнь учащихся. Через диалог и формулировку проблем у учащихся развивается понимание структуры своего общества, возможно способствующей неравенству и притеснению. Обучение помогает взрослым глубже понять пути формирования этих социальных структур и их влияния на то, как люди думают о самих себе и о мире. Процесс состоит из действия и обдумывания в транзакционных или диалектических отношениях друг с другом. Фрейре говорит: «Нет истинного слова, не являющегося в то же время практикой. Поэтому сказать истинное слово, значит преобразовать мир». Слово и диалог являются средствами совладания с молчанием и притеснением, поэтому слово и диалог становятся частью освобождающей образовательной культуры. Фрейре утверждает, что образование должно на практике способствовать свободе учащихся за счёт наделения их умением размышлять о своём мире и менять его. Для Фрейре преобразующее образование означает раскрепощение и освобождение как на личном, так и на социальном уровне. Оно даёт нам голос, способность взывать к миру и, таким образом, создавать для себя значение мира. Цель раскрепощающего обучения состоит в том, чтобы освободить учащихся от сил, ограничивающих

их возможности и контролирующих их жизнь, и подвигнуть их к принятию мер по осуществлению социальных и политических изменений (Крэнтон, 1994).

Джек Мезиров, последователь Паоло Фрейре, разработал чёткое понимание того, что означает преобразование в контексте действий по образованию для взрослых. Его преобразующая теория обучения (1991) помогает в преодолении связанных с притеснением убеждений и глубоких личных предпосылок через критическое осмысление (Крюгер-Росс, 2011). Диркс (1998), описывая идеи Мезирова, подчёркивает значение процесса осмысления нашего опыта через обдумывание, критическое размышление и критический самоанализ. Мезиров назвал эти процессы концептуальным преобразованием для отражения изменения в основных или центральных смысловых структурах (смысловые концепции), через которые мы наделяем смыслом ежедневные события нашей жизни. Концепции состоят из ряда убеждений, ценностей и предпосылок, которые мы приобрели в результате своего жизненного опыта. Эти концепции служат линзой, через которую мы воспринимаем и понимаем себя и населяемый нами мир. Через критическое осмысление мы находим, оцениваем и, возможно, повторно формулируем ключевые предпосылки, на которых построены наши концепции. Подобно Фрейре, Мезиров рассматривает знание как нечто, построенное человеком во взаимодействии с другими людьми.

В работе «Освобождение через повышение сознания» Харт (1990), упоминаемый в работе Пёрселла (2006), приводит пять принципов, обрисовывающих так называемые «способствующие условия», необходимые для успеха работы по повышению сознания: (1) учебные группы должны быть репрезентативными по притесняемой или маргинализованной группе; (2) социальный опыт групп должен быть относительно одинаковым; (3) учебные группы должны развиваться на основе субъективного опыта; (4) для критического размышления над субъективным опытом необходима мотивация; (5) учащиеся должны уметь создавать некоторое расстояние между разработкой теории и личным опытом.

Определение совместно проводимых исследований

Курт Левин (1948) впервые упомянул о совместно проводимых исследованиях как о соединении теории и практики, в которые входит планирование, действие и исследование результатов действий. Буг рассматривает совместно проводимые исследования как раскрепощающее исследование, предназначенное для повышения способностей субъектов решать проблемы, развивать навыки (включая профессиональные), повышать свои возможности самоопределения и оказывать больше влияния на функционирование и принятие решений в организациях и учреждениях среды, в которой они действуют. Согласно Бугу, раскрепощение подразумевает, что результаты совместно проводимых исследований носят двухсторонний характер. С одной стороны, у исследуемых субъектов повышаются конкретные способности действовать в местной ситуации в рамках конкретного научно-исследовательского проекта. С другой стороны, повышаются общие способности действовать и в других

сопоставимых проблематичных ситуациях в будущем, иногда даже в более широких контекстах (2004).

Пенюэл и Фриман, подводя итог различным исследованиям, утверждают, что, как и предполагает название этой стратегии исследования, у совместно проводимых исследований есть две определяющие характеристики, отличающие его от других подходов к исследованию. Во-первых, в совместно проводимых исследованиях подчёркивается важность того, чтобы исследуемые люди и организации были не просто субъектами исследования. Они должны активно участвовать в определении проблем исследования, в сборе и анализе данных, а также в написании отчётов о проведённом исследовании. Во-вторых, подчёркивается действие или создание знания, которое можно перевести в «действенные меры» по усовершенствованию существующих программ или организационных методов. После этого основной идеей станет создание знания, используемого для решения проблем, выявленных как исследователями программ, так и людьми, руководящими данными программами и участвующими в них (1997).

Баум, Мак-Дугалл, Смит (2006) подчёркивают, что в основе совместно проводимых исследований лежит коллективное саморефлективное обследование, предпринятое исследователями и участниками в целях осознания и усовершенствования практических ситуаций, в которых они участвуют, и ситуаций, в которых они оказываются; рефлексивный процесс напрямую связан с действием, обусловлен пониманием истории, культуры и местного контекста и отражён в социальных отношениях. По мнению Киндона, Пэйна и Кесби (2007), совместно проводимые исследования – это общий термин для ряда подходов на основе совместных методик, ориентированных на действие. В целом в совместно проводимых ситуативных мероприятиях задействованы исследователи и участники, сотрудничающие в исследовании проблемной ситуации или действия с целью их изменения к лучшему (Водсворт, 1989, в работе Киндона, Пэйна и Кесби (2007)). Как подчёркивают Киндон, Пэйн и Кесби (2007), исследователи и участники определяют проблему или ситуацию, подлежащую изменению, после чего они начинают исследование, в котором задействуются их способности и активы по поиску требуемого действия; и исследователи, и участники размышляют о нём, учатся на данном действии и переходят к новому циклу исследования-действия-обдумывания; вместе они разрабатывают контекстуальные методы повышения эффективности данных циклов. Поэтому совместно проводимые исследования определяются как сочетание социального обследования, образовательной работы и действия (Холман, 1987). Киндон, Пэйн и Кесби (2007), вторя различным авторам, описывают совместно проводимые исследования как комбинированный процесс, состоящий из исследования, образования и действия и ориентированный на социальное преобразование.

Макинтайр (2008) подчёркивает наличие основных принципов, специфических для такой области, как совместно проводимые исследования и со-общающих большинству научно-исследовательских работ: (а) коллективное стремление исследовать вопрос или проблему; (б) желание участвовать в самоанализе и коллективном анализе для получения ясности по исследуемой проблеме; (в) совместное решение участвовать в личном и (или) коллектив-

ном действии, приводящем к полезному решению, приносящему пользу затронутым ситуацией людям; (г) создание союзов между исследователями и участниками в процессе планирования, реализации и распространения исследования. Макинтайр указывает различные источники совместно проводимых исследований: (а) некоторые исследователи заимствуют положения Маркса о том, что местные жители должны участвовать в критическом анализе структурной власти господствующих классов для принятия мер против притеснения; (б) критическая теория предлагает исследователям изучить, как власть в социальных, политических, культурных и экономических контекстах формирует способы действий людей в повседневных ситуациях; (в) теория критического осознания Фрейре, его веры в важность критического анализа для личного и социального изменения, а также его приверженность демократическому диалектическому объединению теории и практики, в значительной мере способствовали развитию совместно проводимых исследований; (г) феминистские теории обогатили концепцию совместно проводимых исследований концепциями, развившимися из отказа принять теоретические, исследовательские и этические концепции, игнорирующие, обесценивающие и уничтожающие женские жизни, опыт и вклад в социологические исследования.

По мнению Макинтайра (2008), совместно проводимые исследования являются комплексным процессом исследования, анализа и действия. Такой вид исследования предполагает выбор конкретной проблемы, её анализ и исследование, разработку плана действий, осуществление и корректировку данного плана. Согласно Киндону, Пэйну и Кесби, совместно проводимые исследования представляют собой контргегемонистский подход к производству знаний, когда люди, наиболее систематически исключённые, притесняемые или отвергаемые, становятся носителями резко обличительной правды об истории, структуре, последствиях и переломных моментах несправедливого социального устройства.

**Анализ двух ситуаций
с использованием совместно
проводимых исследований в Литве:
создаём новые знания вместе**

Ситуация 1. *Определение ключевых факторов непрерывного образования для уязвимых групп.* Исследование потребности уязвимых категорий граждан в непрерывном образовании проведено в рамках проекта «Активизация участия гражданина в создании знаний и изучении города путём развития инновационной культуры» при поддержке Литовского государственного научно-исследовательского фонда и под контролем Института образования при Каунасском технологическом университете. Данное исследование было первоначально опубликовано в журнале *Socialiniai mokslai* (Ruškus, Štuopytė, 2004) на тему: «Как люди, представляющие различные уязвимые слои населения, представляют свою ситуацию и потребность в непрерывном образовании?».

Представители лиц с психическими и физическими особенностями (безработные, бывшие заключённые, многодетные семьи, неблагополучные семьи, пожилые люди, бездомные, бывшие алкоголики и иммигранты) были

приглашены для участия в фокус-группе по выяснению мнений самих уязвимых лиц. Выяснить мнения уязвимых лиц означает, что эти люди могут наиболее адекватным образом проанализировать свою жизнь и получить субъективные ответы на жизненные ситуации и развитие. В течение одного полного рабочего дня 17 человек из уязвимых слоёв населения участвовали в смылосозидательном процессе, выявляя ключевые факторы непрерывного образования и обсуждая потребности в учёбе. Все их рассказы были записаны и оценены по отдельности. На втором этапе участники сделали попытку сгруппировать все рассказы по значимым категориям, отражающим ключевые факторы непрерывного образования для уязвимых лиц.

Представители уязвимых социальных групп описали несколько наиболее важных факторов, обуславливающих их участие в образовательном процессе и непрерывном образовании. Отсутствие социальной политики, стимулирующей активность человека, экономическое напряжение, не оставляющее времени для межличностного общения, и слишком высокие требования работодателей были названы основными категориями непрерывного образования. Объективные социальные структурные факторы в действительности оборачиваются социальной маргинализацией. Указывая в одной из категорий, что «непрерывное образование и участие в учебной группе является реакцией на негибкую официальную систему обучения», участники подтверждают принципы и сущность образования для взрослых. Образование для взрослых приобретает смысл, когда люди, ставящие перед собой учебные цели и уже имеющие определённый жизненный опыт, собираются и самостоятельно организуют учебный процесс. Потребность в непрерывном образовании подтверждается категорией «Учить тому, что полезно в жизни». Она связана с таким важным принципом андрагогики, как прагматическое понимание знания. Другим значимым фактором непрерывного образования уязвимых лиц является общение. Ища возможности в окружающей среде и на рынке труда, социально изолированные группы оказываются вне информационной сети – не участвуют в информационных потоках, просто отделены от информации о возможностях, имеющихся в их жизненном контексте. Более того, уязвимые люди чувствуют себя также отвергнутыми государственными учреждениями – они чувствуют себя там непонятыми, потому что их проблемы не только остаются нерешёнными, но даже увеличиваются в количестве. Нахождение вне информационной сети и столкновение с недоступностью и враждебностью государственных учреждений, в свою очередь, создаёт новые ситуации и практику социальной изоляции. Категория непрерывного образования «Отрицательные стереотипы закрывают доступ к образованию и трудоустройству» демонстрирует, что на данной группе лиц лежит клеймо, и поэтому их участие в образовательном процессе становится более проблематичным по сравнению с теми, на ком нет клейма личностно неблагополучного. Таким образом, основной целью непрерывного образования уязвимых групп населения является удаление с них клейма общественного осуждения через раскрытие их человеческих и образовательных сильных сторон и возможностей для образования, работы и гражданского участия. Данные категории непрерывного образования

субъективны и отражают представления социально изолированных групп. Однако, очевидно, что без этого мнения самих уязвимых граждан, знающих опыт и ожидания товарищей по несчастью, развитие процессов непрерывного образования в сообществе останется чисто теоретическим. Поэтому основным результатом фокус-группы стало расширение понимания и осознания проблемы у уязвимых лиц, представляющих различные притесняемые и уязвимые слои населения. Участники чувствовали себя активными, заинтересованными, оценёнными по достоинству, творческими и сотрудничающими. В конце встречи участники размышляли над своим вкладом в открытие ключевых факторов непрерывного образования. Они высказали мнение о том, что практически впервые они почувствовали что их слушают и слышат. Кроме того, сами они оценили фокус-группу как важное событие и социального, и образовательного значения, а также вклад в их непрерывное образование.

Ситуация 2. Проектирование стратегий для трудоустройства бывших заключённых: создаём новые знания вместе. Исследование проводилось по инициативе Европейского экономического сообщества EQUAL «Равный – путь к выходу». Какие стратегии обсуждают собравшиеся вместе бывшие заключённые, работодатели, социальные работники и консультанты по профессиональной ориентации для трудоустройства бывших заключённых? Исследование проходило в два этапа. Результатом исследования стал исчерпывающий перечень пунктов и категорий, представляющих различные параметры трудоустройства бывших заключённых. На первом этапе бывшие заключённые, работодатели, социальные работники и консультанты по профессиональной ориентации в количестве 30 человек поделились своим опытом, восприятием и ожиданиями и устроили мозговой штурм по проектированию стратегий трудоустройства. На втором этапе был проведён анализ первой стадии, вместе с бывшими заключёнными составлена анкета и проведено письменное обследование (количество участников 260).

На первом этапе исследования применялся метод фокус-группы с использованием принципов методики PAT-Miroir (Le Cardinal, Guyonnet, Rouzoullic, 1997). Основная идея данной методики состоит в том, что участники группы обмениваются ролями и выражают свои страхи, искушения и побуждения для сотрудничества в рамках концепции сильных сторон. Затем они осваивают ресурсы для сотрудничества ради достижения основной цели – трудоустройства. Участники вместе назвали различные ситуации и предвзятые мнения, а после этого способом тематического анализа создали категории (факторы) трудоустройства. Таким образом, все участники считаются специалистами равного статуса, потому что все ситуации и ожидания считаются важным предварительным условием для успеха в достижении цели. Всё вместе взятое создаёт общую картину. Во время анализа группе стали понятны некоторые важные проблемы. Группа обнаружила, насколько различны предвзятые мнения участников, имеющих множество страхов и искушений и мало мотивации для сотрудничества между действующими лицами процесса трудоустройства. Группа согласилась сделать ставку на сильные стороны и возможности, а не на страхи и

искушения, поскольку чем больше сильных сторон, тем меньше страхов и искушений. Для трудоустройства бывшего заключённого недостаточно изучить только его самого, его личность и способности. Очень важно работать с его окружением, которое может оказаться решающим фактором успеха или неуспеха в трудоустройстве и общественной жизни бывших заключённых. Были разработаны основные факторы трудоустройства бывших заключённых. Основным и необходимым эмоциональным ресурсом, благодаря которому бывший заключённый может развить жизнестойкость, иметь мотивацию для изменений, управлять собой и принимать решения, была определена семья. С другой стороны, семье самой нужна помощь. Поддержка бывшего заключённого означает содействие в восстановлении и поддержании отношений с членами семьи бывшего заключённого, а также их обучение оказанию эмоциональной помощи и укреплению мотивации и жизнестойкости бывшего заключённого.

Таким образом, многое зависит от отношения работодателя и его решения инвестировать в бывшего заключённого ресурсы. Поддержка работодателя может выражаться в том, что вначале он может принять нового служащего на работу хотя бы с испытательным сроком и небольшой оплатой и обучать его соблюдению дисциплинарных требований и стремлению к новым знаниям и умениям. Поддержка рассматривается не как личная или институциональная инициатива, а как скоординированная сеть. Информирование, консультирование и общение означают совместное пользование разнообразными ресурсами. Неправительственные организации, представляющие интересы и права бывших заключённых, могут стать компетентным координатором, связывающим различные государственные и частные организации, занимающиеся обучением, консультированием и трудоустройством. Система поддержки помогла бы не только избежать, но и преодолеть сложные ситуации, чтобы их участники не потеряли свою мотивацию и стали более компетентными в общении и профессиональной сфере. Таким образом, группа подчеркнула факторы предвзятости и уязвимости затронутых лиц вследствие испытанных ими ситуаций. Ещё одним важным фактором, определяющим успех в трудоустройстве, является высокая вероятность неуспеха, которую можно преодолеть по чётко определённым правилам. Одной из самых уязвимых зон является гибкость в оценке индивидуального случая бывшего заключённого. Необходимо, как подчеркнули участники, искать методы, позволяющие в большей мере учитывать индивидуальную ситуацию и, получив помощь, не становиться заложником правил и отрицательных стереотипов. Клеймение – это ловушка, из которой можно выбраться, осознавая предубеждения, признавая прошлое бывшего заключённого, пользуясь поддержкой окружения, опираясь на образование, информирование и консультирование.

Ключевым фактором расширения прав и возможностей бывших заключённых, их независимости и трудоустройства следует считать диалог всех заинтересованных сторон. Во-первых, диалог подразумевает взаимные отношения. Для бывших заключённых, часто оказывавшихся в неравных отношениях, в которых они занимали либо чисто доминирующее, либо чисто подчинённое положение, умение общаться на равных, без доминирования,

является существенным условием успешного трудоустройства. Во-вторых, диалог подразумевает активное действие в определении целей на будущее не только со стороны специалистов, но и со стороны самих бывших заключённых. Диалог позволяет иметь собственные ожидания и интересы, а также самостоятельно принимать решения. В-третьих, диалог подразумевает обучение умению сопереживать.

