

Государственное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Нижегородский институт развития образования»

Н. Ю. БАРМИН

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ
В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**



Монография

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2010

УДК 361.7
ББК 60.561.9
Б24

Рецензенты:

В. А. Щуров, докт. филос. наук, профессор,
зав. кафедрой социальной философии
ННГУ им. Н. И. Лобачевского;
С. А. Максимова, докт. филос. наук, доцент,
проректор по научно-исследовательской
и проектной деятельности ГОУ ДПО НИРО;
Г. А. Игнатьева, докт. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой педагогики и андрологии ГОУ ДПО НИРО

Бармин, Н. Ю.

Б24 Образование взрослых в условиях новой экономики:
социально-философский анализ : монография / Н. Ю. Бар-
мин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития
образования, 2010. — 155 с.

ISBN 978-5-7565-0448-4

В предлагаемой монографии рассматриваются перспективы развития института образования в условиях новой экономики. Автор поставил три вопроса, на которые последовательно отвечает: какой характер знаний требуется в меняющихся социально-экономических условиях и что в этой связи могут предложить образовательные институты? каковы особенности образования взрослых? ожидается ли смена стратегических ориентиров традиционной системы образования на пороге постиндустриализма?

Книга предназначена для специалистов в области социальной философии и педагогики, а также всех, кто интересуется судьбами образования в мире, идущем по пути глобализации.

УДК 361.7
ББК 60.561.9

ISBN 978-5-7565-0448-4 © Бармин Николай Юрьевич, 2010
© ГОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования», 2010

Введение

К началу третьего тысячелетия процесс дивергенции между институтами экономики и образования стал очевидным и приобрел явные и хорошо видимые очертания. Экономика стремительно сменяла масштаб, который стал планетарным. Складывается глобальная система капитализма, имеющая сетевидную структуру. Что касается образования, то традиционные институты — общеобразовательные школы и высшие учебные заведения — продолжают во многом отражать представления ограниченного характера, местного, а в лучшем случае национального масштаба. Государственная опека характерна и для системы образования взрослого населения. «При различной степени государственного участия в финансировании отдельных секторов (институционализированных уровней) образовательной системы, в настоящее время предоставление образовательных услуг населению за счет государственного бюджета в целом является преобладающей практикой и в России, и в большинстве стран мира (в том числе экономически развитых). Это стало результатом проведения соответствующей целенаправленной государственной политики. На протяжении XX столетия (главным образом, во второй его половине) установка на увеличение государственных бюджетных расходов в целях развития образовательного сектора широко использовалась не только в странах "догоняющего развития", но и в наиболее экономически развитых странах»¹. Между тем все общества продолжают в нищезанском духе вращаться вокруг *ценностей*. И надо заметить, что ценности государств значительно отличаются от ценностей глобальной мировой экономики.

Дивергенция между системой образования и мировой экономикой разрешилась, как известно, возникновением научающихся организаций, корпоративных и открытых университетов, причем необходимо отметить, что подобные организации вслед за экономикой переступили национальные границы. Новые образовательные организации заполняют нишу обеспечения профессиональной мобильности взрослых людей. Экономика таким способом стала удовлетворять спрос на «синие», «белые» и «серебряные» воротнички. В то же время традиционная система общего и высшего образования, несмотря на реформирование, оказалась неспособной удовлетворить спрос на

*

¹ Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г. А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 65.

профессионалов. По всей видимости, дело в стратегических ориентирах национальных систем образования, которые продолжают формировать *граждан государств* и нацелены только на высшие достижения культуры именно в пределах *государств*. Что касается мировой экономической системы, то она ориентирована на *специалистов и профессионалов*, которые индифферентны к национальной принадлежности работников. Экономические организации, встроенные в мировую экономику, ориентируются, прежде всего, на подготовку взрослых людей. Эти люди должны обладать тем, что называется skills (навыки). Национальные системы образования преимущественно ориентированы на детей и юношество, их цель — знания в широком социокультурном значении. Разумеется, между ценностями культуры и навыками нельзя поставить знак равенства. Логично предположить, что если системы образования не будут интегрироваться подобно экономическим организациям, то вполне возможны культурные столкновения, на что указывают некоторые исследования².

В этой монографии мы попытаемся ответить на три вопроса: какой характер знаний требуется в новой экономике и что в этой связи могут предложить образовательные институты? каковы особенности образования взрослых? нужна ли смена стратегических ориентиров традиционной системы образования в условиях перехода к постиндустриальному периоду развития? Эти вопросы носят социально-философский характер и требуют выхода на такой уровень обобщения, который позволил бы обозреть новые горизонты социализации личности в глобальном обществе. Именно социально-философский анализ изменения общественных отношений, ценностей, генезиса перспектив, на наш взгляд, может стать методологической основой оценки возможностей образования по адаптации индивида в меняющемся социокультурном пространстве.

В объективе нашего исследования — взрослые люди. Понятие «взрослый», разумеется, требует интерпретации и нового прочтения в условиях глобальных перемен. В психологическом словаре М. Шпилевского взрослость рассматривается как наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденциями к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности, — то, что древние греки называли «акмэ» и то, что изучается современной акмеологией. Основные черты взрослого человека следующие:

*

² Impact of Culture on Human Interaction: Clash or Challenge? / Helfrich H., Dakhin A., Holter E., Arzhenovskiy I. eds. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2008.

- ✧ развитое чувство ответственности;
- ✧ потребность в заботе о других людях;
- ✧ способность к активному участию в жизни общества;
- ✧ способность к психологической близости с другим человеком;
- ✧ способность к конструктивному решению проблем на пути к полной самореализации.

Таким образом, взрослый человек, как и ребенок, оценивается в системе координат «потребности — способности». И у него, разумеется, иные потребности (забота о других, релаксация, потребность в экономии времени и т. п.) и иные способности (способность к рефлексии, конструктивизму и рационализму в решениях). Но наряду с приобретенными способностями необходимо рассматривать и те явления, которые связаны с утратой возрастных возможностей.

Хронологические рамки *взрослости* очерчиваются периодом от окончания юности до начала старения. В качестве шаблона можно взять период от 29 до 55—60 лет, с учетом поздней акселерации и пенсионного возраста, хотя этот период может быть определен между совершеннолетием и выходом на пенсию. Наиболее критические точки в рамках указанного периода приходятся на возраст 45—55 лет, когда многим людям, сложившимся как личность, необходимо менять профессию, организацию, в которой они работают, и переучиваться, получать новые социальные навыки.

Адаптация взрослых в новой экономике тем более важна, что большинство тех, кому сейчас за сорок, получили образование в советский период. Это образование было фундаментальным и предметно-центричным, нацеленным на освоение достижений культуры. Новая экономика в наши дни требует от работника владения эффективными *трудовыми приемами*, то есть операциональных знаний, готовых к непосредственному применению. Речь идет не о знании-информации, а о знании-действии. Демографические изменения, нарастающая конкуренция требуют значительного увеличения эффективности труда каждого трудоспособного гражданина. Практическое знание в кантовском смысле слова стало куда важнее знания теоретического. И если дети и подростки овладевают операциональными знаниями довольно успешно (например, компьютерными навыками), то у взрослых людей здесь возникают проблемы и психологические барьеры.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ



Отражение роли трудовой функции человека в развитии образования

Эволюция человеческого общества в известной нам исторической ретроспективе связана с совершенствованием материальной и духовной жизни человека, о чем свидетельствуют современные социально-философские теории общественного развития.