1. Цель *второго (количественного) этапа исследования* состояла в объективизации результатов фокус-группы и утверждении стратегии трудоустройства бывших заключённых, разработанных ими самими вместе с работодателями, социальными работниками и инспекторами. Данное исследование было первоначально опубликовано в журнале *Socialiniai mokslai* (Ruškus, 2004). Пункты и факторы трудоустройства бывших заключённых, разработанные и обсуждённые в фокус-группе, были преобразованы в шкалу Лайкерта. Чтобы сделать анкету ближе к жизненным ситуациям, её обсудили с бывшими заключёнными в неправительственной организации «Центр социальной реинтеграции». В обследовании участвовали 107 бывших заключённых, 56 человек родственников и друзей бывших заключённых, а также социальные работники, консультанты по профессиональной ориентации, работодатели, специалисты исправительных учреждений, в общей сложности – 260 респондентов. Участники оценили все факторы трудоустройства бывших заключённых по двум критериям: фактор, испытываемый в настоящем, и фактор, улучшение которого ожидается (рис.). В данном совместном исследовании определены стратегии трудоустройства бывших заключённых, а также их потенциальные инициативы и действия, направленные на их успешное трудоустройство. Следующие положения являются в некотором роде инициативными: (а) не возмездие, а расширение прав и возможностей должно стать основой трудоустройства бывших заключённых (возмездие только увеличивает социальную ненадёжность и насилие); (б) развитие саморегуляции является целью расширения прав и возможностей бывших заключённых; (в) саморегуляция бывших заключённых предусматривает, что инициативы бывших заключённых по вхождению в сообщество, учёбе и работе поддерживаются, поощряются и понимаются, а их навыки независимой жизни поощряются; (г) надзор означает, что инспекторы продолжают осуществлять меры, порученные им государством, а консультанты выполняют далее функции, определённые в их должностных инструкциях. Инспекторы и консультанты, являющиеся компетентными специалистами, должны стать психологическими, социальными и особенно организационными ресурсами.



Рис. Факторы трудоустройства бывших заключённых
(количество респондентов = 260)

Проектирование стратегий, возможностей и тенденций трудоустройства бывших заключённых проводилось в виде совместно проводимых исследований, в результате которого определились следующие цели и меры, связанные с теорией расширения прав и возможностей.

Во-первых, привлекать бывших заключённых в создание проектов трудоустройства. К созданию проектов следует относиться и как к мере, и как к цели. Бывших заключённых следует привлекать к подготовке проектов как равных и активных заинтересованных сторон (создание проекта как мера). Создание проектов позволит бывшим заключённым получать знания по общению, сотрудничеству, подготовке проекта, организации, которые часто очень новы для них, и поможет отказаться от прежнего недопустимого опыта и знакомств и создать себе новый опыт и новые отношения, а также лучше узнать общественные ожидания, возможности и устремления (создание проекта как цель). Проекты трудоустройства могут значительно отличаться друг от друга: поддержка в трудоустройстве, приобретение новых знаний, психологическая помощь, самопомощь, учреждение неправительственных организаций.

Во-вторых, развивать учреждение и расширение неправительственных организаций бывших заключённых вместе с их родственниками, друзьями и профессионалами; неправительственные организации должны готовить проекты трудоустройства и подавать их в различные учреждения, начиная с внутрирайонного уровня и переходя на уровень муниципалитета, а затем и правительства. Неправительственные организации должны развивать деятельность по взаимопомощи бывшим заключённым и их близким людям

со стороны лиц, также относящихся к числу бывших заключённых, но справившихся с трудоустройством и получивших новые знания и умения.

В-третьих, повышать уровень общего и профессионального образования бывших заключённых. Важно наладить контакт с профессионально-техническими училищами и школами для взрослых для внедрения их в той или иной форме в программы общего или профессионального образования. Возможна реализация временных программ повышения квалификации и практической работы над проектами в неправительственных организациях, а также программ по получению общих знаний и обучению навыкам, необходимым в реальной жизни.

В-четвертых, развивать информационную и консультационную сеть. Необходимо собрать непрерывно обновляемые данные о ресурсах психологической, социальной и организационной помощи (специалисты, учреждения и проекты) людям, нуждающимся в поддержке. Действенным инструментом поддержки мог бы стать информационный центр, располагающий информацией об обучении, образовании и возможностях в области трудоустройства.

В заключение отметим, что сочетание непрерывного образования и совместно проводимых исследований для расширения прав и возможностей уязвимых слоёв населения представляется многообещающей и стимулирующей инициативой для исследователя, а также для других затронутых лиц. Получив опыт работы над проектом по исследованиям, проводимым совместно с уязвимыми людьми, мы предполагаем наличие некоторых существенных преобразований в исследовательской группе в свете рассматриваемой концепции. В процессе исследований, проводимых совместно с уязвимыми людьми, методологические допущения и отношения исследователя также преобразуются. Существуют этические соображения, когда исследователь должен размышлять и, может быть, менять свои предубеждения, потому что он может традиционно действовать соответственно патологическим отношениям (или личному неприятию) в то время, как совместно проводимые исследования требуют салютогенетических отношений (или опоры на личные сильные стороны). Для уязвимых лиц часто оказывается вновь диалог с исследователем, в котором их ситуации, аргументы и предложения воспринимаются как обоснованные и ценные. Мнение изнутри изучаемой группы открывает новый, живой, испытанный, субъективный и разделяемый многими пласт знаний.

Традиционный путь создания знания, при котором оно является привилегией исследователей и других лиц, а уязвимые люди рассматриваются как неспециалисты (в смысле обладатели субъективного, а значит недействительного знания) или в лучшем случае как источники информации, тоже преобразуется. При совместно проводимых исследованиях исчезает традиционная гегемония в создании знаний, потому что знание теперь принадлежит не только исследователям. При совместно проводимых исследованиях каждого участника рассматривают как имеющего знания и генерирующего их в процессе обсуждения и анализа жизненной ситуации, при этом участники обсуждения проникаются пониманием друг

друга и возникает общее видение. Созданное знание имеет локальную природу, но представляет собой сложную действительность, в которой живут люди.

Цели обучения взрослых также преобразуют процесс совместно проводимых исследований в процессе того, как основной акцент в образовании смещается от изучения профессиональных навыков и отношений к повышению осознания. Совместно проводимые исследования продвигают анализ человеческого опыта, понимание отношений с властью, влияющей на жизнь людей, критическое понимание политических, экономических и социальных условий и придаёт смысл личному опыту. Кроме того, в совместно проводимые исследования входят такие цели обучения взрослых, как создание общего понимания, оценка концепции сильных сторон и, наконец, создание действия, направленного на изменение. Вследствие проведённого в группе анализа и изменений у людей повышается чувство контроля и появляется надежда на изменения, что и является основой расширения прав и возможностей.

Традиционная концепция педагогического взаимодействия также меняет сочетание непрерывного обучения и совместно проводимых исследований. Такого образования, при котором у учителя имеется привилегия знания, и поэтому он передаёт объективное знание *a priori* невежественным студентам, больше быть не должно. Традиционная диалектика учитель-студент преобразована в диалектику учащихся, при которой все участники учатся друг у друга, знакомясь с жизненным опытом разных лиц и решениями их проблем и проектируя действия по их изменению. Каждый участник, включая исследователя, является учителем и учеником; ни у кого нет гегемонии знания; знания создаются вместе – и всё это создаёт новую ситуацию для расширения прав и возможностей.

Список литературы

1. Anderson, D. (1999). "Navigating the rapids: the role of educational and careers information and guidance in transitions between education and work", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 21 No.3, pp.371-99.
2. Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass
3. Baum F., MacDougall C., Smith D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 854–857
4. Boog B.W.M. (2003). The Emancipatory Character of Action Research, its History and the Present State of the Art. *Journal of Community & Applied Social*, 13, 426–438
5. Cornell Empowerment Group. (1989, October). Empowerment and family support. *Networking Bulletin*, 1(1)2.
6. Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Cruikshank B. (1994). The will to empower. *Socialist Review*, 23 (4), 29-55.
8. Daloz L. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Dirkx J.M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 7, 1-14.
10. Donaldson L.P. (2004). Toward Validating the Therapeutic Benefits of Empowerment-Oriented Social Action Groups. *Social Work with Groups*, 27(2/3) 2004.

11. EQUAL "Equal – Towards the Open Door". Šiauliai Region Correctional Inspection within Prison. Department under the ministry of Justice of the Republic of Lithuania.
12. Foucault M. (1979). *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. NY: Vintage Books 1995.
13. Freire P. (1970). *Pedagogy of Oppressed*. New York: Seabury Press.
14. Holman B. (1987). Research from the underside. *The British journal of social work*, 7(6), 669-683.
15. Hyland, T. Musson D. (2001), Unpacking the new deal for young people: promise and problems. *Educational Studies*, 27 (1), 55-67.
16. Keiffer, C. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3(16), 9-35.
17. Kindon S., Pain R., Kesby M. (Eds.) (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place*. Routledge, Taylor & Francis Group.
18. Kruger-Ross M. (2011). *Oppression & Adult Education*. <http://matthewkr.com/2011/11/29/oppression-adult-education/>
19. Le Cardinal G., Guyonnet J.F., Pouzoullic B. (1997). *La dynamique de la confiance. Construire la coopération dans les projets complexes*. Paris: Dunod

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СООБРАЖЕНИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. Жиджюнайте
Н. Пилейчикене**

Введение

Непрерывное образование означает продолжающееся образование, которое в сегодняшней глобальной среде никогда не завершается; любое стоящее (само)образование является (само)образованием с неопределённой перспективой, т. е. (само)подготовкой гибких, адаптируемых и мультиквалифицированных лиц (Луизи, 2010). В основе непрерывного образования лежит мысль о том, что люди с большим опытом обычно считаются накопившими знания и навыки за годы практической работы, и поэтому их деятельность и действия обладают высоким качеством. Однако результаты исследований предполагают наличие обратной зависимости между количеством лет практической работы специалиста (профессионала) и качеством его деятельности (Чудхри и др., 2005). Непрерывное образование понимается, прежде всего, как неофициальное образование, инициатива которого принадлежит, прежде всего, самим учащимся. С этого момента оно становится самым важным навыком в жизни человека, поскольку в открытом мобильном мире, который быстро меняется, людям необходимо сохранять способность трудоустройства, и первичным источником их новых знаний и умений больше не является лишь официальное обучение экспертами; профессионалы учатся больше по ходу своей деятельности на рабочем месте и за его пределами (Дилл, 2000; Маффиоли и Аугусти, 2003). Непрерывное образование тесно связано с проблемами интеграции измерения качества в сфере интернационализации и адаптации политики и методов обеспечения качества ко всё более международной среде. В сфере интернационализации и обеспечения качества до сих пор остаются без ответа следующие сомнительные и трудные методологические вопросы: как признавать на международной арене результаты и достижения непрерывного образования, особенно приобретённые неофициальным образом на основе действительной и надёжной методологии обеспечения качества? Как интегрировать интернационализацию и обеспечение качества в непрерывное образование с помощью методологически действительных решений? В сфере и методах интернационализации непрерывного образования отсутствует измерение обеспечения качества, а подходы к обеспечению качества слишком сильно ограничены национальными контекстами (Ван Дамм, 2000).

Обеспечение качества – это процесс, связанный с коммуникативной деятельностью в ходе получения непрерывного образования, что проблематично, поскольку не имеет общепринятых измерений и связано также с повышением качества. Обеспечение качества и повышение качества часто становятся противоречащими друг другу измерениями (Рэтклифф, 2003). Следует лучше понимать связанные с качеством процессы как личные и со-

циальные конструкции, чтобы действующие в высшем образовании лица (преподаватели, академические руководители и аккредитаторы), участвующие в обеспечении качества непрерывного образования и не имеющие глубокого понимания его значения в институциональном обеспечении качества, не оказывались в ролях, логически или функционально противоречивых. Формирующие и суммативные цели оценки обеспечения качества в практике непрерывного образования перепутаны, вследствие чего оценка не играет действительно формирующей роли в непрерывном образовании, и особенно по отношению к глубокой учебной стратегии. Требования оценки, проводимой в формирующих и суммативных целях, отличаются по надёжности, референс-базе суждений и фокусу внимания используемой информации. Это ставит под вопрос предположение о том, что суммативные суждения могут формироваться простым суммированием формирующих суждений (Харлем и Джеймс, 1997; Милликен и Колохен, 2007). Возможно, система официальных квалификаций не может обеспечить единую инфраструктуру (общий язык и практику) непрерывного образования по всей Европе, особенно при фокусе внимания на методологии обеспечения качества. Однако у гибкой системы учебной документации, поддающейся количественной интерпретации вузами, для получения зачётных единиц по дополнительной квалификации имеется потенциал как фактор мотивации (Маффиоли и Аугусти, 2003).

Большая часть опубликованных исследовательских ресурсов по обеспечению качества имеет тенденцию к рассмотрению систематического образования вообще, не занимаясь отдельно средним образованием, обучением после получения среднего образования и высшим образованием (например, Олдридж и Раули, 1998; Ченг, 1999; Сани и Карунес, 2004; Тайт, 2004; Кивисто, 2005; Сааринен, 2005; Тёрнер, 2006; Морли и Эйнсли, 2007; Кардозо и др., 2008; Муйленбург и Берге, 2009; Шин и Харман, 2009; Ло, 2010; Пратасавицкая и Стенсейкер, 2010). Нередко вопрос об обеспечении качества связан с процессами или обязанностями (преподаванием, управлением или контролем), и в большинстве исследований обеспечение качества является предметом количественного обследования с участием студентов, преподавателей и учебного персонала. Кроме того, из проанализированных исследовательских ресурсов становится очевидно, что обеспечение качества до сих пор не является методологическим центром образования вообще и непрерывного образования в частности. В данной статье сделана попытка теоретически описать два измерения (европейское-международное и национальное-местное) как два общих способа начать обсуждение по методологии обеспечения качества непрерывного образования. По каждому измерению предоставляются возможные критерии, которые важно продумать при создании методологии обеспечения качества непрерывного образования; возможные проблемы методологии обеспечения качества непрерывного образования указаны в разделе «Обсуждение».

Цель данного описательного исследования состоит в том, чтобы охарактеризовать методологические соображения по обеспечению качества непрерывного образования с основным упором на Болонскую декларацию (1999), европейский (евросоюзовский) и литовский контексты.

Методы – в данном концептуальном исследовании применено два метода: теоретический анализ (Хавнес, 2004; Роббинс и др., 2004) и анализ документов (Анфара и др., 2002).

**Императивы
по обеспечению качества
непрерывного образования в ЕС**

В своём документе с изложением выводов о роли образования и обучения в выполнении «Европейской стратегии-2020» (*Совет Европейского союза*, 2011) Совет Европейского союза подчеркнул, что фундаментальная роль в достижении целей «Европы-2020» (т. е. развитии у граждан навыков и знаний, необходимых европейской экономике и обществу для обеспечения роста инклюзивности, сохранения конкурентоспособности и инновационности, развития социальной сплочённости) принадлежит образованию и обучению. По прогнозу, к 2020 г. 35 % всех рабочих мест на рынке труда Европейского союза (ЕС) будут заняты высококвалифицированным персоналом; в настоящее время такая квалификация имеется только у 26 % рабочей силы ЕС (*Европейская комиссия*, 2011). В данном прогнозе вузы рассматриваются как стратегические партнёры по развитию стратегии ЕС. Начиная с *Болонской декларации* (1999), ЕС пытается решить проблемы высшего образования в Европе как формы непрерывного образования; такая стратегия выходит за государственные границы стран ЕС и входит в сферу интернационализации. На европейском уровне политика в общем европейском пространстве высшего образования направлена на достижение целей «Европы-2020». Необходимость в развитии очевидна: получение высшего образования взрослым населением (25–64 года) ЕС намного ниже, чем в США и Японии: 24 % в Европе и 40 % как в США, так и в Японии (*Совет Европейского союза, Европейская комиссия*, 2010).

К числу стратегических компонентов европейского пространства высшего образования, помимо всего прочего, относится общая система обеспечения качества и развития непрерывного образования. Необходимость в развитии непрерывного образования была подчёркнута в *Пражском коммюнике* (2001) и *Лёвенском коммюнике* (2009). Стремление к высококачественному процессу образования, а также его результатам, является основной целью Болонского процесса, работа над этим ведётся начиная с *Бергенского коммюнике* (2003). Несмотря на уже достигнутые успехи, обе проблемы остаются стратегически важными для развития европейского пространства высшего образования после 2010 г. (*Рабочая группа по реализации Болонского процесса*, 2009). Среди направлений работы по модернизации высшего образования в Европе (2011) Европейская комиссия провозглашает необходимость в реформах в двух ключевых сферах – непрерывное образование и обеспечение качества: «для увеличения количества выпускников вузов на всех уровнях; повышение качества и адекватности развития человеческого капитала в высшем образовании» (*Европейская комиссия*, 2011: 3). Стремясь к эффективному развитию непрерывного образования, европейские вузы разработали «Хартию европейских университетов по непрерывному образованию» (Ассоциация европейских университетов, 2008). Концепция Хартии

нацелена на развитие проблематики непрерывного образования. Положения Хартии обращены к университетам и правительствам, обеспечивающим подходящую среду для внесения университетами своего вклада в непрерывное образование. В Хартии выражена мысль о том, что основная задача вузов состоит в расширении образовательных услуг для учащихся всех возрастов на всём протяжении их жизни. Расширяющийся диапазон учащихся превращает качество образования в ключевую стратегическую проблему, решаемую через введение систем справедливой оценки и валидации всех форм проведённого обучения и создание соответствующих творческих и инновационных образовательных программ. Такое определение качества станет доступно после того, как будут организационно оформлены начальные элементы европейского пространства высшего образования, что позволит упростить признание и сравнение систем высшего образования и учёных степеней в европейских государствах. Поэтому непрерывное образование и обеспечение качества высшего образования нельзя рассматривать как отдельные элементы – их необходимо развивать в единстве друг с другом. Высококачественное непрерывное образование и обучение позволяют всем людям приобрести навыки, необходимые для рынка труда, социальной инклюзивности и активной гражданской позиции (*Совет Европейского союза, Европейская комиссия, 2010*). Другой вопрос, что качество непрерывного образования можно рассматривать во многих различных аспектах: его можно учитывать не только на политическом, но и на институциональном, программном или личном учебном уровне и проверять управленческие или образовательные процессы; кроме того, его можно рассматривать изнутри или снаружи.