В процессе жизнедеятельности люди стремятся реализовать свои интересы, которые тесно связаны с их потребностями в совершенствовании условий жизни: потребностями в пище, тепле, одежде, жилище и т. д. С развитием человеческого общества наряду с нарастанием жизненно важных потребностей формировались духовные, культурные и другие потребности. Способы и пути удовлетворения потребностей человека социальная философия относит к организации его экономической жизни и факторам, влияющим на ее организацию и продуктивность. Ведущим активным фактором развития экономической жизни общества являются производительные силы, и прежде всего трудовая деятельность человека. Об общественной значимости и стоимости человеческого труда рассуждали в своих трактатах философы Древности — Аристотель (384—322 гг. до н. э.), Средневековья — Фома Аквинский (1225—1274).

Впервые системное представление зависимости потребляемых обществом благ и трудовой деятельности человека было представлено основоположником экономической теории Адамом Смитом (1723—1790) в работе «Богатство народов». В своих рассуждениях А. Смит убедительно представил источники удовлетворения потребностей общества: «Годичный труд каждого

народа представляет собой первоначальный фонд, который доставляет ему все необходимые для существования и удобства жизни продукты, потребляемые им в течение года и состоящие всегда или из непосредственных продуктов этого труда, или из того, что приобретается в обмен на эти продукты», и уровень удовлетворения потребностей «у каждого народа определяется двумя различными условиями: во-первых, искусством, умением и сообразительностью, с которыми в целом его труд применяется, и, во-вторых, отношением между числом тех, кто занят полезным трудом, и числом тех, кто им не занят»³.

И сегодня важным аспектом удовлетворения потребностей общества является производительность труда, в значительной степени зависящая от уровня технологий и профессиональной компетентности работников. Уровень профессиональной компетентности работников во многом складывается и воспроизводится благодаря участию человека в образовательной деятельности, но и развитие технологий зависит от уровня развития образования как составляющей общественной культуры в разнообразных ее проявлениях. Современные экономические теории определяют способность человека осуществлять трудовую функцию как ведущий фактор производительности труда, и со второй половины XX века эта способность отождествляется с понятием «человеческого капитала». Определение роли человека в развитии производства, повышение производительности труда, уровня потребления наиболее точно отражается понятием «капитал» и позволяет сформулировать качественные оценки значимости человека в общественном прогрессе: компетентность (знания, навыки), мотивацию, здоровье и т. д.

Важной стороной экономической жизни общества выступают сознание людей, их цели, ценностные ориентации, интеллект и т. д. Образование — процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру. Труд человека, а следовательно, и его образование являются необходимым условием сохранения и развития материальной и духовной культуры общества.

*

³ Цит. по: *Такаши Н.* История экономических теорий. М.: АО «Аспект-Пресс», 1995.

Образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Говоря об образовании в эпоху его зарождения, необходимо отметить тождественность понятий образования и воспитания: это единый процесс с точки зрения реализации социальной функции. «Воспитание — это воздействие, оказываемое старшими поколениями на младшие поколения, которые не готовы к общественной жизни»⁴. Естественная цель воспитания вытекает из стремления старших поколений привить подрастающим поколениям понимание и желание жить по правилам общественной жизни, общественно значимые ценностные установки. В каждом обществе на разных этапах его развития формируется собирательный идеал человека — члена общества, полезного для его функционирования и развития. Собственно, набор качеств идеального члена общества и определяет цели и содержание общественного воспитания и оценки социального становления подрастающих поколений.

Как уже отмечалось выше, развитие общественных отношений зиждется на расширении возможностей удовлетворения потребностей, но расширение возможностей значительно зависит от качества того самого капитала. С эволюционированием общественной жизни эволюционирует и система подготовки подрастающих поколений, усложняя содержание процесса воспитания, с одной стороны, и создавая условия для воспроизводства общества, с другой, через отбор лучших образцов поведения, совершенствуя общественную жизнь. Известный немецкий философ И. Кант отмечал: «Дети должны воспитываться не для настоящего, но для будущего, возможно, лучшего состояния рода человеческого, т. е. для идей человечества, и сообразно общему назначению»⁵.

Возникновение образования, как специально организованной формы деятельности, пришлось на эпоху перехода от общинно-родового строя к социально дифференцированному обществу. Несмотря на то, что древние цивилизации, как прави-

*

⁴ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М.: Канон, 1996.

⁵ Цит. по: Хоруженко К. М. Педагогика: словарь афоризмов и изречений. М.: ООО «Аг-во "Социальный проект"», 1998.

ло, существовали обособленно друг от друга и временные периоды их развития значительно различались, механизм передачи социального опыта имел общие черты и всегда был связан с трудовой функцией человека.

По данным этнографии, дописьменный (рисунчатый) период развития человечества завершился к началу III тысячелетия до н. э. и наметилось появление клинописной и иероглифической письменности как способов передачи информации. «Изобретенное шумерами пиктографическое письмо было древнейшим в истории человечества. ...Формирование системы управления привело к появлению в храмах и царских дворцах письменности. Это гениальное изобретение следует, видимо, считать заслугой шумерских храмовых чиновников, которым было доверено управлять общественными работами. На территории храмов находились и школы, где обучали будущих жрецов и чиновников...»⁶.

Развитие хозяйственной деятельности, разделение труда делали общественную жизнь более сложной, требующей появления новых социальных институтов для организации и регулирования взаимодействия людей. Постепенно разросшиеся поселения становились городами-государствами, и для управления ими уже было недостаточно устных распоряжений властителей, для обмена товарами между городами развивались торговые отношения. Эволюцию общественных отношений можно рассматривать с точки зрения общих интересов, и ярким выражением этих интересов выступает появление государственности, религиозных культов, культурных традиций. В то же время разделение труда привело и к изменению положения в обществе индивида в зависимости от выполняемого им труда, возможностей потребления, уровня взаимодействия с другими членами общества. Другими словами, усложнение общественной жизни связано с профессиональной, социальной, материальной дифференциацией и уровнем знания, которое необходимо было передавать подрастающим поколениям с учетом социальной роли человека. О влиянии развития общественной жизни на структурирование общества писал Аристотель в своем труде «Политика»: «Общество, состоящее из нескольких селений, есть вполне завершенное государство, возникшее ради потребностей жизни, но существующее ради достижений благой жизни. ...Пер-

*

⁶ Харенберг Б. Хроника человечества. М.: Слово, 1990. С. 27.

вичным по природе является государство по сравнению с семьей и каждым из нас...»⁷.

Развитие человечества в технологическом и социальном плане создало предпосылки для появления универсальных способов хранения, передачи и воспроизведения накопленной информации. Возникновение и развитие письменности стали важнейшим фактором эволюции человеческого общества. Письменность обеспечила условия для усложнения устройства общественных отношений, развития социальных структур — законодательных, правительственных, коммерческих, образовательных и культурных. Письменность обусловила развитие интегративных процессов между разными народами, распространение прогресса в территориальном и временном измерении.

Возникновение и развитие письменности выступили и важнейшим фактором генезиса образования в методологическом и содержательном плане, поскольку письмо становилось устойчивым и всеобщим средством коммуникации, способом накопления информации, организационно-хозяйственной деятельности. Обучаясь, человек мог приобщиться к информации, накопленной человечеством, узнать современное устройство общества, правила поведения в нем и премудрости мастерства, получая возможность трудиться и продвигаться по социальной иерархической лестнице.

Социально-экономический уклад жизни общества, способ общественного производства в ту или иную историческую эпоху определяют существующее разделение труда между различными группами людей, а также отношения обмена и потребления. Сложившееся разделение труда, отношения собственности, уровень потребления материальных благ обуславливают появление и развитие классов и других социальных групп и слоев общества, его социально-классовой структуры. Дифференциация общественной жизни, как правило, характеризуется доминированием экономически господствующих классов или социальных групп, которые определяют работу государственного аппарата, содержание и направления деятельности социальных институтов, основные направления общественной жизни. Господствующие классы стремились к бесконфликтному сохране-

*

⁷ *Доватур А. И.* «Политика» Аристотеля // Аристотель. Сочинения: В 4 т. М.: Мысль, 1983.

нию своего положения и регулированию жизнедеятельности общества через формирование публичных институтов, определение норм и правил поведения членов общества, развитие торговли и ремесел, образовательных возможностей. Интеллектуальное и физическое развитие людей, их профессиональная компетентность отражали идентификацию в социальной структуре общества, определяя уровень потребления создаваемых благ.

С точки зрения теории человеческого капитала профессиональные навыки, полученные в процессе обучения человека, многие экономисты относят к капитализированной стоимости: чем выше уровень образования, тем выше трудовые возможности человека. Данное положение свидетельствует, с одной стороны, о выгоде инвестиций в образование, а с другой, о том, что образование может быть использовано для регулирования потребления. В зависимости от исторического периода развития государств и народностей формировались предметная и содержательная классификация образования, его уровневая структура, социальный статус учителей и т. д.

В XI веке до н. э. в Спарте образование мальчиков носило обязательный характер с 8 лет и находилось в ведении государства. Образовательная программа спартанских школ включала физическую, военную подготовку, обучение письму. Военные походы, вербовка искусных бойцов были значительной статьёй доходов спартанцев. В конце V века до н. э. в Афинах образование имело частный характер и включало изучение письма, арифметики, геометрии, географии, астрономии и физические упражнения. Демократизация и интеллектуализация жизни городов Древней Греции в IV веке до н. э. способствовали развитию философской мысли, формированию философских школ Евклида, Платона, Антисфена и ряда других философов Древности. Философские школы относились к высшим учебным заведениям со сроком обучения два года, образовательная программа которых включала в разных вариациях математику, логику, астрономию, медицину, историю, риторику. Как правило, такие школы назывались «Академия», «Ликей», «Эфебии». Окончание двухлетнего курса обучения в таких школах давало право выпускникам считаться полноправными гражданами Афин, определяя их социальный статус и успешность в гражданских и хозяйственных делах.

Организованные формы образования в Древнем Риме получили развитие в 30–20-х годах до н. э. и в I веке н. э. и были представлены элементарной школой для детей 7–12 лет, образовательная программа которой включала письмо, чтение, счет, грамматической школой для обучающихся 12–15 лет, в которой обучались чтению, толкованию текстов, и риторской школой для обучающихся 15–18 лет, образовательная программа которой была посвящена красноречию. Во многом римская школа формировалась под влиянием эллинистического образования Греции. Социальный опыт, необходимый для успешного ведения хозяйства, передавался подрастающим поколениям в семье, через участие в хозяйственных операциях, государственных делах вместе со взрослыми членами семьи. Военскому искусству обучались в течение года в воинских частях. Римские семьи, занимавшие видное место в общественной иерархии, приглашали оратора для обучения мальчиков гражданскому праву. Собирательному идеалу римского гражданина присущи черты расчетливого землевладельца, воина, чтущего государство и право. Значительное расширение границ Римской империи со II века до н. э. и, как следствие, усложнение государственного, хозяйственного управления, культурное влияние побежденных народов стимулировали формирование организованных форм образования. В 60–70-х годах нашей эры римские императоры ввели государственный контроль за системой школьного образования и финансирование грамматиков и риторов за счет имперской казны. Данные факты свидетельствуют о возрастающей роли образования в формировании государственности и становлении общественных отношений.

В период раннего Средневековья на формирование содержания и структуры образования активно влияли церковь и социально-экономические отношения феодального периода развития общества. Примечательно, что наряду с возникновением кафедральных, монастырских и приходских школ, ведущих обучение преимущественно на основе религиозных текстов и на языке господствующей религии, система церковных школ явилась истоком зарождения большинства университетов, получивших широкую известность благодаря достижениям своих выпускников в науках и трудах. К числу известных образовательных учреждений, созданных в этот период, можно отнести университеты в Оксфорде (1168 г.), Кембридже (начало XIII в.),

Болонье (1148 г.), Париже (1200 г.). Университеты раннего Средневековья имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский — канонического права, Орлеанский — гражданского права, университеты Италии — римского права, университеты Испании — математики и естественных наук.

Нарождающиеся капиталистические отношения внесли свой вклад в развитие содержания и доступности образования средневековой Европы. В данный период возникли цеховые и гильдейские школы, а также школы счета для детей торговцев и ремесленников, в которых обучение велось на родном языке. В это же время появились городские школы для мальчиков и девочек, где преподавание велось на родном и латинском языках, обучение имело прикладной характер (кроме латыни изучали арифметику, элементы делопроизводства, географию, технику, естественные науки). В процессе дифференциации городских школ выделились латинские школы, которые давали образование повышенного типа и служили связующим звеном между начальным и высшим образованием.

Эпоха Возрождения наполнила содержание европейского образования идеями светскости и гуманизма. Развитие европейской школы в XV — XVII веках тесно связано с переходом феодального общества к индустриальному, изменениями в социальной и культурной жизни общества. Отличительной чертой образования эпохи Возрождения является осмысление роли человека, его творческих возможностей в социальном прогрессе общества. Поставив человека в центр своего мировоззрения, гуманисты связывали его целенаправленное воспитание с социально-культурным совершенствованием общества, формированием его моральных устоев. Такой взгляд предполагал, что в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и усвоения исторического опыта. На основе идей гуманизма появляются концепции целостного развития личности и предпринимаются попытки их реализации. Об этом свидетельствуют «Школа радости» В. Де Фельтре, в которой ребенку предоставлялась возможность свободного физического и умственного развития; теория свободного воспитания Ж. Ж. Руссо, предлагавшего в развитии ребенка следовать за спонтанными проявлениями его совершенной при-

роды; идея И. Г. Песталоцци о полном развитии всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения их в активную жизнедеятельность.

В XVII—XIX веках образование развивалось в условиях становления промышленного производства, доминирующей роли в обществе промышленной буржуазии. Стремление упрочить свои позиции в перспективе будущего, совершенствование производительных сил для развития индустриального хозяйства создавали предпосылки для активного участия государства в формировании и контроле образовательной деятельности. В ведущих промышленных странах происходило становление национальных систем школьного образования, основной формой обучения в которых явилась школа классического типа, обрела свои контуры система дошкольного воспитания. К концу XIX века в основе содержательной деятельности образования оформились идеи прагматизма и гуманизма. Нарастание потребностей человека и усложнение способов их удовлетворения на протяжении веков определило доминирующую роль прагматизма в образовательной практике.

Ускоряющиеся темпы научно-технического прогресса, накопление и углубление научного знания в XX веке привели к появлению культурологической функции образования, связанного с представлениями о Вселенной, человеке, искусстве и др. Именно эти две тенденции: прагматическая и культурологическая — со свойственными им противоречиями определяют направления формирования содержания образования в различных культурах и цивилизациях и до настоящего времени.

Предпринимая краткий исторический обзор пути развития образования, мы ставили перед собой задачу подчеркнуть, что возникновение и развитие образования как организованной общественной системы неразрывно связаны с отражением и воспроизводством общественных отношений в процессе социализации индивида. Образование, имея общественную природу и исторический характер, в своем содержании и целях обусловлено историческим типом общества и является жизнеобеспечивающей системой общественного развития. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических приоритетов и одновременно соотносится с прогрессивными установками перспективного будущего. Будущего, связанного с технологиями

постиндустриализма в социальной и производственной деятельности, расширением пространства возможностей и нарастанием борьбы за их реализацию.

Образование эпохи «пост...»