Измерение 1: Европейский контекст

В данном подразделе исследуется обеспечение качества непрерывного образования на политическом уровне, так как политические императивы являются первыми предпосылками для принятия мер. Принимая эту идею во внимание, структурные реформы Болонского процесса рассматриваются как крайне важные для объединения разнородного многообразия европейских стран в общую систему европейского пространства высшего образования. Необходимо создать подлинную прозрачность европейских вузов, которая рассматривается как первичное условие достижения качества и начального, и непрерывного образования. Качество и соответствующие механизмы его обеспечения являются основной предпосылкой конкурентоспособности вузов Европы во всем мире и более высокого благосостояния граждан, т. е. способствуют достижению вышеупомянутых стратегических целей. Существует несколько определений термина «качество» (Харви и Грин, 1993; Ньютон, 2007; Блеттлер и др., 2011). Наиболее широко распространённым определением качества непрерывного образования, получаемого в вузах, является «пригодность для цели» и «пригодность цели» (Ньютон, 2007; Блеттлер и др., 2011). Здесь важно подчеркнуть различие – «качество» следует отличать от «обеспечения качества», которое является процессом, обеспечивающим определённый уровень качества. В исследовании Ассоциации европейских университетов обеспечение качества и его европейская система рассматри-

ваются как инструмент укрепления европейского пространства высшего образования: это «инструмент для решения сложностей европейского высшего образования. Европа определила ряд общих принципов, но общего определения качества не имеется ни в Европе, ни даже в рамках отдельного учреждения. Всё это разнообразие определений необходимо сохранить в рамках европейских общих принципов и общей основы обеспечения качества» (Блеттлер и др., 2011, с. 21).

Стремясь обеспечить качество путём единения, Болонский процесс стремится к ясным средствам и инструментам систематизации образовательных процессов и результатов систем различных европейских стран. Основными элементами Болонской реформы являются критерии, на которых строится европейское пространство высшего образования, а именно: структура учёных степеней, европейская система передачи и накопления зачётных единиц (ECTS), система квалификационных рамок, руководящих принципов для обеспечения качества, признания, инструментов для студентов и подвижности штата. Согласно докладу об оценке хода Болонского процесса (Центр исследования политики в области высшего образования, 2010), большинство из 46 стран, министры которых подписали *Болонскую декларацию* (1999), приняло новое законодательство о высшем образовании для регулирования элементов Болонского процесса, движущего различные страны европейского пространства высшего образования к единой концепции обеспечения качества высшего образования и организованного там непрерывного образования.

Критерий 1: Трёхцикловая структура учёных степеней. Структура учёных степеней (бакалавр, магистр и доктор) позволяет организовать учебный процесс вузов как последовательность учебных блоков по получению учёных степеней, при этом каждый блок имеет свою продолжительность и учебную нагрузку, выраженную в зачётных единицах ECTS. Структура учёных степеней применяется для организации непрерывного образования. Несмотря на различные интерпретации характера и целей данных трёх циклов странами – участницами Болонского процесса, система учёных степеней пользуется успехом. В тех или иных вариантах, но все страны – участницы Болонского процесса приняли двух- или трёхцикловую систему, каждая из которых завершается присуждением определённой учёной степени (Центр исследования политики в области высшего образования, 2010; Эвридика, 2010).

Критерий 2: Европейская система передачи и накопления зачётных единиц. Европейская система передачи и накопления зачётных единиц (ECTS) является кодексом, используемым для признания учёбы. В его основе лежит прозрачность учебного плана и правил оценки продвижения в различных европейских странах, а также в различных секторах высшего образования и образовательных учреждениях. ECTS – это правила измерения рабочей нагрузки студента, т. е. учебного времени, требуемого для достижения учебных результатов (*Руководство пользователя по европейской системе передачи и накопления зачётных единиц*, 2009). Таким образом, ECTS может считаться инструментом количественного выражения рабочей нагрузки студента, используемым с целью облегчения сравнения деятельности студентов разных вузов в европейском пространстве высшего образования. ECTS мо-

жет также восприниматься как инструмент количественного выражения учёбы. В ней производится попытка переопределения учебного плана с точки зрения компетентности в соответствии с национальными европейскими квалификационными рамками, согласующимися с общеевропейскими квалификационными рамками по непрерывному образованию (*Европейский парламент*, 2008). В ходе болонских реформ европейские страны начали вводить ECTS в свои системы высшего образования, но они находятся на разной стадии её развития: некоторые страны полностью внедрили данную систему; другие находятся на переходном этапе, а остальные используют национальные, но совместимые с ECTS системы (*согласно отчётам по оценке выполнения болонских реформ, Раухваргерс и др., 2009; Центр исследования политики в области высшего образования*, 2010). ECTS используется, главным образом, на официальном (регуляторном) уровне, но её использование в вузах и их академических программах (т. е. связи зачётных единиц ECTS со студенческой рабочей нагрузкой и учебными результатами) недостаточно (полное внедрение произведено только в 12 странах). Правильное использование ECTS – ещё одна важная проблема; неправильное или поверхностное использование ECTS препятствует реструктуризации учебного плана, развитию гибких учебных возможностей для студентов, затрудняют и мобильность, и признание и усложняют обеспечение качества непрерывного образования (Кроужер и др., 2007). Вышеупомянутые элементы европейского пространства высшего образования по обеспечению качества непрерывного образования (трёхцикловая структура учёных степеней и ECTS) тесно связаны друг с другом. Страны – участницы Болонского процесса договорились об определении циклов присуждения учёных степеней по ECTS: первый цикл (бакалавр) предусматривает получение 180–240 зачётных единиц по ECTS, а второй (магистр) – 60–120 зачётных единиц.

Критерий 3: Приложение к диплому. Другим инструментом европейского пространства высшего образования, способствующим мобильности, гибкости и признанию учёбы, является приложение к диплому. *Берлинское коммюнике* (2003) гласит, что с 2005 г. всем студентам следует бесплатно выдавать приложение к диплому, так как его эффективность очевидна: это инструмент для политики и практики непрерывного образования и признания квалификации. Приложение к диплому тесно связано с ECTS. Приложение содержит информацию о характере, уровне и содержании обучения (названия курсов, формы курсов, отметки), а также дополнительную информацию о специализации, интернатуре и достижениях. Приложение к диплому выдаётся, но не так повсеместно, как было бы желательно (Раухваргерс и др., 2009). Приложение к диплому выдаётся автоматически и бесплатно в большинстве вузов в 30 из 46 стран – участниц Болонского процесса. Однако эта практика нуждается в дальнейшем внимании, так как она тесно связана с другими элементами европейского пространства высшего образования, такими как обеспечение качества (Центр исследования политики в области высшего образования, 2010).

Критерий 4: Европейские квалификационные рамки по непрерывному образованию. *Европейские квалификационные рамки* (EQF), одобренные в 2008 г., являются договорённостью по зачётным единицам ECTS,

уровням, учебным результатам, типам квалификаций и системам образования. EQF состоит из трёх основных элементов: (1) восьмиуровневая структура, очерченная с помощью общих контрольных точек – учебных результатов; (2) диапазон инструментов, удовлетворяющих потребности человека (ECTS для непрерывного образования, европаспорт, база данных Ploteus) и поддерживающих уровни; (3) ряд общих принципов и процедур, обеспечивающих основные направления сотрудничества между заинтересованными сторонами различного уровня (*Европейский парламент*, 2008). Квалификации по каждому уровню EQF описаны тремя типами учебных результатов: знания; умения; личные и профессиональные результаты. Учебные результаты каждого уровня должны соотноситься с квалификациями по национальным квалификационным рамкам европейских стран, поэтому они подробно не прописаны – за это отвечают национальные власти. EQF разработан как мета-структура, призванная способствовать связям между национальными квалификационными рамками и ведущая к прозрачности присуждения квалификаций и учёных степеней. Национальные квалификационные рамки (NQF) европейских стран должны были быть разработаны к 2010 г. «Восемь систем высшего образования имеют самосертифицированные национальные квалификационные рамки; остальные должны быть закончены к 2012 г. Необходимость в продлении данного срока указывает на то, что требуется больше усилий, чем было запланировано» (Центр исследования политики в области высшего образования, 2010). EQF и NQF составляют европейскую систему непрерывного образования, охватывающую все сектора, уровни и типы образования и обеспечивающие основу для обеспечения качества. Таким образом, связь между непрерывным образованием и квалификационными системами очевидна с точки зрения двух особенностей: его системной природы и акцента на всех формах обучения, в том числе официальной, неофициальной и неформальной). Квалификационная система «формулирует, какие формы обучения являются частью квалификационных систем и как они стандартизированы, признаны и оценены людьми, экономикой и обществом. Квалификационная система может помочь человеку в движении по этим путям или стать тормозом – всё зависит от того, какие стимулы или препятствия она создаёт» (*Организация экономического сотрудничества и развития*, 2007, с. 10).

Критерий 5: Уровневые дескрипторы высшего образования в свете непрерывного обучения. В совместной инициативе по качеству разработан ряд общих дескрипторов (*дублинских дескрипторов*, 2005) по каждому из трёх циклов высшего образования – бакалавриат, магистратура и докторантура. Инициатива обеспечивала качество академических программ путём проведения различий между уровнями, составляющими цикл, и внутри каждого цикла. Каждый уровень высшего образования описывается уровневыми дескрипторами. Дублинские дескрипторы опираются на пять критериев дифференциации между циклами высшего образования: знание и понимание, применение знания и понимания, вынесение суждений, общение, учебные навыки. В дескрипторах отсутствуют национальные особенности, так как дескриптор выполняет ту же функцию, что и EQF – является ультраструктурой. Важно отметить, что использование дублинских дескрипторов не препятствует национальным, региональным или местным требованиям. Их следует ис-

пользовать дополнительно, в соотнесении к более детализирующим профилям программ или спецификациям, чтобы помочь стандартизации и обеспечению качества непрерывного образования систем высшего образования стран – участниц Болонского процесса. В рамках совместной инициативы по качеству принято множество академических программ различных Болонских стран, приводящих к присуждению степеней и отличающихся друг от друга по учебным результатам, содержанию, подаче и номенклатуре. По этой причине предполагается, что дублинские дескрипторы следует рассматривать как контрольные точки для определения навыков, умений и качеств, имеющихся у обладателей учёных степеней бакалавра, магистра и доктора, получивших данные степени в официальном порядке в рамках *европейского пространства высшего образования*, в котором достигнуто единое понимание непрерывного образования.

Критерий 6: Стандартизация обеспечения качества непрерывного образования. *Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества высшего образования (ESG)* в европейском пространстве высшего образования приняты европейскими министрами просвещения в Бергене в 2005 г. (*Европейская Ассоциация обеспечения качества высшего образования*, 2009). В основе ESG лежит ряд основных принципов обеспечения качества и начального, и непрерывного высшего образования в европейском пространстве высшего образования. Согласно *отчёту по оценке продвижения Болонского процесса (Центр исследования политики в области высшего образования, 2010)*, все страны (кроме одной) применяют внутреннее и внешнее обеспечение качества в масштабе всей системы. Степень принципиального соответствия этих систем обеспечения качества (а также вузов) ESG не ясна, поэтому необходимы дальнейшие оценки. В *отчёте о тенденциях 2010 г.* (Сурсок и Шмидт, 2010) отмечается восемь стран – участниц Болонского процесса, ведущих дебаты по ESG в развитии национальной системы обеспечения качества. Очевидно, что применение совместимых систем обеспечения качества не гарантирует совместимого качества образования в европейском пространстве высшего образования – это лишь первый шаг. Совместимое качество образования может стать результатом сочетания значимых учебных результатов академических программ, связанных с ECTS, и квалификационных рамок и EQF, и NQF (Центр исследования политики в области высшего образования, 2010). Такая увязка движет обеспечение качества и прозрачность формализации неофициального и неформального обучения для непрерывного образования.

Стандартизация обеспечения качества на европейском уровне имеет ключевое значение. Е4, в который входит ENQA (*Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования*), ESU (*Европейский союз студентов*), EUA (*Ассоциация европейских университетов*) и EURASHE (*Европейская ассоциация заведений высшего образования*), служит примером плодотворного сотрудничества по обеспечению качества высшего образования на европейском уровне. Е4 инициировал и основал Европейский реестр обеспечения качества высшего образования (EQAR), издающий и управляющий «Реестром агентств по обеспечению качества, в основном соответствующих европейским стандартам и основным направлениям обеспе-

чения качества для предоставления общественности ясной и надёжной информации об агентствах по обеспечению качества, действующих в Европе» (*Европейский реестр обеспечения качества высшего образования*, 2012). EQAR учреждён в 2008 г. и действует в целях воспрепятствования «аккредитационным конвейерам» в их усилиях по получению доверия, предоставления вузам возможности выбора любого агентства из реестра, если оно совместимо с национальными стандартами; а также содействия мобильности студентов (*Европейский реестр обеспечения качества высшего образования*, 2012). На январь 2012 г. в Европейском реестре обеспечения качества высшего образования присутствуют двадцать восемь агентств по обеспечению качества, действующих в двенадцати европейских странах.

Болонский процесс в своей политике обеспечения качества также стремится к согласованию систем национального высшего образования. Европейское измерение предлагает преимущества крупномасштабного управления, большего разнообразия и интеллектуального богатства ресурсов, а также возможности сотрудничества и конкуренции между учреждениями в различных странах при развитии обеспечения качества непрерывного образования. Тем не менее «одна из характеристик Болонского процесса состоит в том, что он одновременно подчёркивает местное и межнациональное измерение обеспечения качества высшего образования. Задача национального уровня состоит в том, чтобы соответствовать требованиям сопоставимости с переводным уровнем и индивидуальными системами обеспечения качества местных университетов и других заведений» (Сааринен, 2005, с. 200).

Измерение 2:

Национальный литовский контекст

Национальные системы высшего образования, входящие в состав европейского пространства высшего образования, различаются по количеству параметров (размер, типы, структура организации, области исследования и т. д.). Различное европейское культурное наследие, определённое историческими, философскими и культурными концепциями, является ещё одной важной причиной разнообразия стран – участниц Болонского процесса. С другой стороны, европейские вузы разделяют общие традиционные академические и "новые" ценности (институциональная автономия, свобода преподавания и исследования, удовлетворение потребностей общества, справедливость, инклюзивность, междисциплинарный, межкультурный и межрелигиозный диалог, партнёрство и т. д.) (Згага, 2006). Таким образом, наряду со стандартизацией систем высшего образования европейских стран необходимо сохранять национальную и институциональную уникальность.

В данном подразделе представлено обеспечение качества непрерывного образования на национальном уровне в контексте реализации Болонского процесса. В этой связи следует обрисовать литовский контекст обеспечения качества непрерывного образования. Органами, определяющими литовскую политику в области высшего образования (как начального, так и непрерывного) являются парламент, правительство и Министерство просвещения и науки. Роль национального консультанта по политике в области образования играет Совет Литвы по науке при Академии наук, а посреднические

(между государством и вузом) функции предоставлены *Центру оценки качества высшего образования*. Представительским органом учреждений университетского типа является конференция ректоров, а учреждений неуниверситетского типа – конференция директоров. *Центр оценки качества высшего образования* проводит политику внешнего обеспечения качества исследований и высшего образования в Литве. Данное учреждение занимается аккредитацией и оценкой качества на институциональном и программном уровне, а также утверждает новые программы вузов и учреждает новые вузы. *Центр оценки качества высшего образования* не зарегистрирован в *Европейском реестре обеспечения качества высшего образования* (EQAR), но является членом *Европейской сети по обеспечению качества* (ENQA) и играет в Литве роль ENIC/NARIC.

Критерий 1: Трёхцикловая структура. В Литве действует двухчастная структура высшего образования, состоящая из двух различных типов учреждений: университеты и неуниверситеты, т. е. колледжи (и университеты, и колледжи могут быть и общественными, и частными). Представленная выше трёхцикловая структура получения учёной степени (бакалавриат, магистратура и докторантура) была успешно реализована в Литве в рамках Болонского процесса (согласно закону о высшем образовании 2000 г.). Вузы неуниверситетского типа занимаются обучением в первом цикле (*профессиональный бакалавриат*), а учреждения университетского типа – во всех трёх циклах обучения. Обучение в первом цикле заканчивается присуждением степени бакалавра и (или) профессиональной квалификации; для этого требуется 180-240 зачётных единиц ECTS и 3-4 года обучения. Наличие университетской степени бакалавра открывает доступ ко второму циклу обучения. Обучение второго цикла заканчивается присуждением степени магистра и (или) профессиональной квалификации, что открывает доступ к третьему циклу обучения; для него требуется 90-120 зачётных единиц ECTS и 1,5-2 года обучения. Третий цикл обучения охватывает три различных типа: (1) докторантура (PhD) заканчивается получением исследовательской степени; (2) ординатура (медицина, стоматология и ветеринария) заканчивается получением профессиональной квалификации; (3) художественная ординатура связана с обучением и специализацией художников и заканчивается присуждением степени лицензиата искусств.

Критерий 2: Европейская система передачи и накопления зачётных единиц на национальном уровне. Согласно закону об обучении и исследовании (2009), ECTS представляет собой обязательную систему накопления и передачи зачётных единиц в Литве. Начиная с 2011/2012 учебного года всем программам высшего образования присвоено определённое количество зачётных единиц ECTS.

Критерий 3: Приложение к диплому. Начиная с 2005/2006 учебного года приложение к диплому выдаётся в Литве после первого, второго и третьего цикла обучения автоматически и бесплатно на национальном и одном из официальных языков Европейского союза (чаще всего на английском, немецком или французском). Литовские выпускники, завершившие обучение до 2005 г., могут обратиться за аналогичным документом, который называется «Информацией о курсе обучения».