Рассматривая роль образования в развитии общественных отношений, его возможностей в формировании опережающего воздействия, исследователи часто обращаются к вопросу прогрессивности и консервативности образования. И важно попытаться определить, насколько образовательное сообщество готово меняться для трансформации темпов и качества процесса социализации подрастающих поколений, воспроизводства социально-экономической эффективности взрослого населения. С одной стороны, участники образовательного процесса являются носителями накопленного социального опыта и включены в реальные социально-экономические отношения. С другой стороны, задачи перспективной политики развития национальной системы образования связаны с синтезом знания прошлого и будущего, что определяет прогрессивность системы и формирование ценностного ряда сообщества. Педагогические ценности отражают социокультурные нормы, регламентирующие образовательную деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между общественным мировоззрением и рефлексивно-содержательной деятельностью образовательного сообщества. Однако необходимо отметить, что большое влияние на прогрессивность результатов образовательной деятельности оказывает уровень востребованности этих результатов реальными социально-экономическими субъектами общественного развития. Часто желаемое и необходимое на уровне общества вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу понимания значимости и полезности своего труда. Иными словами, насколько общество прогрессивно настроено по отношению к образованию, настолько образование стремится удовлетворить прогрессивные запросы общества.

Второй важный вопрос: а только ли мироощущения образовательного сообщества определяют прогрессивность образовательной системы?

В современном мире посредником между образовательной

системой и обществом, как правило, выступает государство, определяя требования к содержанию, формам и результатам образовательной деятельности, поэтому справедливо рассматривать вопрос о прогрессивности именно в плоскости взаимодействия государства и образования. Еще в XVIII веке известный французский философ К. Гельвеций в своем труде «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» отмечал: «В каждой стране искусство формировать людей так тесно связано с формой правления, что какое-либо значительное изменение в общественном воспитании вряд ли возможно без изменений в самом государственном строе»⁸.

Особую актуальность в оценке прогрессивности образования как инструмента развития общественных отношений современности приобретает влияние значительно разросшегося государственно-бюрократического аппарата регулирования образования. Государственный аппарат управления, с одной стороны, стремится осуществить функции выразителя общественного заказа сообразно его пониманию, а с другой, определяет прогрессивность результатов с последующими вариациями внесения изменений. В большинстве развитых стран оформление разграничения полномочий государственного управления в области образования и субъектов образовательной деятельности связано с развитием реального сектора экономики, динамикой технологического обновления. Обусловленность процессов автономизации образовательных учреждений экономическими изменениями, а не национальными традициями, демонстрирует практика развития китайской системы образования. «По мере того как Китай постепенно открывался миру, становилось все более очевидным, что новая, динамичная экономическая политика, делающая акцент на информационных технологиях, акселерации роста знаний и углублении международной кооперации, не может проводиться рационально и эффективно при помощи старых организационных структур. Требования автономии и увеличения полномочий, позволяющих принимать самостоятельные решения, пришли как из промышленного, так и из образовательного секторов»⁹.

*

⁸ Гельвеций К. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М.: Мысль, 1972.

⁹ Ma Wan-hua. Globalization and paradigm change in higher education: The experience of China // Changing Education. 2007. Vol. 20.

Очевидно, обсуждение идей расширения автономизации образовательных учреждений связано с осознанием проблем государственного регулирования образовательной деятельности в условиях нарастания неопределенности. Логично предположить, что автономизация образовательных учреждений является инструментальным оформлением нивелирования субъективности развития содержательных, организационных процессов и в целом повышения прогрессивности образовательной деятельности.

До конца XX века образование как система, воспроизводящая социальные функции человека, носило национальный характер, обеспечивая потребности развития индустриального общества в социокультурном, технологическом планах, отражая проблемы межнациональных отношений при нарастающей конкуренции государств. Развитие машинного производства технологически и территориально создало предпосылки для массового перехода национальных систем образования на обязательное школьное образование, масштабы развития которого прямо связаны с индустриализацией экономики государств.

По данным ЮНЕСКО, число учащихся в мировом масштабе выросло с 436,1 млн человек в 1960 году до 845,3 млн в 1980-м. По данным Госкомстата России, в 1914 году образование в стране было в основном начальным. В начальных школах обучались 5 млн 92 тысячи человек и 439 тысяч — в средних общеобразовательных учреждениях. В 1970 году общее количество обучающихся составляло 23 млн человек, из них 15,2 млн обучались в полных средних школах, 6,4 млн — в средних и 1,4 млн — в начальных образовательных учреждениях. В 2008 году 91 % от общего количества обучающихся в общеобразовательных учреждениях обучался в полных средних образовательных учреждениях.

Особенно динамично развивалась инфраструктура образования в последние десятилетия. Так, по данным Госкомстата России, в 1993 году в стране было 626 высших образовательных учреждений и 2,6 млн обучающихся в них, или на 10 000 населения приходилось 176 студентов вузов, а в 2008 году — 1134 высших учебных заведения и 7,5 млн обучающихся, или на 10 000 населения 529 студентов вузов. Ускоряющиеся темпы развития научно-технического прогресса, производительных сил в течение XX столетия привели к значительным изменениям в

образовании. Непрерывное содержательное обогащение научного знания способствовало усложнению предметной структуры общего образования и профессиональных специализаций в профессиональных учебных заведениях, перенасыщенности информацией предметных областей.

Прогрессирующие социально-экономические потребности общества требовали от системы образования повышения эффективности учебного процесса для формирования соответствующего уровня социально-культурной и профессиональной компетентности выпускников. Однако процесс поиска и разработки эффективной дидактики для продуктивного освоения постоянно усложняющегося содержания образования в условиях предметоцентризма как основы построения образовательной деятельности желаемых результатов не дал. Крайне низкий уровень институционального оформления и влияния рынка труда на развитие общественных процессов в стране в последние десятилетия создал предпосылки к обособлению образовательной системы, самодостаточности, академизации и формализации содержания образовательной деятельности. Данные обстоятельства послужили началом нарастания разрыва социализирующих возможностей образовательной системы страны и потребностей развития реального сектора экономики. В фабульном оформлении данная ситуация определяется как «кризис образования».

В. Кушлин в своем докладе на XV Кондратьевских чтениях «Есть ли у России несырьевое будущее?» охарактеризовал сложившуюся ситуацию следующим образом: «Сегодня... много и справедливо говорится о переходе к "экономике знаний", и внимание акцентируется на соответствующих структурных переменах в факторах экономического роста. По данным международных организаций, в среднем по высокоразвитым и среднеразвитым странам в совокупном потенциале (капитале) экономического развития, принимаемом за 100 %, на долю нематериальных активов (что связано с оценкой научных знаний и творчески-квалификационных возможностей людей) приходится от 65 до 80 %, на производственный капитал — 18–20 %, на природные ресурсы — только 4–12 %. В России структуру совокупного капитала эти эксперты оценивают как радикально отличающуюся: природные ресурсы — 42 %, производственный капитал — 40 % и нематериальные активы — 18 %. Престиж научно-исследовательского и творчески-инженерного тру-

да в России за годы рыночных реформ катастрофически упал. Соответственно, исказились приоритеты в ориентации сферы высшего, среднего специального и послевузовского образования»¹⁰.

Достаточно сопоставить бурный рост вузов, обучающихся в них студентов за последние пятнадцать лет, который составил практически 300 %, и динамику за этот же период производительности труда, уровень ВВП на душу населения или уровень безработицы. Бесспорно, сложившееся положение дел заслуживает более глубокого анализа и определения причин, но в данном контексте достаточно зафиксировать факт отставания результатов деятельности образовательной системы от потребностей общественных отношений для понимания значения социальной функции образования в достижении обществом перспективных целей по построению конкурентоспособной экономики и повышению уровня жизни. Нелишним будет напомнить, что образование — это уникальный социальный институт, призванный развивать и преумножать человеческий капитал, формируя идеи, социально значимые навыки, мировоззренческие позиции, определяющие как будущее общества в целом, так и судьбы отдельных людей.