Критерий 4: Литовские национальные квалификационные рамки.

Национальные квалификационные рамки (NQF) рассматриваются как совокупность квалификаций, соответствующих потребностям рынка труда страны, в основе которых лежит национальная квалификационная структура, разработанная и поддерживаемая путём планирования, обеспечения и оценки официального, неофициального и неформального обучения (учебных достижений), признания квалификаций, а также управления образованием и процессами обеспечения качества. В концепции NQF подчеркивается, что рамки следует считать стратегическим инструментом, пригодным для поддержки индивидуального непрерывного образования и планирования карьеры, с одной стороны, и справочным материалом в помощь организаторам образования в развитии обучения и академических программ, с другой стороны. NQF соотносятся с EQF и служат для оценки достижений и сравнения квалификаций, предусмотренных для служащих национального и (или) европейского уровня. В *Литовских квалификационных рамках (LTQF)*, одобренных правительством Республики Литва в 2010 г., указываются квалификации, привязанные к уровням, определённым по сложности и характеру деятельности. Вслед за принципами развития NQF считалось, что восемь уровней квалификации – это соответствующее количество и для LTQF. В основе выбора количества лежали результаты исследования рынка труда, анализа процессов работы и образовательной практики, а также данные рефлексивного анализа. Кроме того, восемь уровней квалификации LTQF приводят литовскую структуру квалификаций в соответствие с системой квалификаций в EQF.

Квалификационные уровни LTQF располагаются по иерархии и охватывают весь диапазон квалификаций от квалификаций, приобретаемых в средних школах, средних профессиональных заведениях и учреждениях по подготовке рынка рабочей силы, до квалификаций, присуждаемых после получения высшего образования. Уровни были разработаны с целью различения секторов, в которых можно получить квалификацию (Каминскиене, 2011): *первый уровень* отражает общую готовность к деятельности не ниже обеспечиваемой учебными планами первичного и нижнего среднего образования без специального профессионального обучения; *второй уровень – четвёртый* – предусматривает специальное профессиональное обучение в системе профессионального образования и обучения или обучение на рабочем месте; *пятый уровень* является промежуточным уровнем между квалификациями высшего и профессионального образования; *шестой уровень – восьмой уровень* включает в себя квалификации, получаемые в системе высшего образования. В данные уровни входят квалификации, приобретаемые как через неформальное и неофициальное обучение, так и с помощью других возможностей получения непрерывного образования. Как указано в аналитическом документе «*Соотнесение Литовской квалификационной системы с Европейскими квалификационными рамками в свете непрерывного образования*» (Каминскиене, 2011), LTQF недостаточно ориентирован на непрерывное образование. В EQF возможности непрерывного образования обеспечены основательно, поскольку во всех дескрипторах EQF (за исключением уровня 1) указано, что определённая квалификация может применяться не только на рабочем месте, но и для дальнейшего образования. Поэтому данный доку-

мент так официально и называется – Европейские квалификационные рамки в свете непрерывного образования. В LTQF уровневые дескрипторы направлены в сторону профессионально-технической деятельности. Другой проблемой, связанной с LTQF и присуждением квалификации, является необходимость переоформить дипломы всех выпускников, получивших учёную степень до выхода в свет LTQF, т. е. необходимость соотнести литовскую квалификационную систему с EQF и выяснить, как LQF соотносится с ныне действующей *Литовской квалификационной системой*.

Критерий 5: Уровневые дескрипторы высшего образования в свете непрерывного обучения. *Уровневые дескрипторы литовского высшего образования* одобрены приказом министра просвещения и науки в 2011 г. У литовских уровневых дескрипторов та же цель, что и у дублинских дескрипторов европейского уровня, но есть и национальные особенности. Кроме того, литовские уровневые дескрипторы, как и дублинские дескрипторы, описывают уровни по пяти критериям, отличающим циклы друг от друга (различаются типы критериев): знания и их применение, навыки проведения исследования, специальные навыки, социальные навыки и личные навыки.

Анализ увязки уровневых дескрипторов и EQF, а также LTQF показывает, что образование в вузах охватывает от шестого до восьмого уровня EQF, а также LTQF: программы первого цикла (в вузах университетского и колледжского типа) предназначены для шестого уровня, программы второго цикла – для седьмого, а докторские программы – для восьмого уровня квалификационных рамок. Анализ LTQF и дублинских дескрипторов, а также дескрипторов литовского уровня показывает, что требования к шестому, седьмому и восьмому уровням LTQF соответствуют дескрипторам первого, второго и третьего цикла. Это доказывает, что литовская система высшего образования сделала шаги для развития *структуры непрерывного образования в Литве как части европейского пространства высшего образования*.

Критерий 6: Стандартизация обеспечения качества непрерывного образования. Цель *Стратегии обеспечения непрерывного образования в Литве* (2008) состоит в том, чтобы определить направления развития и меры по реализации непрерывного образования. Стратегия представляет собой основные направления развития всесторонней, последовательной и эффективной системы непрерывного образования в соответствии с национальными приоритетами и индивидуальными потребностями, создающими возможности для приобретения, обновления или изменения квалификации, а также определённые знания для создания новых возможностей трудоустройства, интеграции в общество и повышения качества жизни. Другим документом стратегического значения для обеспечения качества непрерывного образования является *Национальная образовательная стратегия 2003-2012* (2003), в которой подчёркивается, что миссия образования состоит в том, чтобы «создавать условия для непрерывного образования, обеспечивающего непрерывное удовлетворение познавательных потребностей и стремление приобрести новые знания и квалификации, необходимые для профессиональной карьеры и полноценной жизни». Нормативная база государственного уровня в области непрерывного образования состоит из нескольких национальных правовых актов: «Закон о неофициальном образовании» (1998), «Закон об

образовании» (2003), «Закон о профессиональном образовании и обучении» (2007), «Закон о поддержке трудоустройства» (2006), «Закон о высшем образовании» (2000), «Закон об обучении и исследовании» (2009). Таким образом, нормативная база Республики Литвы создаёт условия, обеспечивающие качество непрерывного образования в системах профессионального и высшего образования несколькими способами: созданием единого пространства непрерывного образования, расширением финансовых возможностей непрерывного образования, созданием благоприятных условий для обучения и подготовки по всем образовательным циклам и т. д.

В докладе «О плане действий в области образования взрослых в Литовской республике» (GNK, Research voor Beleid, 2011) представлены пять приоритетов плана действий по развитию обеспечения качества непрерывного образования: (1) анализ результатов реформ в других образовательных секторах по образованию для взрослых; (2) повышать качество предоставления образования и кадрового состава; (3) повышать качество образования за счёт предоставления второго шанса на получение образования и второго шанса вхождения в кадровый состав; (4) разрабатывать оценку и признание неофициального и неформального образования для находящихся в невыгодном положении социальных групп; (5) повышать качество наблюдения за сектором обучения взрослых.

Роль высшего образования в обеспечении качества непрерывного образования очень велика.

«Роль университета заключается в его способности открывать доступ к знаниям и его благам широкому кругу лиц в максимально возможной степени. Кроме того, университету следует также быть учреждением, стремящимся предвидеть ход развития событий в будущем и возникновение соответствующих трудностей и предлагать решения сложных социальных проблем. В данной модели университет пытается участвовать в диалоге с региональными заинтересованными сторонами, чтобы определить их потребности и прореагировать на них» (Райхерт, 2009, с. 22). Вуз и его внешние партнеры образуют «стратегический союз» в целях ведения основных действий по обеспечению качества непрерывного образования: сотрудничества в проведении исследовательских работ, преподавания, подбора персонала и непрерывного профессионального развития. В свою очередь, обеспечение качества работы вуза находится в его руках. *Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества высшего образования* (ESG), о которых говорилось в предыдущей главе, указывают на то, что вузы несут основную ответственность за качество своего преподавания и его обеспечение (*Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования*, 2009, с. 24). Литовское законодательство о высшем образовании («Закон об образовании и науке», 2009; «Закон о высшем образовании», 2000) перекликается с данным положением.

Центр оценки качества высшего образования отвечает за процедуры по обеспечению качества (включая периодическую аккредитацию вузов и их академических программ), а также за поддержку вузов в развитии их внутренних механизмов обеспечения качества. Внешние процедуры обеспечения качества осуществляются с учётом процессов внутреннего обеспечения

качества. Государственные и негосударственные учреждения отвечают одинаковым стандартам качества при его внешней оценке, и их деятельность регулируется одинаковыми нормами права. Для соответствия международным, а также унификационным требованиям используются различные средства. Однако Европейская комиссия указывает (2011, с. 2): «единственной идеальной модели не существует: Европе нужно широкое разнообразие вузов, и каждый должен добиваться высочайшего качества в соответствии со своей миссией и стратегическими приоритетами».

Дискуссия:
методологические вопросы
обеспечения качества
непрерывного образования

Подотчётность, соответствие и (в некоторых странах) контроль являются намного более частыми поводами для внешнего контроля, чем усовершенствование. Исследовать влияние наблюдения за обеспечением качества затруднительно, потому что невозможно контролировать все обеспечивающие его факторы для обнаружения причинно-следственных связей. Такая позитивистская попытка является приёмом игнорирования сложности и более широкого социополитического контекста обеспечения качества. Обеспечение качества означает соответствие и подотчётность и само по себе оно мало что внесло в эффективную трансформацию учебного опыта, которая ценится в непрерывном образовании. В тех случаях, когда изменения в опыте учащегося имели место, это могло быть результатом факторов, отличных от внешнего наблюдения за обеспечением качества: в лучшем случае существование последнего обеспечивает узаконивание идущей изнутри инновации. Если необходимо преобразовать оценку обеспечения качества таким образом, чтобы сделать её более действенной, то пришло время сосредоточить оценку обеспечения качества на внутренних процессах и факторах мотивации (Харви и Ньютон, 2004). Оценка обеспечения качества должна принять соответствующие методологии исследования, в которых общее (евросоюзное, т. е. международное) и конкретное (национальное) измерения следует объединить по принятым ЕС критериям, в основе которых лежит признание предшествующего обучения (полученного в результате самонаправляемого (самоуправляемого, саморегулируемого) обучения и самообучения (самообразования, самостоятельной учёбы) через основные цели *Болонской декларации* (1999 в *Болонской декларации о европейском пространстве высшего образования: объяснение*, 2000), а именно: (1) принятие общих рамок однозначно понимаемых и сопоставимых учёных степеней; (2) реализация Европейской системы передачи зачётных единиц (ECTS); (3) устранение препятствий свободному передвижению студентов и преподавателей; (4) включение европейского измерения в обеспечение качества высшего образования. Вышеупомянутые цели нельзя механически перенести в непрерывное образование как процесс. Их следует смоделировать и преобразовать, чтобы сделать полезными для методологии обеспечения качества непрерывного образования. В данном контексте можно упомянуть несколько проблем.

Первая проблема состоит в том, что для принятия предшествующего обучения в рамки непрерывного образования можно было бы установить и принять общие рамки с измерениями ЕС. Но методология обеспечения качества этих рамок и попытки связать предшествующее обучение с учёными степенями были бы сложны, поскольку действительность и надёжность оценок и измерений, используемых при обеспечении качества непрерывного образования, не имеет ни евросоюзного, ни общего знаменателя, и каждая страна использует оценки, сложившиеся в ней исторически, политически и по традиции, и эти процессы не являются просто техническими и (или) механическими процедурами (Бат и др., 2004).

Вторая проблема

образования для признания предшествующего обучения (Коутс, 2005). Но в данном контексте по-прежнему остаётся без по-настоящему методологически обоснованного ответа следующий вопрос: как создать действительную и надёжную методологию для однозначного понимания и сопоставимости компетенций, приобретённых в результате предшествующего обучения, на основе общего для всех стран ЕС стандарта и осуществить идею европейского измерения?

Четвертая проблема связана с национальным вопросом в *Болонской декларации* (1999) в свете «реализации Европейской системы передачи зачётных единиц (ECTS)». Возможность в рамках высшего образования решать проблемы зачётных единиц и оценок путём признания предшествующего обучения повлияет на успех вузов в глобальной инновационной экономике и информационном обществе. Если вузы не предложат единиц с общепринятыми зачётными величинами, то они не смогут привлечь к себе взрослых студентов с отечественного и зарубежного рынков, не желающих поступать на их программы, поскольку получаемые в их результате квалификации признаются в других местах с большими ограничениями (Джей, 1992; Каррен, 2004). После этого методология обеспечения качества получает вызов по признанию ECTS от местных и международных контентов, ломающих государственные границы и делающих де-юре эти оценки и признание ECTS в странах ЕС.

Маффиоли и Аугусти (2003) предлагают, чтобы приемлемая и эффективная система ECTS в контексте непрерывного образования характеризовалась следующими особенностями: (а) *гибкостью*, поскольку профессиональная жизнь подвержена быстрым и непредсказуемым изменениям; (б) *открытостью*, т. е. невозможностью научиться раз и навсегда, поскольку любая квалификация требует непрерывного повышения; (в) *чувствительностью* к подлинной сущности профессионального обучения, которая в значительной степени достигается через опыт работы; (г) *способностью* удовлетворять потребности различных ключевых заинтересованных сторон. После этого следующая проблема заключается во внедрении вышеупомянутых особенностей в методологию обеспечения качества непрерывного образования.

Пятая проблема связана с идеей *Болонской декларации* (1999) об «устранении препятствий свободному передвижению студентов и преподавателей», поскольку движение в непрерывном образовании понимается (не)официальным образом. Люди справляются с большинством трудностей, когда им необходимо признание их компетенций и квалификации, приобретённых на работе путём самоуправляемого обучения (Винтер, 1994). Методологию обеспечения качества в данном контексте следует устанавливать с упором на конкретные (национальные) и общие (евросоюзовские) измерения с тем, чтобы данная методология была применимым и полезным инструментом устранения препятствий для свободного передвижения (Роудс и Спорн, 2002). Преподавателей затрагивает также и такой актуальный момент в обеспечении качества, как наставничество и кураторство, а также производственное обучение в рамках непрерывного образования, особенно с упором на его качественную оценку.

Шестая проблема имеет отношение к «включению европейского измерения в обеспечение качества высшего образования» (*Болонская декларация*, 1999) путём перемещения евросоюзского измерения в обеспечение качества непрерывного образования, поскольку оно сосредоточено, прежде всего, на неофициальном образовании и принятии предшествующих достижений и результатов обучения. В основе методологии обеспечения качества в данном контексте может лежать идея Каррен (2004) о том, что любая оценка и система аттестации, используемая ЕС, должны отвечать потребностям заинтересованных сторон и потенциальных пользователей – и ЕС. В настоящее время сомнительно, чтобы в основу евросоюзского измерения была положена методология обеспечения качества путём удовлетворения разнообразных потребностей заинтересованных сторон во всех странах ЕС с целью обеспечения продвижения и определения высочайшего качества, обеспечения аккуратного и самостоятельного наблюдения самими учащимися за своим прогрессом в непрерывном образовании, обеспечения дифференцированного ранжирования формально признанных градаций, преобразованных на основе предшествующих результатов и достижений в учёбе для отражения различных умений по согласованным стандартам компетенций и универсальной применимости по всему диапазону дисциплин и наций прозрачным и равноправным способом (Найт, 2004). Методология обеспечения качества автоматически не создаёт качество непрерывного образования, и индустриальные способы обеспечения качества с помощью центрального административного управления для непрерывного образования не подходят. Связь между методологией обеспечения качества и непрерывным образованием заключается в видах механизмов, поддерживающих качество. Академики уже знают, как поддерживать качество своих исследований, стандарты которых уже высоки (Гиббс, 1995). Но у каждого процесса, поддерживающего качество исследований, имеется параллельный процесс, который может использоваться для поддержания методологии обеспечения качества непрерывного образования. После этого системе высшего образования следует принять данные процессы для поддержки учебных достижений учащихся в ходе непрерывного образования и установить действительную методологию обеспечения качества непрерывного образования.

Выводы

1. Роль высшего образования в установлении методологии обеспечения качества непрерывного образования следует понимать через европейское измерение. Понятно, что имеются глобальные проблемы и трудности, решить которые на национальном уровне невозможно. Международное сотрудничество является ключом к решению методологических проблем обеспечения качества непрерывного образования и вузов вместе с учреждениями, представляющими мир деятельности и работы. Национальным правительствам следует также вовлекаться в учреждение методологии обеспечения качества и создание её международного измерения для непрерывного образования. Тогда региональные системы обеспечения качества непрерывного образования, находящиеся в местном контексте и проинформированные в такой же мере местными знаниями, в какой и глобальными императивами, должны быть восприимчивыми к идее изменения.

2. Разнообразие и различия между присуждением учёных степеней вузами и странами не позволят применить общую систему зачётных единиц ЕС к непрерывному образованию до тех пор, пока не будет установлена, утверждена и принята методология обеспечения качества для оценки учебных результатов путём описания обучения и средств, которыми оно было приобретено в рамках непрерывного образования.

3. Предпосылкой обеспечения качества непрерывного образования по всем странам Европы является методология по аккредитации предшествующего обучения и приобретённых компетенций в рамках непрерывного образования. Было бы нереалистично предлагать любую форму общеевропейской методологии обеспечения качества непрерывного образования, поскольку лучшим путём вперёд является стимулирование увеличения контактов и соглашений между национальными органами с целью постепенного достижения согласия. Одним из первых шагов могло бы стать взаимное признание аккредитации обеспечения качества предшествующего обучения в органах непрерывного образования и подписание соглашений между странами со схожими системами и культурным фоном.

Список литературы

1. Aldridge S., Rowley J. Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*. 6(4), 1998. P. 197–204.
2. Anfara V. A., Brown K., Mangione T. L. Qualitative Analysis on Stage: Making the Research Process More Public. *Educational Researcher*. 31(7), 2002. P. 28–38.
3. Bath D., Smith C., Stein S. etc. Beyond mapping and embedding graduate attributes: bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research & Development*. 23(3), 2004. P. 313–328.
4. Cardoso A. R., Portela M., Sa C. etc. Demand for Higher Education Programs: The Impact of the Bologna Process. *CESifo Economic Studies*. 54(2), 2008. P. 229–247.
5. Cheng Y. Ch. The pursuit of school effectiveness and educational quality in Hong Kong. *School Effectiveness and School Improvement: an International Journal of Research, Policy and Practice*. 10(1), 1999. P. 10–30.
6. Choudhry M. K., Fletcher R. H., Soumerai S. B. Systematic Review: The Relationship between Clinical Experience and Quality of Health Care. *Annals of Internal Medicine*. 142(4), 2005. P. 260–273.
7. Coates H. The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*. 11(1), 2005. P. 25–36.
8. Crosier D., Purser L., Smidt H. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area, 2007. URL: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf (Retrieved in 02-09-2012).
9. Dill D. D. Designing Academic Audit: Lessons learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*. 6(3), 2000. P. 187–207.
10. Gibbs G. The Relationship Between Quality in Research and Quality in Teaching. *Quality in Higher Education*. 1(2), 1995. P. 147–157.
11. Harlem W., James M. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 4(3), 1997. P. 365–379.
12. Harvey L., Green D. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 18 ×

M

16. Kaminskienė L. Referencing Lithuanian Qualifications System to the European Qualifications Framework for LLL. Research Report, 2011. URL: www.kpmc.lt/LTKS_EKS/LKA-research.pdf (Retrieved in 02-18-2012).
17. Karran T. Achieving Bologna Convergence: is ECTS Failing to Make the Grade? Higher Education in Europe. 29(3), 2004. P. 411–421.
18. Kivistö J. The government-higher education Institution relationship: theoretical considerations from the perspective of agency theory. Tertiary Education and Management. 11(1), 2005. C. 1–17.
19. Law D. Ch. S. Quality assurance in post-secondary education: Some common approaches. Quality Assurance in Education. 18(1), 2010. P. 64–77.
20. Louisy D. P. Whose context for what quality? Informing education strategies for the Caribbean. Compare: A Journal of Comparative and International Education. 34(3), 2010. C. 285–292.
21. Knight J. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education. 8(1), 2004. P. 5–31.
22. Maffioli F., Augusti G. Tuning engineering education into the European higher education orchestra. European Journal of Engineering Education. 28(3), 2003. P. 251–273.
23. Milliken J., Colohan G. Quality of Control? Management in Higher Education. 26(3), 2007. P. 381–391.
24. Morley L. Opportunity or exploitation? Women and quality assurance in higher education. Gender and Education. 17(4), 2005. P. 411–429.
25. Morley L., Aynsley S. Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities? Higher Education Quarterly. 61(3), 2007. P. 229–249.
26. Mulenburg L., Berge Z. L. Barriers to distance education: A factor-analytic study. American Journal of Distance Education. 15(2), 2009. P. 7–22.
27. Newton J. What is quality? What can institutions learn from graduate surveys? In L. Bollaert et al. (Eds.) Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance, European University Association, 2007. P. 14–20.
28. OECD. Education and Training Policy. Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. OECD Publishing, 2007. 237 p.
29. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. Quality in Higher Education. 16(1), 2010. P. 37–50.
30. Ratcliff J. L. Dynamic and Communicative Aspects of Quality Assurance. Quality in Higher Education. 9(2), 2003. P. 117–131.
31. Reichert S. Institutional Diversity in European Higher Education: Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders. Brussels: European University Association, 2009.
32. Rhoades G., Sporn B. Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy. Higher Education. 43(3), 2002. P. 355–390.
33. Robbins S., Lauver K., Huy L. etc. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. Psychological Bulletin. 130(2), 2004. P. 261–288.
34. Saarinen T. 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. European Journal of Education. 40(2), 2005. P. 189–204.
35. Sahney S. D.K. Karunes B. S. Conceptualizing total quality management in higher education. The TQM Magazine, 16(2), 2004. P. 145–159.
36. Shin J. Ch., Harman G. New challenges for higher education: global and Asia-Pacific perspectives. Asia Pacific Education Review. 10(1), 2009. P. 1–13.
37. Sursock A., Smidt H. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, 2010. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf (Retrieved in 02-18-2012).
38. Tight M. Research into higher education: an a-theoretical community of practice? Higher Education Research & Development. 23(4), 2004. P. 395–411.
39. Turner C. K. The Roles and Tasks of a Subject Head of Department in Secondary Schools in England and Wales: a neglected area of research? School Organisation. 16(2), 2006. P. 203–217.
40. Van Damme D. Internationalization and quality assurance: towards worldwide accreditation? European Journal for Education Law and Policy. 4(1), 2000. P. 1–20.
41. Winter R. Work-based learning and quality assurance in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education. 19(3), 1994. P. 247–257.
42. Wright Ch., O'Neil M. Service quality evaluation in the higher education sector: an empirical investigation of students' perceptions. Higher Education Research & Development. 21(1), 2002. P. 23–39.

42. Zgaga P. Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. On the "External Dimension" of the Bologna Process. Norwegian Ministry of Education and Research, 2006.

Документы

1. A Report from a Joint Quality Initiative informal group meeting in Dublin on 18 October 2004 „Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards" (2004). Joint Quality Initiative. URL: www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf Retrieved in 2012-02-09).
2. Bergen Communiqué: The European Higher Education Area: achieving the goals (2005). European Ministers of Education. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (Retrieved in 2012-02-09).
3. Berlin Communiqué: Realising the European Higher Education Area (2003). European Ministers of Education. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf (Retrieved in 2012-02-09).
4. Bologna Declaration on the European Space on Higher Education: an explanation (2000). URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>. (Retrieved in 2012-02-19).
5. Bologna Beyond 2010 (2009). Report on the Development of the EHEA. Background Paper for the BFUG prepared by the Benelux Bologna Secretariat, Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, April 2009. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf (Retrieved in 2012-02-05).
6. Building bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts (2011). A. Blatter et al. (Eds). EUA. URL: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Building_Bridges_web.sflb.ashx (Retrieved in 2012-02-09).
7. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems (2011). Brussels: European Commission, 20.9.2011 COM(2011) 567 final URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com0911_en.pdf (Retrieved in 2012-02-12).
8. Council Conclusions on the Role of Education and Training in the Implementation of the 'Europe 2020' Strategy (2011/C 70/01) (2011). Council of the European Union. Official Journal of the European Union, 4.3.2011. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF> (Retrieved in 2012-02-12).
9. Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Lithuania (2011). GHK, Research voor Beleid. URL: http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/docs/Country-report_%20LT.pdf (Retrieved in 2012-02-12).
10. Description of Lithuanian qualification framework (2010). URL: http://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=lietuvis%20kvalifikacij%C5%B3%20sandaras%20apra%C5%A1as&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CCMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.lrv.lt%2Fbylos%2Fteisės_aktai%2F2010%2F05%2F15258.doc&ei=AddDT7j_OM_tsgbPhL3sBA&usq=AFQjCNGpUXDMNECDUnClnVQZ2DZdgf-CJw (Retrieved in 2012-02-09).
11. ECTS Users' Guide (2009). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf (Retrieved in 2012-02-09).
12. ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area (3rd ed.). Helsinki, 2005. URL: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf). (Retrieved in 2012-02-05).
13. EQAR, European Quality Assurance Register for Higher Education (2012). About EQAR. URL: <http://www.eqar.eu/about/introduction.html> (Retrieved in 2012-02-14).
14. EUA (2008). European Universities' Charter on Lifelong Learning. URL: www.eua.be/.../pushFile.php?...Charter... (Retrieved in 2012-02-12).
15. European e-Competence Framework 2.0 (2010). Brussels: European Committee for standardization. URL: <ftp://ftp.cen.eu/cen/Sectors/List/ICT/CWAs/CWA%2016234-3.pdf>. (Retrieved in 2012-02-19).

16. Key competences for LLL. European Reference Framework (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/pub/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf. (Retrieved in 2012-02-19).
17. Law of the Republic of Lithuania on Education (2003). URL: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2= (Retrieved in 2012-02-09).
18. Law of the Republic of Lithuania on Higher Education (2000). URL: www.litlex.lt/scripts/sarasas2.dll?Tekstas=1&Id... (Retrieved in 2012-02-09).
19. Law of the Republic of Lithuania on Non-formal Education (1998). URL: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=60192&p_query=&p_tr2= (Retrieved in 2012-02-09).
20. Law of the Republic of Lithuania on Studies and Research (2009). URL: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=343430&p_query=&p_tr2= (Retrieved in 2012-02-09).
21. Law of the Republic of Lithuania on Support for Employment (2006). URL: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279173&p_query=&p_tr2= (Retrieved in 2012-02-09).
22. Law of the Republic of Lithuania on Vocational Education and Training (2007). URL: <http://www.litlex.lt/scripts/sarasas2.dll?Tekstas=1&Id=25173> (Retrieved in 2012-02-09).
23. Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué: The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade (2002). European Ministers of Education. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf. (Retrieved in 2012-02-09).
24. Notices from European Union institutions, bodies, offices and agencies. 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme' (2010/C 117/01) (2010). Council of the European Union, European Commission. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1532_en.htm (Retrieved in 2012-02-12).
25. Order of Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania on the Strategy for Ensuring of Lifelong Learning and the Implementation Action Plan (2008). URL: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=329216&p_query=&p_tr2= (Retrieved in 2012-02-09).
26. Prague Communiqué: Towards the European Higher Education Area (2001). European Ministers of Education. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiqueTheta.pdf. (Retrieved in 2012-02-09).
27. Act of Seimas of the Republic of Lithuania on Provisions of National Education Strategy 2003–2012 (2003). URL: http://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=nacionalin%C4%97%20%C5%A1vietimo%20strategija&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.smm.lt%2Fti%2Fdocs%2Fstrategija200312.doc&ei=Bo1gT5P0AsrDtAaD7aSOBg&usg=AFQjCNH4_ITdo6kjRIQuVzj68jzhKYGziQ (Retrieved in 2012-02-01).
28. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning (2008). European Parliament. Official Journal of the European Union, C 111, p. 1-7. Luxembourg: Publications Office, 2008. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111>: (Retrieved in 2012-02-09).
29. The Bologna Process Independent Assessment the first decade of working on the European Higher Education Area (2010). Detailed Assessment Report. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/IndependentAssessment_executive_summary_overview_conclusions.pdf (Retrieved in 2012-02-12).
30. The European Qualifications Framework for LLL (2011). URL: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf. (Retrieved in 2012-02-19).

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

НАЧАЛЬНАЯ СТАДИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

М. Б. Глотов

Художественное образование личности представляет собой одно из направлений социализации человека как закономерный, непрерывный процесс качественных и количественных изменений его художественного капитала посредством освоения актуальной художественной культуры общества на основе преемственности художественного опыта прошлого и творческого созидания новых художественных ценностей. Процессы сознательного, целенаправленного, организованного и управляемого формирования художественного капитала личности целесообразно обозначить как художественное образование, которое включает в себя, художественное просвещение, художественное воспитание и художественное обучение.

Художественный капитал – основа профессиональной компетентности

Под художественным капиталом личности будем понимать совокупность показателей художественных потребностей и интересов, знаний и вкусов, способностей и навыков, которыми она обладает на данный момент и которые позволяют ей соответствующим образом осуществлять художественную деятельность, предоставляя возможность выполнять социальные роли в процессах художественного потребления и художественного созидания. Использование понятия «художественный капитал» позволяет, с одной стороны, описать накопленный личностью в процессе социализации за определенный период времени опыт художественного освоения действительности, а с другой – определить отправную точку, с которой начинается новый этап в ее художественном развитии. Понятие «художественный капитал» применимо не только к личности, но к социальной общности (группе). Однако следует учитывать, что художественный капитал социальной общности не есть сумма художественных капиталов отдельных личностей, входящих в состав данной социальной группы. По своему содержанию он представляет собой интеграцию тех типических характеристик, которые присущи художественным капиталам членов, составляющих социальную общность.

Анализируя показатели существующих художественных потребностей и интересов, способностей и навыков художественного восприятия и творчества, художественных знаний и вкусов личности, можно охарактеризовать содержание и уровень ее художественного развития на данный момент.

Сравнение художественных капиталов в разные периоды жизни человека дает представление о динамике его художественного развития. Формирование художественного капитала человека происходит уже на начальной стадии его социализации. Некоторые основы художественного капитала заложены уже в генах ребенка, например, музыкальный слух, способность к абстрактному и образному мышлению, чувства цветового и объемного восприятия. Однако их реализация требует соответствующих условий проявления и совершается, главным образом, в процессе художественной социализации ребенка. Можно соглашаться или спорить с учеными, которые доказывают генетическую заданность художественного типа личности или считают началом художественного развития человека уже утробный период, однако следует признать тот факт, что без художественной образования даже у обладающего генетическим художественным типом и у «художественно развитого» новорожденного нет возможности стать потребителем и созидателем художественных ценностей. К тому же, с точки зрения Н. А. Ветлугиной, при абсолютизации значения «врожденного начала в развитии ребенка резко снижается значение специального художественного воспитания» [2].

Художественная социализация ребенка – это процесс приобретения им с помощью социальных агентов тех свойств, норм, правил, знаний, навыков и умений, которые будут необходимы ему для художественной деятельности, для исполнения разнообразных художественных ролей. Социальными агентами художественной социализации ребенка могут быть: (а) его ближайшее окружение; (б) представители самых разнообразных социальных групп, с которыми он контактирует; (в) социальные институты систем образования и художественной культуры общества. Становление художественного капитала ребенка определяется множеством различных факторов, среди которых большое значение принадлежит: во-первых, художественным знаниям и художественным ориентациям его родителей; во-вторых, состоянию художественного образования по месту жительства ребенка; в-третьих, возможностям воздействия институтов художественной культуры на процессы социализации подрастающего поколения. Сегодня в нашей стране немаловажное значение приобрели и такие факторы, как экономическое положение общества, материальная обеспеченность родителей, их установка на художественное развитие детей.

В художественной социализации дошкольного периода жизни ребенка можно условно выделить две формы: подготовительную и базовую. Основное содержание подготовительной формы связано с процессом адаптации к тому художественному миру общества и социальных групп, которые непосредственно окружают ребенка, с получением художественных знаний и приобретением соответствующих навыков через взаимодействие, главным образом, с близкими родственниками. К сожалению, если за физическим и психическим состоянием и развитием младенца в эти годы следят, как правило, специалисты, то его художественная адаптация происходит стихийно, вне зоны внимания и влияния художественной педагогики. В настоящее время первичная художественная социализация ребенка почти полностью зависит от опыта и желания его родственников, большинство из которых не всегда обладают высоким уровнем художественного развития. Как показывают исследования

психологов, самое сложное и ответственное время развития ребенка, в том числе и базовой формы художественной социализации, приходится на возраст от 3 до 7 лет. В этот период начинаются процессы художественной интериоризации, т. е. добровольного освоения выбираемых ребенком художественных ролей. Он начинает петь, декламировать стихи, рисовать, лепить. Наблюдения фиксируют, что у большинства детей этого возраста более отчетливо проявляются художественные способности и таланты, личные художественные симпатии и ориентации. Однако, как и прежде, художественная социализация ребенка происходит под контролем взрослых, в большинстве своем не являющимися специалистами в области художественной педагогики, даже если они работники детских яслей и садов. Иногда жесткая опека со стороны взрослых или их невнимание к художественному развитию ребенка могут привести к регрессивным изменениям развития художественной индивидуальности и сковывать художественную интериоризацию детей.

Школьный период, особенно учеба в старших классах, – ответственная пора приобретения знаний, которые понадобятся выпускникам в дальнейшие периоды жизни. В то же время школьные годы – это период, пожалуй, самого интенсивного художественного образования подростка, формирования будущей модели его художественного мира. В дальнейшем у одних выпускников усвоенные в этот период стандартные художественные знания и оценки, стереотипные художественные вкусы и идеалы становятся основополагающими на всю жизнь. У других художественное образование, полученное за годы обучения в школе, может стать стартовой площадкой для дальнейшего развития и совершенствования их художественного капитала. В художественной социализации школьника, на наш взгляд, условно можно выделить три организованных направления художественного образования: (1) обязательное (преподавание предметов художественного цикла); (2) факультативное (внеурочное художественное просвещение и воспитание); (3) инициативное (обучение в специальных художественных учебных заведениях или студиях, занятия в кружках художественного творчества по инициативе самих учащихся или их родителей и учителей).

Обязательная художественная социализация, как правило, ограничена годами обучения в начальных и младших классах, когда учащимся преподаются предметы художественного цикла: родная речь и литература, музыка и пение, рисование и лепка, ритмика и танец. В эти же годы многие школьники начинают обучение в специальных детских художественных учебных заведениях (как правило, по настоянию родителей), активно занимаются в кружках и студиях художественного творчества, принимают участие в коллективных посещениях художественных музеев и театров. В настоящее время в связи с бедственным положением системы отечественного образования и художественной культуры многие школы вынуждены отказываться от приглашения специалистов по художественному образованию, от проведения внеклассных мероприятий по художественному просвещению, воспитанию и обучению своих учащихся. Значительно сократилось число бесплатных студий и кружков художественного творчества, а появившиеся платные не компенсируют общественной потребности в развитии художественных способностей школьников и доступны лишь для детей из состоятельных семей. Рост цен на услу-

ги учреждений художественной культуры даже при существующих для школьников льготных тарифах не всем родителям по карману.