Современная цивилизация вступает на принципиально новую постиндустриальную ступень своего развития, когда ведущей мировой тенденцией признается глобализация социальных и культурных процессов. Процессы глобализации и информатизации социально-экономической деятельности человечества носят взаимообуславливающий характер и являются основой оценки изменения общественных отношений в постиндустриальный период развития. Современные информационно-коммуникативные технологии во многом ускорили формирование транснационального характера экономических, социальных и культурных процессов, позволили каждому жителю планеты стать сопричастным к любым событиям, информационным материалам независимо от национальных границ и политик.

Термин «глобализация» происходит от лат. Globus — Земля, земной шар и означает общепланетарный характер процессов жизнедеятельности человечества, в том числе разделения

*

¹⁰ Есть ли у России несырьевое будущее? XV Кондратьевские чтения. М.: Институт экономики РАН, 2008. С. 415.

труда, распределения производств, рынков капитала, товарных потоков и т. д. Постепенное включение человечества в единую систему экономических, социальных, политических и культурных взаимосвязей ускорило процессы формирования нормативных, организационных, материальных и технических требований регулирования жизнедеятельности международного характера. Очевидно, уже сегодня можно говорить о начале формирования некоего «наднационального общественного сознания», значительно влияющего на формирование мировоззрения национальных сообществ и конкретных индивидов.

«Глобализация — это процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции, основными характеристиками которого являются распространение транснационального характера капитализма, мировое разделение труда, миграция в масштабах всей планеты денежных, человеческих и производственных ресурсов»¹¹. Сохраняются и усиливаются капиталистическая сущность производственных отношений, стремление компаний к увеличению прибыли на основе использования транснациональных ресурсов и рынков. В условиях глобализации капитал не знает национальной принадлежности и в больших объемах направляется туда, где, благодаря стабильности и высокой эффективности труда, достигается максимальная степень прибыльности. Нелишним будет напомнить, что в основе прогресса общественных отношений лежат потребности людей и желание их удовлетворить, а следовательно, кто быстрее и качественнее сможет реагировать на запросы потребителей мирового рынка, тот и будет развиваться. Иными словами, международная конкуренция государств на товарных рынках трансформируется в конкуренцию транснациональных компаний за человека: носителя знаний, потребителя, квалифицированную рабочую силу, суверена национальной культуры. «Человеческая система в целом и ее части в любом разрезе существует и эволюционирует только ради достижения единой цели — развитие каждого конкретного человека во всем многообразии его материальных и духовных потребностей...»¹².

Процессы глобальной интеграции активно влияют на поли-

*

¹¹ *Алябьева А. М.* Мировая экономика. М.: Гардарика, 2006. С. 45.

¹² Есть ли у России несерьезное будущее? XV Кондратьевские чтения. М.: Институт экономики РАН, 2008. С. 67.

тику, формируемую национальными правительствами, с одной стороны, стимулируя включение международных норм и требований в экономическую, политическую, социальную деятельность государств, а с другой, заставляя активно предпринимать усилия по сохранению национальной идентичности, экономического суверенитета, наращиванию конкурентных преимуществ национальных экономик. В условиях отсутствия в международном сообществе сформированных представлений полезности и взаимодействия глобального и национального они часто входят в противоречия. Если говорить точнее, то в наиболее общем виде основные тенденции глобализации можно представить в виде диалектического сочетания интеграции (глобализации в строгом смысле) и дифференциации (локализации, фрагментации). Господствующая сейчас неолиберальная логика глобализации представляет в своем пределе становление глобального общества обособленных индивидов, трансформируя все промежуточные звенья: национальные государства, социальные институты, территориальные общности.

Ведущие исследователи глобализации (У. Бек, Э. Гидденс, И. Валлерстайн, З. Бауман) сходятся во мнении, что глобализация влечет за собой множество тревожных тенденций. Социологи отмечают увеличение разрыва между богатыми и бедными, как на уровне государств, так и на уровне классов в рамках отдельных социумов (хотя надо заметить, что говорить об отдельных независимых социумах в строгом смысле сейчас вряд ли уместно). З. Бауман в книге «Глобализация. Последствия для человека и общества», размышляя о последствиях глобализации, пишет о формировании двух противопоставленных друг другу классов — «туристов» и «бродяг»¹³. Если первые получают все выгоды глобализации, закрепляя за собой доступ к свободной мобильности, то на долю вторых выпадают издержки глобальных процессов, принуждая их действовать в рамках локальностей. И те и другие вынуждены быть мобильными, но масштабы, причины и условия мобильности у «туристов» и «бродяг» существенно различаются. Одни путешествуют с целью развлечения, другие вынуждены перемещаться в поисках работы и искать средства для существования.

*

¹³ Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. М.: Весь мир, 2004.

Особую роль сейчас играет инновационная деятельность корпораций и индивидов. Качественные характеристики товаров и услуг становятся важнейшим фактором сохранения или расширения позиций на внутреннем и мировом рынках, а рост компаний и национальных экономик в целом зависит от способности предлагать товары и услуги с новыми качественными свойствами, основным инструментом создания которых и выступает инновационная деятельность. Понятие инновационной деятельности в настоящее время имеет самые разнообразные и широкие толкования. В экономическом аспекте, как правило, она включает экономику, основанную на научно-технических достижениях, интеллектуальных, высокопроизводительных, автоматизированных технологиях, результатом использования которых является конкурентоспособный продукт. Инновационная экономика также предполагает высокий научный и технологический уровень производительных сил, системы их воспроизводства, институциональные механизмы, обеспечивающие творческую деятельность людей, процессы внедрения научных достижений в производственную практику и т. д.

В различных публикациях экономику постиндустриального общества называют «экономикой знаний», раскрывая данное понятие с точки зрения приоритетности естественнонаучного, технико-технологического, экономического знания. Насколько справедливо такое содержательное наполнение социально-экономических отношений в условиях глобальной интеграции, сказать трудно. С точки зрения «знания производящего» — порождающего технологии, технологические новшества — приоритетность понятна, но с точки зрения теории «человеческого капитала» отсутствие гуманитарной составляющей вызывает сомнение, поскольку человек, в конечном счете, является источником порождения нового знания, с присущей ему энергией, нравственностью и т. д.

Для формирования объективных представлений о социальной роли образования в современных условиях представляется интересным мнение А. Фурсова, директора Центра русских исследований Московского гуманитарного университета: «Последнее время очень много говорят об инновациях и при этом имеют в виду технику и технологию. Это — резонный подход, но подход весьма ограниченный, потому что техника — это часть общества, а не целое, и нельзя частью подменять целое. Техника

зависит от этого социального целого. Когда мы говорим об инновациях, об инновационной экономике, прежде всего имеет смысл поговорить об инновационном обществе, о том, насколько общество готово выступить в качестве инноватора»¹⁴. Необходимо заметить, что, говоря об инновационности общественного восприятия, в первую очередь данный посыл следует отнести к экономически активной части населения, большей части которой за сорок.

История развития человеческой цивилизации свидетельствует о сложности и неоднородности процесса смены социально-экономических формаций. Переход к постиндустриальному обществу — не исключение, наоборот, он более сложен, поскольку затрагивает широкий круг государств с разным уровнем развития социально-экономических отношений. Более развитые страны и поддерживаемые ими глобальные и транснациональные компании активно стремятся к источникам энергоресурсов, полезных ископаемых, к удешевлению производств, расширению рынков сбыта, и все это имеет негативные последствия в области экологии и природопользования, национальной идентичности, потребительства и т. д. Уровень жизни в развитых странах стимулирует потоки миграции населения из стран индустриально менее развитых, тем самым увеличивая число диаспор и «разрыхляя» социально-культурную структуру обществ этих стран.

Свойственная постиндустриальному обществу потребительская культура нивелирует традиционные национальные, духовные, этические ценности, вторгаясь в сознание людей. «В индустриальную эпоху товаром называлось то, что производили. Сегодня товар — то, что покупают. Раньше считалось, что на рынке только тот, кто предлагает товар. А сегодня на рынке тот, кто присутствует в головах потребителей. Товар в странах с высокоразвитой экономикой перестал быть средством для поддержания жизни. Сегодня производитель заискивающе смотрит на потребителя, выясняет, что ему нужно, или, скорее всего, придумывает за него. Тиражирование все новых и новых потребностей стало ключевой особенностью постиндустриальных экономик»¹⁵. Очевидно, признавая неотвратимость процессов

*

¹⁴ *www.fursov.vkrugdruzei.ru*.

¹⁵ Есть ли у России несырьевое будущее? XV Кондратьевские чтения. М.: Институт экономики РАН, 2008. С. 26.

экономической интеграции, далеко выходящих за пределы национальных границ, мы должны признать и интеграцию в социально-культурной жизни человечества, следовательно, нам придется столкнуться с вышеобозначенными проблемами. Успешное включение России в мировые интеграционные процессы во многом будет зависеть от состояния человеческого капитала, как в понимании ожидающих перспектив, так и в способности трансформировать существующую институциональную среду в экономике, гражданско-правовом регулировании, сферах науки, образования и т. д.

Как уже отмечалось, жизненно важным условием развития человеческой цивилизации в постиндустриальный период являются внедрение и развитие информационных технологий. В работах философов, социологов начиная со второй половины XX века достаточно много внимания уделяется влиянию информационных технологий на изменение общественных отношений. Перспективные эффекты такого влияния получили обобщенное название — «информационное общество». Что такое информационное общество и каково его место в историческом развитии, рассматривали Д. Белл в работе «Пришествие постиндустриального общества» (1973), А. Тоффлер, автор концепции «информационного общества» Дж. Несбитт, руководитель национальной программы «информационного общества» Японии Й. Масуда и многие другие¹⁶. Информационное общество характеризуется определяющей ролью и высоким уровнем развития информационных технологий, созданием глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам.

Общество, в котором ведущим фактором общественных изменений становятся производство и использование информации, теоретическое знание, как высшая ценность и основной товар, начинает выступать фактором формирования новой социальной структуры, новых моделей управления, ключевым источником инноваций. Меняется характер труда в процессе его автоматизации и индивидуализации, складывается новая структура капитала, основную долю в котором составляют нематериальные активы, включающие научные достижения и интеллектуальные способности человека. Новая экономика стимулирует познава-

*

¹⁶ Тоффлер Э. Шок будущего. М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.

тельные и творческие способности, а также гибкость, индивидуализм и способность к быстрому приспособлению в постоянно меняющихся условиях. Организационные структуры бюрократического типа замещаются подвижными структурами сотрудничества владельцев общей информации, а стиль руководства меняется от администрирования к лидерству. Интересной представляется позиция испанского социолога М. Кастельса (книга «Информационная эпоха» (1996)). Он вводит термин «информационное общество» и определяет его как «специфическую форму социальной организации, в которой благодаря новым технологическим условиям, возникающим в данный исторический период, генерирование, обработка и передача информации стали фундаментальными источниками производительности и власти». Определяющим для «информационного» общества становится «воздействие знания на само знание как главный источник производительности». Возможности информационных технологий приводят к формированию единой социально-экономической системы, объединяющей весь мир. Информационная эпоха порождает общество, которое, как полагает М. Кастельс, является не только глобальным, но и сетевым — оно развивается спонтанно, в результате взаимодействия многих социальных групп и отдельных людей¹⁷. Такое взаимодействие создает условия для формирования своеобразной формы культуры, так называемой «киберкультуры» со своими понятиями, ценностями, образом мыслей и языком. Пока еще процветание стран во многом зависит от развития их внутренней экономики, но в самых развитых секторах экономики (финансы, телекоммуникации и СМИ) уже просматривается общемировая тенденция глобализации и сетевизма (на чем мы остановимся в других главах монографии). Ключевой элемент успешности в обозримом будущем — обладание информационными технологиями: именно они будут предопределять место страны в мировой иерархии, как труд и капитал были центральными переменными в индустриальном обществе.

Однако необходимо отметить, что в информационном обществе производство информации не вытесняет материальное про-

*

¹⁷ Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1990. С. 494—505.

изводство, а становится логическим развитием техногенной цивилизации, надстраиваясь над ним, определяет его качественно новую технологическую сущность. Сегодня часто звучат вопросы: каким образом скажутся на развитии человечества глобализация общественных процессов, активное внедрение информационных технологий? Продолжатся ли научно-технический прогресс и рост его могущества на благо людей или мир приблизится к катастрофе, неважно, будет она техногенной или экологической? Гарантировано ли общество от непредвиденных, а порой и отрицательных воздействий информационных технологий на образ жизни человека, даже если эти технологии разрабатываются для совершенствования общественной жизни? На все эти вопросы можно дать один ответ, заключающийся в человеке, его мировоззрении, культуре, профессиональной компетентности, коммуникабельности и т. д. Очевидно, обозначенные выше перспективы развития будущего и должны быть учтены в содержании процесса социализации подрастающих поколений, адаптации взрослых и положены в основу деятельности образовательной системы.

Прежде всего хотелось бы обратить внимание на нарастающий объем информации, необходимый человеку для успешного включения в социокультурную жизнь общества, и предметноцентричную структуру содержания современного российского образования. Уже сегодня ясно, что содержание учебных предметов насыщено информацией, социальная ценность которой вызывает сомнение и в то же время создает существенные перегрузки для обучающихся. С развитием глобальной информационной сети мы как никогда осознали насыщенность мира информации и понимаем, что научить всему невозможно. Следовательно, необходимо определить приоритетные направления знания, обуславливающие перспективу общественных отношений.

В настоящее время образовательное сообщество активно обсуждает проблемы соотношения в содержании образования фундаментального и оперативно-технологического знания (инструментального знания), но представляется, что продуктивным данное обсуждение может быть только в контексте интеграции взаимосвязанных областей научного знания. Новая научная информация обновляется за короткий период времени, фундаментальные теоретические знания в значительной мере обес-

печивают стыки научного знания, а это сегодня самые быстрорастущие точки современной науки — физическая химия, экономическая кибернетика, математическое моделирование, экономическая социология. Однако постоянное совершенствование социальных процессов, технологий предполагает работу с новой информацией, формирование возможностей ее использования в повседневной жизни, прогнозировании перспектив.

На простые вопросы: хочет ли человек сохранить память о своей родине, о родителях, о детстве, сохранить жизнь на планете — любой здравомыслящий человек ответит утвердительно. В ситуации, когда нарождающаяся культура глобального мира будет стремиться растворить национальное самосознание, многое будет зависеть от социальной позиции человека, его умения вести диалог с представителями других культур, активно функционировать в инокультурной среде и в то же время идентифицировать себя в культурном пространстве. Стремление к комфорту жизнеустройства или получению материальных выгод не должно заслонить самоценность жизни и ответственность за ее сохранение на планете. Все это вопросы формирования мировоззрения человека, или первой и, на наш взгляд, сегодня крайне важной образовательной области — гуманитарной. Современное гуманитарное образование начиная со школы должно включать философию, социологию, историю, культурологию в их единстве осмысления окружающего мира и человека как создателя социокультурной практики, цивилизационных процессов.