Факультативная форма художественной социализации школьников занимает ведущее положение во время их обучения в старших классах. И хотя она в какой-то мере регулируется со стороны учителей и родителей, в целом же носит спонтанный характер, определяется художественными потребностями и интересами подростков, осуществляется посредством художественного самообразования, которое обусловлено предшествующими формами художественной социализации, уже накопленным опытом художественного освоения действительности. Основными видами факультативного художественного образования старшеклассников выступают внеклассное и внешкольное художественное просвещение. Однако, по расчетам социологов, этими видами охвачена приблизительно пятая часть учащихся старших классов. Художественное самообразование старшеклассников, как правило, связано с художественным потреблением наиболее доступных из предлагаемых обществом и ближним окружением художественных ценностей. Реже для развития своего художественного потенциала учащиеся старших классов обращаются к художественному творчеству и к получению искусствоведческих знаний. Как показывают социологические опросы, художественные интересы старшеклассников направлены, главным образом, на потребление массовых и легко воспринимаемых видов и жанров искусства: телевидение и кино, детективно-приключенческая и фантастическая литература, современная ритмическая музыка и эстрада [1]. Более трудные для самостоятельного освоения виды искусства, например архитектура и изобразительные, остаются вне круга художественных потребностей и интересов школьников. Так, из 1000 опрошенных старшеклассников, проживающих в крупных городах страны, только 40 отметили, что интересуются изобразительным искусством, из них трое – современным. При этом 44 % опрошенных старшеклассников не смогли ответить на вопрос об их любимом художнике или скульпторе.

Опираясь на результаты социологических исследований, некоторые ученые негативно оценивают художественный капитал старшеклассников, заявляя, например, что уровень их художественных знаний не соответствует даже требованиям школьной программы и что их художественные взгляды и суждения примитивны. Другие социологи утверждают, что в результате недостаточного внимания школы к художественному образованию лишь 52 % городских и 33 % сельских учащихся выходят из школы с относительно удовлетворительным уровнем художественного капитала. К сожалению, в отечественной науке исследование художественного потенциала детей дошкольного возраста все еще остается вне поля зрения социологов. Учащиеся школ чаще становились объектом их изучения. Но в большинстве случаев социологические обследования художественного капитала школьников носят фрагментарный характер, посвящены выяснению отношений школьников с отдельными видами искусства. Из комплексных исследований заслуживают внимания проведенное НИИ художественного воспитания «Исследование художественных интересов школьников» и организованное НИИ общей педагогики изучение «Особенностей формирования художественных интересов школьников в населенных пунктах различного типа».

**Художественное образование:
некоторые результаты
социологического анализа**

В качестве способа изучения состояния художественного образования и его результатов нами был избран метод реконструкции отдельных моментов развития художественного потенциала в школьный период посредством социологического опроса бывших выпускников школ, а на момент исследования – абитуриентов и первокурсников некоторых вузов разного профиля Санкт-Петербурга. Исходя из цели исследования, мы ограничились вопросами о влиянии на развитие художественного капитала респондентов преподавания в школе общеобразовательных дисциплин и предметов художественного цикла, организуемых школой факультативных и внеклассных форм художественного просвещения, обучения в специальных художественных учебных заведениях и участия в кружках и студиях художественного творчества.

То, что преподавание в школе общеобразовательных учебных предметов влияет на развитие художественного капитала, было отмечено 95 % опрошенных. Это обстоятельство ставит перед системой общего образования задачу укрепления и нахождения новых путей и методов включения художественной информации в содержание преподаваемых естественно-научных и гуманитарных дисциплин в школе. Если общеобразовательные дисциплины оказывают на развитие художественного капитала школьников опосредованное, косвенное воздействие, то предметы художественного цикла призваны напрямую способствовать художественному образованию учащихся в школе. Из художественных предметов, которые утверждены в качестве обязательных для школьных программ начальных и средних классов, к программам начальной школы относятся изобразительное искусство, музыка, литература, а к программам начальной и основной школы – изобразительное искусство, музыка, литература, история, география, физика, химия, биология, математика, информатика, иностранные языки, физическое воспитание, трудовое воспитание, искусство (театр, музыка, изобразительное искусство).

К т дедре

этим предметам в 6–7 классах. Можно предположить, что если бы все предметы художественного цикла преподавались с первого по выпускной класс, то не было бы такой резкой диспропорции в оценке их значения для художественного развития учащихся, а сам процесс художественной социализации был бы более гармоничен и не страдал бы литературоцентризмом. Подобная картина предстала в процессе выяснения влияния преподавания в школе предметов художественного цикла на развитие у студентов интереса к соответствующим видам искусства. Согласно полученным данным изучение литературы у большинства опрошенных вызвал интерес к ней как к виду искусства. В два с лишним раза меньшим от уроков рисования и лепки, музыки и пения оказался интерес к изобразительным и музыкальным искусствам. Менее пятой части респондентов зафиксировали интерес к хореографии от обучения в школе ритмике и танцам.

Сопоставляя полученные данные о признании воздействия предметов художественного цикла на развитие художественного капитала и об указании влияния этих предметов на привитие интереса к определенным видам искусства, можно сделать следующие выводы: (а) существует прямая зависимость между количеством и качеством преподавания предметов художественного цикла и его влиянием на формирование художественного капитала выпускников за время их обучения в школе; (б) чем более длительным и эффективным оказывается воздействие определенного предмета художественного цикла на учащихся, тем у большего количества выпускников школ проявляется и сохраняется интерес к соответствующему виду искусства; (в) гармоничность процесса художественной социализации школьников во многом зависит от равномерности и пропорциональности преподавания дисциплин художественного цикла.

Результаты опросов о воздействии школьного художественного образования приводят к той же мысли, к которой пришли авторы социологического исследования художественных интересов школьников. По их мнению, в период обучения в 6–8 классах, когда у учащихся «происходит решающий сдвиг в отношении к искусству, в формировании художественных интересов», школа вместо того, чтобы активизировать работу по специальному художественному образованию, начинает «сокращение предметов художественного цикла» [3]. Как показало наше обследование, среди организованных направлений художественного образования самое значительное влияние на формирование художественного капитала в школьный период оказало обязательное преподавание предметов художественного цикла. Значимость этого признали 96 % респондентов, а для пробуждения интереса к соответствующему преподаваемому виду искусства – 91 %.

О значении факультативного направления художественного образования в школьный период можно судить по ответам респондентов на вопрос о том, какие из внеурочных мероприятий способствовали развитию художественного капитала. Обращает на себя внимание тот факт, что самое большое количество опрошенных (56,8 %) указало на организуемые школой культпоходы в художественные музеи и театры. По их мнению, процессы художественного потребления в большей мере и лучшим образом способствовали их художественному образованию, чем процессы художественного просвещения

и обучения. Проведение культпоходов не требует особых усилий со стороны школы, тем более учащиеся предпочитают идти в музей или театр, чем сидеть за партой. Не отрицая значимости культпоходов, которые предоставляют возможность непосредственного общения с произведениями искусства, следует помнить о том, что без художественного просвещения, без приобретения специальных искусствоведческих знаний эффект художественной социализации намного слабее.

Негативное отношение большинства респондентов (87,4 %) к классным часам как к форме их художественного просвещения в школе может быть объяснено несколькими причинами: во-первых, классный час, как правило, посвященный какому-либо деятелю художественной культуры или его творению, – это тот же урок, и, следовательно, воспринимается учащимися как дополнительная учебная нагрузка; во-вторых, данное мероприятие проводят либо классные руководители, либо в старших классах кто-то из учащихся. Не будучи специалистами в области искусства и его пропаганды, они своими выступлениями не вызывают должной заинтересованности у слушателей; в-третьих, отсутствие необходимого иллюстративного материала (например, репродукций, аудио- и видеозаписей) по теме занятий и однообразие метода их проведения (монолог) также снижают эффективность воздействия классных часов на учащихся. Если присутствие на классных часах считается обязательным, то посещение факультативов предусматривает добровольность. Более того, эстетико-художественные факультативы в школе организуются при условии преподавания их специалистами. Менее 10 % опрошенных отметили влияние организованных в школе факультативов по эстетике и искусству на формирование их художественного капитала. Конечно, перегруженность учебного процесса, дополнительные занятия и факультативы по тем предметам, по которым предстоит сдавать единый государственный экзамен или интересны для освоения будущей профессии, а также необязательность посещения, приводит к тому, что редко кто отдает предпочтение эстетико-художественным факультативам. Согласно нашим данным, посещали в школе факультативы по эстетике 11,6 % от общего числа респондентов, по истории мировой культуры – 17,4 %, по отдельным видам искусства – 7,1 %. При проведении опросов мы попытались выяснить, в чем же основная причина того, что преобладающее большинство респондентов в школьный период не посещали эстетико-художественные факультативы? Причину подсказали сами опрашиваемые. 87,5 % респондентов в анкетах отметили: «не посещал, так как таковых не было в школе».

Обучение в специальных художественных учебных заведениях и студиях, занятия в кружках художественного творчества, как и эстетико-художественные факультативы, относятся к инициативному направлению художественного образования. Согласно нашим опросам 31 % респондентов в школьный период занимались в специальных учебных художественных заведениях и студиях, из них половина обучалась в музыкальных школах. В специальных студиях свои способности в изобразительных искусствах совершенствовали 18 % респондентов, приобретали навыки хореографии 11 %, актерского мастерства – 6 %. Свидетельством того, что среди респондентов достаточно большое количество художественно одаренных лично-

стей, служат ответы о наличии у них разнообразных художественных способностей. Так, об обладании художественными способностями заявили до 80 % опрошенных. При этом многие респонденты отметили у себя по несколько художественных способностей и указали на развитие их в школьный период. Представление о разнообразных художественных способностях респондентов и их развитии во время обучения в школе отложено в нижеприведенной таблице.

Художественные способности респондентов
и их развитие в школьный период

Характеристики личности	Обладают*	Развивают**
Художественные способности, в том числе:	75,0	81,8
вокальные	28,4	77,5
хореографические	25,4	80,5
актерские	18,9	79,9
музыкальные	41,8	68,9
изобразительные	27,3	77,4
литературные	28,7	78,2

* В % от числа опрошенных. ** В % от числа обладающих способностью

Несмотря на то, что 61,3 % респондентов признают факт развития своих художественных способностей в школьный период через участие в художественной самодеятельности и занятия в специальных учебных художественных заведениях, в студиях и кружках художественного творчества, тем не менее, с их точки зрения, роль художественной самодеятельности в формировании художественного капитала не столь существенна. Лишь пятая часть опрошенных отметила, что занятия художественной самодеятельностью способствовали их художественному образованию. Причина такого отношения, скорее всего, кроется в том, что в школе художественное творчество учащихся зачастую используется для кратковременной подготовки праздников, концертов и вечеров. В настоящее время происходит резкое сокращение числа участников школьной художественной самодеятельности. Это обусловлено тем, что для организации художественной самодеятельности требуются специальные кадры и дополнительное финансовое обеспечение, которыми многие школы не обладают. Из неорганизованных способов художественного образования в школьный период респонденты, судя по их ответам, отдают предпочтение эстетическому и художественному самообразованию. Более чем треть опрошенных (38 %) считает, что их художественной социализации в школьный период способствовало эстетическое и художественное самообразование. Недооценка значения организованных способов школьного художественного образования вызвана, с одной стороны, отсутствием в штате большинства школ высококвалифицированных специалистов по художественной педагогике; слабой, а иногда и примитивной методикой проведения занятий и мероприятий по художественному образованию учащихся; отсутствием у школы достаточных средств обеспечения полноцен-

ной организации процессов художественного просвещения, воспитания и обучения. С другой стороны, у Министерства образования, администрации некоторых школ, а также в общественном мнении сохраняется установка, что художественное образование является дополнительным и второстепенным.

Выясняя вопросы о формах, направлениях и способах художественной социализации в школьный период, мы попытались выяснить, каковы художественные потребности, сформировавшиеся у бывших выпускников школ. С помощью конкретно-социологических методов можно выяснить, например, феноменологическую потребность в искусстве как социальном феномене, функциональные и прагматические потребности личности в искусстве, потребности в различных видах и жанрах искусства. Для выяснения феноменологической потребности в искусстве респондентам было предложено определить, какие из основных видов деятельности – учебная, научная, общественная, художественная, спортивная и бытовая – имеют для них важное, некоторое или не имеют никакого значения. Свое негативное отношение к учебе высказали всего лишь 2,5 % контингента опрошенных, к занятию спортом – 12,0 %, к художественной деятельности – 12,3 %, к выполнению домашних обязанностей – 13,2 %, к научной деятельности – 22,1 %, к общественной работе – 40,6 %. Конечно, настораживает тот факт, что каждый десятый респондент не испытывает особой потребности в деятельности, связанной с искусством, так же как каждый пятый – в научной деятельности. И все же 87 % опрошенных высказались о своем положительном отношении к художественной деятельности, а каждый третий придает ей большое значение. Несмотря на то, что в рейтинге предпочтений феноменологическая потребность в искусстве у респондентов занимает четвертое место, тем не менее она в два раза больше их потребности в науке и в три с половиной раза – потребности в общественной работе.

Функциональные потребности личности в искусстве, с одной стороны, проявляются в мотивах, которые заставляют ее обращаться к художественным ценностям, а с другой – отражают те возможности, которые присущи искусству как специфическому явлению. Всем известна полифункциональность искусства и его способность удовлетворять разнообразные личностные и общественные потребности. Учитывая характерные для учащейся молодежи мотивы обращения к искусству, в нашем обследовании респондентам был предложен выбор возможных функциональных предназначений искусства.

Можно признать закономерным тот факт, что большинство респондентов испытывает, прежде всего, потребность в искусстве как средстве познания окружающего мира и самого себя, что было отмечено более половиной опрошенных. Это самый высокий показатель функциональной потребности в искусстве. Самый низкий показатель функциональной потребности был зафиксирован относительно эвристической функции искусства. Только 15 % опрошенных считают, что искусство является средством побуждения их к творческой деятельности. Второе и третье место среди функциональных потребностей в искусстве у ответивших заняли компенсаторская и гедонистическая функция. С точки зрения 41 % респондентов основным мотивом их обращения к искусству является желание отвлечься от будничных забот, а для 37,3 % – получить эстетическое наслаждение. В то же время почти треть

ответивших указала на потребность в ценностно-ориентационной функции искусства и значении его для познания самого себя. Прагматические потребности в искусстве могут быть самыми разнообразными в зависимости от социального происхождения или исполняемых в определенный момент социальных ролей. Задавая респондентам вопрос о помощи полученных ими художественных знаний в учебе и личной жизни, мы хотели тем самым узнать, испытывают ли они потребность в искусстве как средстве, способствующем процессу их обучения и решения личных проблем. Мнение о том, что искусство оказывает помощь и в учебе, и в личной жизни, высказали 36,9 % респондентов. Тех, кто не посчитал нужным отвечать на поставленный вопрос, оказалось не более 10 %.

Согласно опросам, самым распространенным видом досуга у респондентов является прослушивание музыки, что было отмечено каждым третьим респондентом. Больше половины опрошенных зафиксировали свой интерес к просмотру телепередач и к чтению художественной литературы. Посещение дискотек и танцевальных вечеров у респондентов занимает пятое место в шкале предпочтений проведения досуга. Среди видов досуга, которые связаны с посещением учреждений художественной культуры, самой большой популярностью у респондентов пользуются театральные и концертные мероприятия (желательность их посещения отметили 27,2 % опрошенных). Низкий процент отметивших желание посещать кинотеатры (15,1 %) можно объяснить, в первую очередь, резким повышением цен в них. Однако следует заметить, что интерес к произведениям киноискусства не уменьшился. Его удовлетворение компенсировалось увеличением просмотра кинофильмов и телефильмов в домашних условиях по телевизору, видеомagneтoфoнy и Интернету. Судя по активности реального и фактического посещения художественных учреждений и мероприятий, можно предположить, что у респондентов более развиты способности и навыки к восприятию киноискусства и эстрады. Указание на частое посещение художественных музеев и выставок не является доводом для утверждения о достаточном развитии у респондентов способностей и навыков к восприятию изобразительного искусства. Дело в том, что, отвечая на вопрос о посещении музеев и выставок, они имели в виду не только музеи и выставки изобразительного искусства, а все многообразие функционирующих в городе и пригородах музейно-выставочных экспозиций. К тому же в ответах о знании изобразительного искусства респонденты не представили убедительных аргументов своего интереса к живописи и скульптуре. Неподготовленность к восприятию классической музыки, искусства оперы и балета, на наш взгляд, проявилась в том, что не посещающих музыкальные театры и филармонические концерты оказалось максимальное количество.

Тот факт, что значительная часть респондентов, которые изредка посещают художественные учреждения и мероприятия, не имеют возможности или у них отсутствует интерес к определенным видам искусства, но хотели бы чаще общаться с искусством, свидетельствует о неудовлетворенности их художественных потребностей и интересов. Задача состоит в том, чтобы в школьный период активизировать развитие потребности и интереса к различным видам искусства. Особую тревогу вызывают данные, согласно которым почти треть тех, кто не посещает художественные учреждения и мероприя-

тия, заявляют о своем желании бывать там реже. По нашим подсчетам, в посещении филармонических концертов не заинтересованы 26,6 % от общего числа ответивших, драматических театров – 23,4 %, музыкальных театров – 22,7 %. Вряд ли, не имея такого важного стимула, как художественные потребности в этих видах искусства, выпускники школы в дальнейшем будут стремиться к увеличению объема общения с ними и к развитию своих художественных способностей и навыков их восприятия. Согласно статистическим данным, сегодня каждый второй окончивший школу становится студентом вуза. Что касается уровня развития их художественных знаний и вкусов, то мнения специалистов по этому вопросу расходятся. Выяснение уровня развития художественных знаний и вкусов личности достаточно трудоемкий процесс. Наибольшую продуктивность здесь можно ожидать от использования методов панельного тестирования и экспертных оценок. К сожалению, в силу ограниченности возможностей нам не удалось воспользоваться этими методами.