Необходимо подчеркнуть важность преодоления узкоспециализированной (предметоцентрированной) структуры образовательной деятельности как в содержании, так и в формах организации. Познание мира должно осуществляться с учетом объективных взаимосвязанных причинно-следственных связей событий, участия в них людей, сообществ, наций и т. д. Интегрированное представление гуманитарного знания позволит научить мыслить, определять полезность и значимость производимых действий согласно потребностям общества, в котором живет человек, потребностям развития человеческой цивилизации, тем самым создав условия для осознанного участия в общественном развитии и гуманизации межчеловеческих отношений, построении гражданского общества.

Резюмируя сказанное, можно определить роль современного гуманитарного образования как инструмента познания, оценки

и проектирования общественных процессов. Процессы глобализации общественных отношений определяют необходимость межличностного, межкультурного диалога, а следовательно, возрастают требования к коммуникативной культуре, языковой подготовке. Сегодня традиционная анкетная запись «английский со словарем» уже ничем не может помочь при общении с иностранным партнером или работодателем, при работе с текстами или документами, но может существенно повлиять на ценность работника. Согласно словарному определению коммуникация (лат. *communicatio* — сообщение, передача) — это общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т. д.; передача того или иного содержания от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях. Как научная коммуникация, так и коммуникация в других сферах (например, в искусстве, литературе, бытовых или производственных отношениях) представляет собой социальный процесс, отражающий общественную структуру и выполняющий в ней связующую функцию.

Хорошее знание родного и одного, двух иностранных языков, а также умение вести диалог, составлять деловые бумаги на родном и общепринятом иностранном языке — непереносимое условие успешной социализации в условиях глобального информационного общества. Уже в общеобразовательной школе диалогичность, поликультурность должны найти свое отражение в учебном процессе.

Рассматривая коммуникативные аспекты социализации подрастающих поколений, нельзя обойти стороной тему информационных технологий. Компьютер, глобальная сеть, программное обеспечение для обработки текстов, изображений, телекоммуникации становятся привычными средствами общения. Важность умения пользоваться ими не вызывает сомнения, однако вопрос должен ставиться гораздо шире — речь идет о формировании информационной культуры.

Понятие информационной культуры человека в современном обществе широко обсуждается на страницах популярной и специализированной литературы, часто в качестве синонима информационной культуры используется понятие информационной грамотности. Для нашей монографии необходимо выбрать наиболее оптимальный вариант содержательного определения информационной культуры, так как это связано с определени-

ем информационно-коммуникативных компетенций, требующихся человеку для успешной деятельности в условиях информационного общества. Председатель секции по информационной грамотности ИФЛА Х. Лау в публикации «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни» дает обобщенное определение информационной грамотности как «наличия знаний и умений, требуемых для правильной идентификации информации, необходимой для выполнения определенного задания или решения проблемы; эффективного поиска информации; ее организации и реорганизации; интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации (например, после скачивания из Интернета); оценки точности и надежности информации, включая соблюдение этических норм и правил пользования полученной информацией; при необходимости передачи и представления результатов анализа и интерпретации другим лицам; последующего применения информации для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов»¹⁸.

По мнению Н. И. Гендиной, директора НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств, «информационная культура личности в дополнение к информационной грамотности включает в свой состав информационное мировоззрение, а также творческую способность человека создавать на основе самостоятельно найденной, критически проанализированной информации свой собственный, новый информационный продукт для решения личных проблем: обучения, профессиональной деятельности, работы, досуга и т. п.»¹⁹. Современное развитие массовых коммуникаций в глобальной сети, активное использование виртуальных ресурсов в последнее время все чаще характеризуют как «кибермир» с присущей ему киберкультурой. Культурой со своими специфическими нравственными, психологическими и социальными качествами, и, очевидно, к традиционно-

*

¹⁸ *Лау Х.* Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006.

¹⁹ *Гендина Н. И.* Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы // Открытое образование. 2007. N 5. С. 58.

му содержанию мировоззрения необходимо добавить безопасность получения и использования цифровой информации, а также электронных коммуникаций. Актуальность проблем безопасности электронного информационного пространства обусловлена возрастными изменениями пользователей и неготовностью поделиться своим социальным опытом в этой сфере старших поколений. «За последнее десятилетие окружающая нас техносфера заметно изменилась. Дети растут в мире, где доступ к информации практически не ограничен. Цифровые игры, смартфоны, MP3-плееры, Интернет, портативные компьютеры — повседневное окружение современных школьников. Они — аборигены цифровой техносферы»²⁰. Учитывая темпы и период внедрения цифровых технологий в общественные отношения в нашей стране, необходимо отметить роль и значение образовательной системы в цивилизованном использовании информационного пространства подрастающими поколениями.

Расширение информационных, коммуникативных возможностей общественной жизни на современном этапе ускорило процессы, происходящие в экономической, культурной и политической жизни общества. Современному человеку надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики изменения научного знания, традиционных представлений об окружающем мире, технологий и профессиональных требований. Следовательно, должны произойти изменения в естественнонаучном и технологическом образовании. Кроме фундаментализации и интеграции современных образовательных предметных областей, важным является дифференцированно-уровневый, самообразующий характер формирования содержания, поскольку знание будет занимать ключевые позиции в социально-экономическом развитии, превращаясь в основной источник стоимости в постиндустриальном, информационном обществе, предполагая изменение роли образования как открытого пространства приобретения новых знаний, информации, творчества и поиска, формируя тем самым фундаментальные характеристики нравственно ответственного гражданина, источника развития производительных сил.

Многие ценные смыслы человеческого бытия могут быть

*

²⁰ Уваров А. Компьютер меняет всех: и ученика, и учителя // Образовательная политика. 2010. N 1—2. С. 71.

представлены в естественнонаучном и технологическом образовании: развитие техносферы и сохранение среды обитания человека, потребления и устойчивого развития, творческого потенциала интеллекта и возможностей его реализации. Перспективные приоритеты интеллектуализации и гуманизации организации общественной жизни предполагают изменение концептуального подхода к организации образования в данных образовательных областях от преобладающего сегодня культурно-функционального подхода к социокультурному.

Социокультурный подход имеет социально-общественную направленность обучения, тем самым создавая условия гармонизации потребностей личности и общества. Научное знание, производственно-технологическая деятельность человека должны служить гармоничному, эволюционному развитию общественных отношений.

Формируя представления о развитии структуры и содержания образования с учетом перспективы развития социально-экономических отношений, нельзя обойти стороной тему организационных форм образовательной деятельности. Современная образовательная система представляется как система открытого, гибкого, индивидуализированного, создающего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Личностно ориентированная направленность современного образования на основе разноуровневого, обновляемого содержания, проектно-деятельностных технологий обучения, многообразия источников информации позволит человеку сознательно формировать индивидуальную образовательную траекторию, приобрести компетенции и личностные качества, необходимые для социализации в быстро меняющемся мире:

- ✧ обладать устойчивыми мировоззренческими представлениями, позволяющими гармонизировать свои природные, социальные и культурные качества в контексте общечеловеческих, национальных и региональных ценностных установок;

- ✧ самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя исторический опыт человечества и современные технологии, искать пути рационального их решения;

- ✧ творчески относиться к жизненным и профессиональным проблемам, осознавая роль и значимость знаний в их решении, преобразовании окружающей действительности;

- ✧ эффективно применять современные информационные технологии, грамотно использовать информацию, идентифицируя ее полезность и значимость в реальном периоде деятельности;
- ✧ быть коммуникабельным, уметь работать в различных социальных, поликультурных группах;
- ✧ гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать новые компетенции и квалификации, необходимые знания для реализации личных или общественных потребностей.