Определяя направленность художественных интересов респондентов в различных областях искусства и знакомство их с именами тех, творчеству которых они отдают предпочтение, были обнаружены некоторые общие характеристики художественных знаний и вкусов респондентов. Согласно ответам опрашиваемые охотнее высказали свои предпочтения относительно тех видов искусства, с которыми чаще соприкасаются, и о тех их представителях искусства, с чьим творчеством лучше знакомы. Поэтому большинству респондентов легче всего было назвать известных им представителей отечественной классической литературы (69,6 % от опрошенных), отечественной и зарубежной эстрады (66,6 %), отечественной живописи (59,2 %). Среди названных имен писателей и живописцев предпочтения были отданы тем классикам отечественной художественной литературы и изобразительного искусства, знания о которых получены, главным образом, при изучении в школе предметов художественного цикла. На выбор имен любимых современных литераторов и мастеров эстрады преимущественное влияние оказывали знакомство с их творчеством во внеучебное время, а также информация от сверстников или распространяемая посредством печати, радио, телевидения, существующая художественная мода. Анализируя ответы, можно сделать вывод о том, что в предпочтениях респондентов преобладают, с одной стороны, имена признанных обществом авторитетов художественной культуры, с другой – популярных в молодежной среде. Большинство, отвечая на вопрос о любимых ими представителях классической отечественной литературы, обращаются, как правило, к знаниям школьной учебной программы по литературе и называют в первую очередь знакомые имена А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого. Также при ответах о любимых живописцах они вспоминают усвоенные со школьной скамьи имена И. Е. Репина, И. И. Шишкина, Леонардо да Винчи, Рафаэля. Некоторые респонденты пытаются преодолеть консерватизм полученных в школе художественных знаний, особенно когда речь идет о творчестве современных мастеров искусства. В результате в их ответах чаще встречаются имена Ф. М. Достоевского, М. А. Булгакова, А. И. Солженицына, Рембрандта и Дали. В художественных знаниях и вкусах респондентов можно обнаружить достаточно много сходно-

го, что обусловлено однообразием художественного образования в школьный период.

В художественном капитале личности между художественными знаниями и художественными вкусами существует неразрывная взаимозависимость. Художественные вкусы личности формируются на основе полученных ею художественных знаний, объем, направленность и содержание которых определяется ее художественными потребностями и вкусами. Художественные вкусы характеризуют степень художественной социализации личности и её способность на этой основе давать оценку художественным ценностям. Однако при социологическом анализе художественных вкусов личности необходимо учитывать не только индивидуальный опыт художественного потребления, но и внешние факторы, которые воздействуют на выражение респондентом своих художественных оценок. В этом плане следует согласиться с существующим мнением, что, оценивая произведение искусства, человек руководствуется не столько своими непосредственными представлениями и эмоциональными реакциями, сколько общепринятыми стандартами, распространенными в его окружении.

Среди многообразия художественных ориентаций респондентов были выбраны те, выражение которых менее поддается влиянию социального окружения: ориентации респондентов на жанрово-тематические предпочтения художественных произведений и на критерии их оценки. Как свидетельствуют результаты опросов, у респондентов жанрово-тематические предпочтения в искусстве и критерии оценки художественного произведения настолько совпадают, что можно говорить об идентичности их художественных ориентаций. Это происходит в силу их возрастного равенства, общности социально-психических свойств, однообразия художественной социализации в школьный период. Отличия же художественных вкусов вызваны влиянием социального окружения и социальной среды на их художественные ориентации.

Важными компонентами художественного капитала личности являются ее способности и навыки художественного творчества. 78,2 % опрошенных отметили наличие у себя художественных способностей. При этом 30,3 % респондентов указали, что обладают одной художественной способностью, 25,1 % имеют по две способности, 12,7 % – три, 10,1 % – четыре и более. Подтверждением тому, что среди респондентов почти каждый третий обладает не только музыкальными способностями, но и навыками, служат их ответы на вопросы об их умении играть на музыкальных инструментах и об обучении в специальных учебных художественных заведениях. Из тех, кто отметил у себя наличие музыкальных способностей, 78,8 % играют на каком-нибудь музыкальном инструменте. Умеющих играть на пианино, рояле или фортепьяно оказалось 15,2 %, а на гитаре – 12,2 %. Навыкам в области изобразительного искусства специально обучались 7,9 % респондентов, хореографии – 2,6 %, актерскому мастерству – 1,7 %. Всего же в школьный период, согласно ответам, свои художественные способности и навыки развивали 63,5 % респондентов. Для выяснения уровня развития художественного капитала респондентам было предложено оценить это самим по пятибалльной шкале. В результате были получены следующие ответы: на «отлично» уровень своего художественного капитала оценили 2,9 % опрошенных, на «хо-

рошо» – 26,7 %, на «удовлетворительно» – 58,9 %, на «неудовлетворительно» – 11,5 %. При всей субъективности ответов респондентов, на наш взгляд, они более реально отражают уровень развития художественного капитала выпускников школ, чем те авторы, у которых, по их наблюдениям, сложилось крайне негативное впечатление о художественном образовании учащихся.

Список литературы

1. Боженко Л.Ф. Досуг школьников // Социолог. исслед. –1990. – № 1. – С. 87.
2. Ветлугина Н.А. Методологические основы изучения соотношения социального и биологического в художественном развитии ребенка //Формирование системы эстетического воспитания: Материалы симпозиума. М., 25–26 янв. 1983 г. – М., 1983. – С. 29.
3. Исследование художественных интересов школьников. – М.: Педагогика, 1974. – С. 68–69, 142.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

И. Г. Васильев

Введение

Социальная функция системы образования в сфере культуры и искусств – обеспечение устойчивого воспроизводства специалистов широкого круга профессий, необходимых для сохранения культурного наследия, творчества и распространения новых культурных ценностей, для привлечения населения к творческой культурной деятельности и формирования новых духовно-нравственных запросов. Поскольку социальные функции культуры выходят далеко за пределы ее «отраслевого» содержания, охватывая культурные смыслы любых видов человеческой деятельности и всех сфер человеческих отношений, можно обоснованно утверждать, что и образование в сфере культуры и искусств оказывает опосредованное или косвенное влияние на все сферы общественной жизни и деятельности. Разумеется, качество и масштабы этого влияния различны в разных видах деятельности и социальных отношений. Например, спрос на услуги таких специалистов, как реставраторы памятников культуры и искусства не ограничивается только музеями и реставрационными мастерскими. Они нужны и в сфере общего и профессионального образования, организации туризма, градостроительстве, ландшафтной архитектуре и многих других сферах деятельности. Требования или общественные ожидания от системы профессионального образования для культуры и искусства столь же сложны, многообразны, противоречивы как и сама культура, которая, в свою очередь, является и важнейшим условием социальной стабильности, и ресурсом, фактором и условием социальных изменений.

Образование в сфере культуры и искусства органически связано со своим «материнским лоном», постоянно чувствует пульс культурной жизни, ее творческие интенции, запросы и требования к вступающим в эту профессию. Деятельное участие творцов культуры и искусства в подготовке будущих специалистов, начиная с раннего, еще дошкольного возраста, на этапах «предпрофессионального» обучения одаренных детей подчеркивает неразрывную связь образовательного процесса с будущей основной сферой их деятельности. Органичность, «непрерывность» этой связи оказывается важным аргументом в споре о том, как сохранить достоинства российской системы образования в сфере культуры и искусств, пользующейся мировым признанием? С помощью уже начавшейся передачи учреждений начальной системы обучения (школ дополнительного образования по видам искусств и других учреждений этого типа) из ведения Министерства культуры РФ (далее Минкультуры) в ведение Министерства образования и науки РФ (далее – Минобрнауки) или сохранения их под управлением Минкультуры? Оценку компромисса, достигнутого в 2012 г. Министерством образования и Министерством культуры даст будущее. Обеспокоенность авторитетных деятелей культуры и искусства ситуацией, сложившейся в системе профессио-

нального образования в сфере культуры и искусств из-за недостаточно продуманных и поспешных действий Минобрнауки, была выражена в их письме к Президенту РФ и Премьер-министру РФ¹. Суть этой обеспокоенности во многом связана с последствиями, которые могут последовать для всей системы профессионального образования в сфере культуры и искусств из уже состоявшегося присоединения России к Болонскому процессу, с которым связано появление компетентностного подхода, так как знаниевая парадигма в организации современного образовательного процесса не соответствует требованиям времени.

Профессиональные компетенции в содержании непрерывного образования в сфере культуры и искусства

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на такие цели, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, развитие индивидуальности, направленные на реализацию и максимально полное раскрытие разнообразных граней личности². Непрерывность образования в сфере культуры и искусства включает *общее* и *специальное* содержание. Общее содержание объединяет его с непрерывным образованием как социальным процессом и институтом со всем набором его социальных функций. *Специальное содержание* непрерывного образования в сфере культуры, и особенно искусства, определяет его как «самое непрерывное» из всех видов профессионального образования. Во многих случаях оно начинается в семье до поступления в формальные школы по видам искусств, а завершается высшим уровнем профессионального мастерства специалиста соответствующего профиля только при условии (среди прочих) *непрерывного* прохождения сложившихся в нашей стране на протяжении десятилетий трехступенчатой системы профессионального образования (школы по видам искусств, училища, вузы). Благодаря этой непрерывности обеспечивается и непрерывность формирования необходимых компетенций. Разрыв между ступенями практически сводит к нулю шансы на достижение целей образовательных усилий. Непрерывность процесса поддерживается и переподготовкой педагогов, работающих на каждой из этих ступеней. Неразрывность профессионального развития педагогических работников должна обеспечиваться освоением дополнительных профессиональных образовательных программ в объеме не менее 72 часов, не реже чем один раз в пять лет в образовательных учреждениях, имеющих лицензию на осуществление образовательной деятельности. Педагогические работники образовательных учреждений должны осуществлять творческую и методическую работу. Подведомственные Мин-

¹ Письмо подписали: Николай Петров (ушедший из жизни в 2011 г.), профессор Московской консерватории; Олег Табаков, художественный руководитель и директор МХТ им. А. П. Чехова; Владимир Спиваков, художественный руководитель Государственного камерного оркестра «Виртуозы Москвы»; Владислав Казенин, председатель Союза композиторов России; кинорежиссер Андрей Кончаловский; Дмитрий Бертман, художественный руководитель театра Геликон-опера.

² Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.

Концепции развития вузов культуры и искусств Российской Федерации (на период до 2015 г.) предусматривала сохранение отечественной исторически сложившейся трехступенчатой системы образования в сфере культуры и искусства в ведении Минкультуры¹. В целях сохранения и развития образования в этой сфере в Концепции определены: (а) роль и значение образования в сфере культуры и искусства в социально-политическом и духовно-нравственном развитии; (б) структура образования, ее современное состояние и специфические особенности; (в) национальные культурные традиции, составляющие часть культурного наследия Российской Федерации; (г) законодательные инициативы, связанные с развитием образования в сфере культуры и искусства на 2008–2015 гг. Развитие образования в сфере культуры и искусств определено как важнейшая база для художественного образования в целом и основополагающая часть системы художественного образования. Развита в Концепции 2008 г. институциональная версия образования в сфере культуры и искусства может быть определена как *субинститут* культуры, нормы которого ориентированы на обеспечение жизнеспособности культуры как базового социального института с предписываемыми обществом и государством социальными функциями. Образование в сфере культуры и искусства в этой концепции призвано обеспечить решение следующих задач: (а) выявление художественно одаренных детей и молодежи, а также обеспечение соответствующих условий для их образования и творческого развития; (б) подготовку творческих и педагогических кадров в сфере культуры и искусства, а также педагогических кадров для системы художественного образования; (в) сохранение и передачу новым поколениям традиций российского профессионального образования в сфере культуры и искусства; (г) эстетическое воспитание подрастающего поколения; (д) воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей; (е) приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства; (ж) реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических норм поведения и морали, адресованных как личности, так и обществу.

В условиях реформы и модернизации системы образования наиболее востребованы инновационные технологии. Актуальной является сегодня концепция компетентностно-ориентированного образования. Не отвергая сложившейся традиционной системы образования для культуры и искусства, обеспечивающей преемственность профессионального обучения, опирающихся на концепции развивающего, личностно ориентированного обучения, профилизации и другие, компетентностный подход ориентируется на результативность обучения, способность молодого специалиста действовать самостоятельно, инициативно и продуктивно в условиях практической деятельности. Компетенция для будущего деятеля культуры и искусства – это не только обладание способностями, знаниями, умениями и навыками, необ-

¹ В декабре 2011 г. это министерство приняло нормативные акты, закрепляющие приоритет Минкультуры в управлении образованием в сфере культуры и искусств и обеспечивающие непрерывность предпрофессионального и профессионального образования.

ходимыми для его профессиональной деятельности, но и формирование особых личностных качеств (воли, целеустремленности, трудолюбия, терпения, готовности к восприятию и созданию нового и др.). Эти качества проявляются в тех или иных способах поведения и реализуются в процессе решения возникающих проблем (учебных, психолого-педагогических, методических, творчески-исполнительских и др.). При этом важнейшее значение для будущего специалиста имеют внутренняя мотивация, художественно-творческие, личностные потребности, направленные на совершенствование его духовного и профессионального облика.

Возможности правового регулирования при всей их важности имеют пределы своего влияния. Современные версии теории социальных норм тщательно анализируют ситуации, складывающиеся при использовании правовых норм одной культуры в другой. Опыт разработки и принятия закона «Об образовании», областью применения которого является и образование в сфере культуры и искусств, свидетельствует о том, что механический перенос норм одной культуры, кажущейся инициаторам реформ более развитой, не всегда оказывается успешным. В отличие от природных объектов, всегда демонстрирующих одни и те же физические законы, социокультурные объекты, как объекты искусственные, являются разными у разных народов, в разных культурах. В результате взаимодействия правовых культур может происходить рецепция юридических текстов, т. е. в процессе правового развития тексты, моделирующие социальные институты «здесь», могут заимствоваться из другой правовой культуры. Но эти тексты, сформулированные в другой культуре, отражают иную социальную реальность, еще не существующую и, возможно, недостижимую «здесь». Пример постсоветской рецепции в России текстов западной правовой культуры подтверждает, что эти тексты, даже подкрепленные определенной политической волей центральной власти «здесь», автоматически не порождают смоделированные в них социальные институты. Есть и другие причины, по которым социальная практика может отклоняться от ее официальных моделей¹.

Высочайшие достижения российской культуры опираются в первую очередь на уникальную систему подготовки творческих и педагогических кадров в сфере культуры и искусства. Эффективность этой системы подтверждается высоким уровнем экспорта образовательных услуг сферы искусства, показателями трудоустройства по специальности молодых специалистов-выпускников высших и средних специальных учебных заведений искусств, признанием мировым сообществом отечественной школы по подготовке творческих кадров в различных видах искусств, а также востребованностью педагогов российских образовательных учреждений высшего профессионального образования в сфере искусства за рубежом.

¹ Четвернин В. А., Яковлев А. В.. Институциональная теория права. ГУ-ВШЭ.2009. URL: <http://yandex.ru/yandsearch?text>)

Ступени непрерывного образования в сфере культуры и искусства

Основой ресурсного обеспечения системы образования в сфере культуры и искусства остается развитая сеть государственных и муниципальных образовательных учреждений, в которую входят: (а) образовательные учреждения дополнительного образования детей – детские школы искусств (по видам искусств); (б) образовательные учреждения для особо одаренных детей, интегрированно реализующие программы основного общего среднего (полного) образования и среднего профессионального образования; (в) средние специальные учебные заведения – художественные, музыкальные, хореографические, театральные, культурно-просветительские и другие училища (колледжи), находящиеся либо в ведении Министерства культуры РФ и Федерального агентства по образованию, либо в ведении субъектов Российской Федерации; (г) университеты, академии, институты, находящиеся в ведении Правительства РФ, Министерства культуры РФ, Федерального агентства по образованию, Российской академии художеств и органов местного самоуправления. К этому необходимо добавить, что образовательные программы разных уровней по направлению «Культура и искусство» реализуются в ряде непрофильных образовательных учреждений как в государственном и муниципальном, так и в негосударственном секторах. Подобная децентрализация управления образовательными учреждениями сферы культуры и искусства, а также отрыв их от отрасли чреват снижением качества образования в этой сфере. Сложившаяся десятилетиями система профессионального образования в сфере культуры и искусства (школа – училище – вуз), которая по праву занимает сегодня одно из ведущих мест в мире, работает устойчиво и эффективно в тех случаях, когда образовательные учреждения, составляющие эти три звена, находятся в ведении органов управления культурой.

Предпрофессиональные образовательные учреждения – основа национальной системы непрерывного формирования общих и специальных компетенций специалистов в области культуры и искусства. Процесс подготовки современного специалиста в системе высшего художественного образования затрудняется недостаточно высоким уровнем практических умений у поступающих на художественные факультеты. В современных условиях развития общества, протекающих процессов информатизации и глобализации, обостряется проблема эффективности преподавания, коррекции и оптимизации существующих методик в соответствии с новейшими требованиями. Снижение уровня подготовки у поступающих в средние и высшие учебные заведения связано с комплексом взаимосвязанных проблем, которые в конечном счёте определяют компетентность будущего выпускника – как бакалавра, так и магистра. Ситуация усложняется тем, что в результате увеличения количества высших и средних учебных заведений с различными направлениями, поступление в учебное заведение художественного профиля становится общедоступным, не специализированным, что препятствует компетентностному, углублённому обучению. Система предпрофессионального образования несет значительную часть ответственности за качество будущих студентов средних и высших учебных заведений сферы культуры и искусства. Она включает сеть образовательных учреждений дополнительного образова-

ния детей – детские школы искусств (по видам искусств), а также 20 нетиповых образовательных учреждений, где учатся одаренные дети от 7 до 17 лет. Из этих нетиповых школ и выходят будущие звезды нашей культуры в балете, музыке, изобразительном искусстве.

Вместе с тем приходится констатировать, что уровень художественного образования в России в последнее время стал ниже. Эта тенденция затронула практически все учебные заведения. Причин этому достаточно. Многие художественные учебные заведения в провинции сейчас имеют более высокий уровень, чем столичные или петербургские. Возможно, это обусловлено тем, что в небольшом городе оно – единственное и является предметом гордости, а сложившиеся лучшие традиции стараются бережно сохранять¹.

Существует большая проблема с возрастом педагогов: пенсионеров и преподавателей, близких к пенсионному возрасту, в школах искусств работает больше, чем молодежи. А возраст 35–45 лет оказался вообще «провальным». Такая ситуация существенно влияет на одно из важнейших направлений непрерывности. Не следует забывать и о том, что компетентных учеников и воспитанников формируют и воспитывают компетентные педагоги з бразовате е гиеда

тического воспитания, духовно-нравственного развития детей. Приобретение детьми знаний, умений и навыков в избранном направлении искусства, опыта творческой деятельности сопровождается овладением духовными и культурными ценностями народов мира, что способствует расширению культурных границ и профиля компетенций будущего деятеля искусства. Это обеспечивает подготовку одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения, реализующие основные профессиональные образовательные программы в области искусства. Федеральные государственные требования разработаны с учетом обеспечения преемственности программы предпрофессионального обучения и основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального и высшего профессионального образования в области искусства; сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации в сфере культуры и искусства. Эти требования направлены на воспитание и развитие у обучающихся компетенций и личностных качеств, позволяющих уважать и принимать духовные и культурные ценности разных народов, формирование у обучающихся эстетических взглядов, нравственных установок и потребности общения с духовными

общения с произведениями искусства в разных формах (пение, рисование, конструирование, слушание музыки, изодетельность, художественное чтение, музыкально-литературные композиции и пр.), а также способствовать ранней ориентации на профессию. Существенным в этот период является органическое сочетание просветительской работы в области художественной культуры и художественно-творческой деятельности в одном из видов искусства (т. е. профессиональные занятия искусством в системе дополнительного художественного образования детей). Выпускники школы предпрофессионального обучения – это социальный ресурс для среднего профессионального образования, от качества которого самым непосредственным образом зависят результаты профессионального образования на следующих уровнях.

Среднее профессиональное образование – основа формирования базовых и специальных профессиональных компетенций в отрасли культуры и искусства. Период базового образования характеризуется тем, что средние и высшие специальные учебные заведения, принимая эстафету художественного развития молодого человека, с одной стороны, расширяют рамки его художественного просвещения, с другой – могут углублять профессиональную сторону. С повышением уровня квалификации развивается широта художественного мировоззрения, которая успешно уживается с профессиональной глубиной и основательностью. На этой стадии художественного образования развивается узкопрофессиональная направленность, тщательно подготавливаемая в допрофессиональный период. Если упомянутый выше перечень федеральных государственных требований к учреждениям допрофессиональной подготовки содержит 11 направлений, то перечень специальностей в средних специальных учебных заведениях содержит уже 19 специальностей¹ (появляется «Теория музыки» и др.). Чем шире содержание общего художественного и начального специального образования, тем легче решается вопрос выбора художественной или художественно-педагогической специальности. Процесс профессионального становления логически продолжает художественное образование будущего специалиста. Особенностью этого периода становится ориентация на расширение разнообразных форм творческого общения, обмена опытом, самообразования. Получение квалификации строится с учетом методологии искусства и художественного образования. Так выстраивается цепочка непрерывного художественного образования, формируются новые компетенции. Таким образом, система непрерывного художественного образования рассматривается как условие духовного обогащения человека, развития самосознания личности, как потенциал профессионально-творческой деятельности специалиста и факт социального развития страны².

Обратимся к особенностям обучения в средних специальных учебных заведениях. В настоящее время в стране программы среднего профессионального образования в сфере культуры и искусства реализуются в 275

¹ Группа специальностей: Культура и искусство// Российское образование. Федеральный портал. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.20/spe.070000/index.php>

² Ражбадинова А.С. Полифункциональность искусства как основа развития системы непрерывного художественного образования. URL: <http://www.boldric.lact.ru/e/2520782-polifunktionalnost-iskusstva-kak-osnova>

средних и высших учебных заведениях. При этом в федеральном ведении – 17 средних специальных учебных заведений и 15 вузов, реализующих программы среднего звена. Статистика показывает, что в 1985 г. функционировало 256 учреждений среднего профессионального образования в сфере культуры и искусства, в 1990 г. – 249, в 2005 г. – 277. При увеличении образовательных учреждений, реализующих программы среднего профессионального образования, контингент обучающихся по программам среднего профессионального образования сокращается: в 1985 г. обучалось 96927 чел., 1990 г. – 90969, 2004 г. – 77712, 2005 г. – 75763. В настоящее время в Российской Федерации всего функционируют 237 учреждений среднего профессионального образования культуры и искусства. Это количество образовательных учреждений, в первую очередь федеральных (их 17), призвано сохранять лучшие традиции отечественного образования в сфере культуры и искусства. В федеральных образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования по программам среднего профессионального образования всего обучается 6767 студентов. Но, несмотря на малочисленность как самих образовательных учреждений, так и количества в них обучающихся студентов, каждое из образовательных учреждений Минкультуры России уникально, многие из них являются единственными в России по своему профилю (Цирковое училище, Палехское училище, Колледж эстрадного и джазового искусства, Суздальское художественно-реставрационное училище и др.). Именно федеральные средние специальные учебные заведения являются опорой всей системы отраслевого образования.

Образовательный процесс в так называемых «нетиповых» образовательных учреждениях реализуется с первого по одиннадцатый классы и основывается на интегрировании общеобразовательных программ (общей школы) и среднего профессионального образования. Обучающиеся после окончания 9 класса получают аттестат, а по окончании 11 класса – диплом о среднем профессиональном образовании. Подобной практики как в России, так и за рубежом ранее не существовало¹. Аналогичная модель образования выстроена в Академии хорового искусства (единственном образовательном учреждении России данного профиля, в котором имеется Хоровой колледж), Московской государственной академии хореографии, Академии русского балета им. А. Я. Вагановой и в нескольких регионах. Образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы с раннего детского возраста, в некотором отношении элитарны, поскольку создавались как школы или классы (музыкальные или хореографические) для особо одаренных детей. Однако именно данная категория образовательных учреждений в настоящее время не определена рамками законодательства Российской Федерации, и сохранение их многолетних традиций (в 2008 г. исполнилось 270 лет Академии русского балета им. А. Я. Вагановой) поставлено под угрозу.

¹ В пору своего возникновения такие учебные заведения существовали при музыкальных вузах или при театрах. В настоящее время они существуют и как самостоятельные юридические лица.

Согласно действующему законодательству освоение программ среднего профессионального образования возможно лишь на базе основного общего образования (9 классов) или среднего (полного) общего образования (11 классов). В нетиповых образовательных учреждениях в сфере культуры и искусства освоение программ общеобразовательной школы и среднего профессионального образования начинается интегрированно с первого класса. Примером такого образовательного учреждения культуры является Московское государственное академическое художественное училище памяти 1905, осуществляющее подготовку по специальностям среднего профессионального образования «Живопись», «Дизайн», «Реставрация, консервация и хранение произведений искусств». Многолетняя тесная связь училища с Московским государственным академическим художественным институтом им. В. И. Сурикова – головным вузом Российской академии художеств, явилась результатом эффективной методики последовательного воспитания художника: училище – вуз – профессиональная деятельность, что позволило училищу стать научно-методическим центром среднего профессионального художественного образования России, объединяющим более 60 родственных учебных заведений. На базе училища действует Учебно-методический кабинет по художественному образованию, Совет директоров художественных училищ. В его стенах разрабатываются государственные образовательные стандарты и все учебно-методическое обеспечение для художественных училищ России.

Образовательные и творческие связи между Художественным училищем и Академией живописи – повторение «модели непрерывности» существующей в отношениях между учреждениями предпрофессиональной подготовки и некоторыми средними специальными учебными заведениями, о которой говорилось выше¹. О высоком уровне подготовки специалистов в образовательных учреждениях Минкультуры России свидетельствует высокий процент поступления выпускников в профильные вузы (свыше 90 %), что в первую очередь обеспечивается высокопрофессиональными педагогическими кадрами.

Общеизвестно, что профессиональная подготовка музыканта-исполнителя требует от 16 до 18 лет непрерывного обучения. В России этот период традиционно приходится на возраст от 6–7 до 24 лет. При этом среднее профессиональное образование, которое осваивают студенты в возрасте от 15 до 19 лет является, в отличие от прочих специальностей, обязательным и необходимым условием последующего обучения в вузе. Недаром действующие в настоящее время государственные образовательные стандарты высшего профессионального музыкального образования предполагают обучение в вузе только на базе среднего профессионального образования. Основываясь на традиционных для страны принципах ранней профессионализации, именно среднее профессиональное образование формирует необходимый комплекс творческих и практических навыков и компетенций. Они являются фундаментом и для начала самостоятельной трудовой

¹ Например, вхождение Суздальского художественно-реставрационного училища в состав Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств.

деятельности, и для публичного проявления успехов исполнителя на конкурсах и для последующего теоретического осмысления и обобщения накопленных практических навыков. Музыкальный вуз получает своих абитуриентов из музыкального училища, и снижение уровня работы среднего звена в системе подготовки музыкантов- профессионалов неминуемо скажется на их качестве.

Вузы культуры и искусства – высшая ступень непрерывного формирования профессиональных компетенций. Исторически сложилось, что из общего числа высших учебных заведений России (1400), кузницей высоко- профессиональных кадров для отрасли культуры и искусства является малая часть вузов, и в первую очередь – федерального подчинения. Система высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства охватывает 68 образовательных учреждений, из них 45 находятся в ведении Минкультуры России, 12 – органов управления культурой субъектов Российской Федерации, 8 – Федерального агентства по образованию, 2 – Российской академии художеств, 1 – Правительства Российской Федерации. Всего в вузах отрасли культуры и искусства обучается 97006 студентов, при этом в вузах федерального ведения – 89186 человек, что составляет 1,4 % от общего числа обучающихся в государственных высших учебных заведениях России (6396000 чел.)¹.

Образовательные учреждения в области искусства зарождались, как правило, в недрах театров, музыкальных и других творческих сообществ на протяжении почти полутора веков. В XIX – начале XX в. именно театры и творческие сообщества (например, Русское музыкальное общество XIX в.) определяли уровень компетенций специалистов, качество их подготовки, а во многом и саму структуру образовательных учреждений (музыкальные классы при Русском музыкальном обществе, положившие начало консерваторскому образованию; хореографические училища или школы-студии при театрах), которая в настоящее время представляет собой многоуровневую систему подготовки специалистов в самом вузе (школа-вуз в консерваториях, училище-вуз в академиях хореографии). Образовательные учреждения являются тем национальным достоянием, которое представляет нашу страну в мировом образовательном и культурном пространстве. Каждое из учебных заведений, сформированное по тому или иному видовому признаку искусства или культуры, имеет свою историю, традиции и специфические особенности. Так например, в целях сохранения и развития традиций эстетической направленности, методов и приемов, присущих столичным театрам, творческим обществам и мастерским были открыты Театральный институт им. Б. Щукина при Государственном академическом театре им. Е. Вахтангова, Высшее театральное училище (институт) имени М. С. Щепкина при Государственном академическом малом театре России, Школа-студия (институт) В. И. Немировича-Данченко при МХАТ им. А. П. Чехова и т. д.

¹ Доклад Министерства культуры Российской Федерации «О концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации». К заседанию Координационного совета по культуре при Минкультуры России.
URL: human.permkrai.ru>artyoung/files... **doklad_razv.doc**

История российского культурологического образования берет свое начало с 1918 г., когда согласно декрету Комиссариата народного просвещения в Петрограде был создан Библиотечный институт. Основной задачей этого института являлась подготовка кадров для вновь создаваемых библиотек и учреждений культуры, которые имели важное политическое значение. Позже, в 1930 г., аналогичный вуз был создан в Москве (в настоящее время Московский государственный университет культуры и искусств). Более широкое распространение данная сеть образовательных учреждений получила в послевоенное время, когда на федеральном уровне были созданы еще 11 институтов культуры. Отечественная сеть учреждений культурологического образования весьма специфична, поскольку в последние годы вузы культуры усиливают ориентацию на социальные потребности общества и рынка труда. Особенность этих учебных заведений в том, что кроме специальностей в области библиотечно-информационных ресурсов, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества, они готовят специалистов, компетентных и в области искусства¹.

Непрофильные образовательные программы физико-математических, гуманитарных социальных наук, экономики и государственного управления, адаптированы в этих учебных заведениях к потребности отрасли культуры и искусства. Благодаря этому они становятся авторитетными научно-образовательными центрами, обогащающими содержание непрерывного образования. Именно непрерывность образовательного процесса, поддерживаемая общими усилиями образовательных учреждений всех уровней и творческими коллективами учреждений культуры всех направлений определяет признанную во всем мире высокую репутацию российского искусства.

Наиболее разветвленная сеть учебных заведений отрасли связана с подготовкой специалистов в области музыкального искусства. Высшие учебные заведения в области музыкального искусства завершают трехступенчатую модель непрерывного отечественного музыкального образования (школа – училище – вуз), которая базируется на преемственности образовательных программ детской школы искусств, музыкального училища/колледжа и вуза. Старейшие и авторитетнейшие профессиональные музыкальные учебные заведения² являются центрами музыкальной культуры и исполнительского мастерства, осуществляют культурно-просветительскую деятельность в области классического искусства, проводят крупнейшие акции по сохранению и развитию традиций в области музыкального искусства и науки (международные и всероссийские конкурсы, фестивали, смотры, научные конференции).

1

судет консерватория и Художественно-промышленная академия.

² числительность Санкт-Петербургская консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова, открытая в 1862 г. по инициативе Антона Рубинштейна; Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, основанная в 1866 г. Н. Рубинштейном; Российская академия музыки им. Г. С. Попова и др.

В заключение отметим, что нормативно-правовые документы в области общего и профессионального образования не в полной мере учитывают специфику подготовки музыкантов и актеров, режиссеров и художников, скульпторов и хореографов, кинооператоров и других представителей творческих профессий, что неблагоприятно сказывается и на качестве их профессиональной подготовки, и на условиях формирования компетентности в процессе их творческой деятельности. Система образования в сфере культуры и искусства, возрадившая плеяду выдающихся деятелей с мировым именем, складывалась не одно столетие, имеет ярко выраженные национальные традиции, сохранение которых должно стать первоочередной задачей не только Минкультуры России, но и государственной политики в целом.

Сведения об авторах

Васильев Игорь Григорьевич – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт проблем региональной экономики Российской академии наук (Россия, Санкт-Петербург)

Воловик Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент, заместитель директора, Институт непрерывного профессионального образования Ижевского государственного технического университета (Россия, г. Ижевск)

Волунгвичене Айрина – доктор социальных наук (просвещение), доцент кафедры наук просвещения, глава Института по Инновационному обучению, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Гедвилиене Генуте – доктор социальных наук (просвещение), профессор кафедры наук просвещения, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Глотов Михаил Борисович – доктор социологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург)

Дорелайтене Агне – студент докторантуры, Каунасский технологический университет (Литва, г. Каунас)

Жиджюнайте Вилма – доктор социальных наук (просвещение), профессор кафедры наук просвещения, глава Центра обеспечения качества и инноваций, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Каминскене Лигия – доктор филологических наук, профессор, кафедра перевода филологического факультета, Вильнюсский университет (Литва, г. Вильнюс)

Карасевичюте Саломея – доктор социальных наук (просвещение), кафедра наук просвещения, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Клюшкин Валентин Игоревич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное научное учреждение «Институт педагогического образования и образования взрослых» Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург)

Лидека Зигмас – доктор *habilitatis* экономических наук, профессор, ректор Университета Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Лобанов Николай Андреевич – профессор, директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург)

Ломакина Татьяна Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Мажейкене Наталия – доктор социальных наук, профессор, вице-ректор по развитию, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Мажейкис Гинтаутас – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой социальных политических теорий, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Маскалюнене Ниёле – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой перевода филологического факультета, Вильнюсский университет (Литва, г. Вильнюс)

Мачянскене Немира – доктор социальных наук, профессор, директор Института по иностранным языкам, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Мищенко Александр Сергеевич – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное научное учреждение «Институт педагогического образования и образования взрослых» Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург)

Мосолов Вячеслав Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Ленинградский государственный университета имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Новиков Александр Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра теории непрерывного образования, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Пилейчикене Нора – доктор социальных наук, преподаватель факультета образования, специалист и исследователь Центра обеспечения качества и инноваций, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Прок Татьяна Вольдемаровна – кандидат экономических наук, младший научный сотрудник Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Руткене Аушра – доктор социальных наук (просвещение), доцент кафедры просвещения, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Рушкус Йонас – доктор социальных наук (просвещение), профессор кафедры социальной работы, декан факультета социальных наук, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Скворцов Вячеслав Николаевич – кандидат педагогических наук, доктор экономических наук, профессор, ректор Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, Заслуженный учитель школы Российской Федерации (Россия, Санкт-Петербург)

Тересявичене Маргарита – доктор *habilitatis* (просвещение), профессор, заведующая кафедрой наук просвещения, Университет Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас)

Тюличева Лидия Дмитриевна – кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории проблем развития социального и экологического пространства и воспроизводства трудовых ресурсов региона, Институт проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

Научное издание

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Монография

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

Редакторы: Т. Г. Захарова, О. В. Мамуркина, В. Л. Фурштатова
Технические редакторы: Е. Ю. Березина, Н. П. Никитина, Н. В. Чернышева
Оригинал-макет Н. В. Чернышевой

Подписано в печать 21.05.2013. Формат 70х90 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура *Agial*. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 28. Тираж 500 экз. Заказ № 910

Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а