Последние десятилетия наглядно демонстрируют ускорение темпов совершенствования технологий и знаний в различных сферах жизнедеятельности человека, формируя многообразие форм и условий социокультурной среды. Необходимость социализации и свободное развитие личности в условиях неопределенности, связанной с изменениями на рынке труда, в социальных механизмах и институтах, во многом подверженных влиянию процессов глобализации и информатизации, формируют предпосылки адекватных изменений в образовательной среде.

Сегодня не только школьное, но и вузовское образование относится к категории базового. Меняется традиционное представление об образовании как об организованной, жестко регламентированной, вертикально выстроенной системе. В основу стратегии развития национальных систем образования закладываются принципы непрерывного образования — образования, позволяющего получить не только знания или новые профессиональные квалификации на протяжении всей жизни, но и дополнительные компетенции в решении социально-бытовых проблем человека, реализации его творческого потенциала. Разнообразие потребностей граждан, динамика их изменений не позволяют оперативно реагировать на них традиционным образовательным институтам (школам, университетам, техникумам и т. д.), а иногда небольшие дополнительные образовательные программы для них просто обременительны. Современные представления об образовании как средстве социализации человека на протяжении всей жизни предполагают вовлечение в образовательную деятельность различных организаций, учреждений, способных помочь людям получить новые знания, навыки или просто полезные консультации для решения жизненных проблем.

В докладе ЮНЕСКО «Учиться быть» отмечается, что «об-

разование не должно больше ограничиваться стенами школы. Все существующие учреждения, независимо от того, предназначены они для обучения или нет, ...должны использоваться в образовательных целях»²¹. Социально-экономические реформы, происходящие в последнее десятилетие в нашей стране, влекут за собой необходимость пересмотра ценностных ориентиров, формирования нового мироощущения граждан, сохранения исторического опыта, национального культурного богатства. Интеграция современного научного знания и технологий на нравственной основе накопленного человечеством опыта должна стать основой современной образовательной политики, направленной на успешную адаптацию граждан в условиях глобализации и информатизации общественной жизни. В современных российских аналитических материалах часто приходится встречать критические оценки по поводу нашей нерасторопности в развитии перспективных направлений науки и технологий, но есть более важные условия, определяющие инновационное развитие, требующие значительных усилий и времени для расширенного воспроизводства, — «человеческий капитал». Именно творческие способности человека, его энергия и инициатива становятся главным ресурсом построения экономики постиндустриального общества.

Изменение ценностей в интерьере глобальной экономики

Как уже отмечалось выше, образование содержательно тесно связано с общественным устройством, технологическим укладом общественного производства, ценностными приоритетами общественной и индивидуальной жизни. Любые изменения жизни социума отражаются в деятельности образовательной системы, даже если они не всегда оправданы с точки зрения исторической перспективы. За последние три десятилетия в жизни российского общества произошли коренные изменения, и если в системе образования подрастающих поколений в рамках государственной политики они находят свое отражение, то образование взрослых чаще всего замыкается на профессио-

*

²¹ Reflections on the future development of educations. Paris: UNESCO, 1985.

нально-технологическом аспекте. В эпоху глобальных изменений каждому человеку придется столкнуться с мировоззренческими, поведенческими переменами, в основе которых лежат не всегда понятные ценности. С аксиологической точки зрения ценности носят общественный (общества в целом), групповой и индивидуальный характер и, собственно, в своем единстве с разной долей доминант формируют поведенческие и смысловые установки человека.

Первое коренное изменение в политической и социально-экономической сферах связано с началом формирования в 1990-х годах рыночной идеологии и иллюзиями российского общества по поводу саморегулирования всех процессов социально-экономического развития общества в условиях рынка. В данном случае саморегулирование общественных процессов, прежде всего, подразумевает новые ценности, определяющие цели и нормы поведения людей²². Однако на практике все оказалось гораздо сложнее. Стремительно меняющиеся производственные отношения привели к трансформации ведущих ценностей; особенно остро российское общество ощутило потенциал индустриально развитых стран и очертания постиндустриальной эпохи при интеграции национального рынка, во всем его многообразии, в мировое пространство.

У каждой эпохи свои ценности, в аграрном обществе источником власти и общественных изменений была земля, в индустриальном — собственность и капитал, в постиндустриальном — информация. Э. Тоффлер в работе «Прогнозы и предпосылки» отмечает: «В прошлом земля, труд и капитал были ключевыми элементами производства. Завтра — а во многих отраслях промышленности это завтра уже наступило — информация станет главной составляющей»²³. Очевидно, человек, владеющий определенной информацией, будет обладать и землей, и деньгами, и властью.

Закономерным является вопрос: что значит «владение информацией»? В наше время это означает: владение коммуникативными знаниями и иностранными языками; владение информационными технологиями; знание психологии влияния (в ус-

*

²² Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория. М., 1961.

²³ Toffler A. *Previews and Premises*. N. Y.: Morrow, 1983.

ловиях рынка это весьма полезное знание); знание и умелое использование первых трех элементов в совокупности; умение быть в нужное время в нужном месте и желательное с «портфелем предложений».

Владение коммуникативными умениями и иностранными языками. Важную роль в этом вопросе играет не столько количество, сколько качество информации, ее новизна, скорость получения и возможность транслировать и переводить на другие языки.

Владение информационными технологиями. Они в свою очередь являются средством поиска, обработки и анализа информации. Поэтому владение персональным компьютером и Интернетом становится неотъемлемой частью профессиональной жизни тех, кто хочет быть успешным в современных условиях.

Знание психологии влияния. Появление данного элемента обусловлено изменением в социально-экономической структуре российского общества. В середине XX века основное производство было сосредоточено в рамках военно-промышленного комплекса. Успешность человека во многом зависела от эффективности взаимодействия в системе «человек — техника». В настоящее время произошла переориентация с промышленного производства на производство услуг, и в частности информационных. Основы взаимодействия осуществляются в системе «человек — человек», и все чаще посредством виртуальных технологий. Становление глобального рынка требует навыков пространственных продаж. Значительная часть информации стала товаром. Книги, подобные «Психологии влияния» Р. Чалдини, сразу становятся бестселлерами²⁴. Соответственно для эффективного взаимопонимания необходимо знание психологии общения, поведения: умения проектировать свое поведение, сглаживать конфликты, оказывать влияние на людей, защищаться от психологических манипуляций и т. д.

Владение и умелое использование первых трех элементов в совокупности дает возможность не просто хорошо выполнять свою работу, но успешно ее организовывать.

Умение быть в нужное время в нужном месте является результатом сочетания использования предыдущих навыков и реализации способности чувствовать и адекватно диагностировать ситуацию.

*

²⁴ См.: Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 1999.

Вместе с тем информационное общество развивается и сейчас стремится к стадии, которую определяют как «общество знания». И хотя Генеральный директор ЮНЕСКО К. Мацуура заметил, что надо еще определить, «что это за знания?»²⁵, становится очевидным, что это не те знания, которые являются общедоступным благом культуры, а те, которые доступны немногим и являются эксклюзивным товаром.

Второе коренное изменение в социально-экономической структуре общества касается переосмысления роли знания — как ведущей составляющей производственного капитала или товара в рыночной структуре. Знание является производящим. Главным условием и двигателем рынка выступает конкуренция. «Конкуренция делает нас сильнее», — заявляют игроки рыночного общества. В нашем случае успешным игроком является тот, кто обладает необходимой информацией в достаточном объеме и в нужный момент времени. Естественным является и то, что бесплатно обучать добыванию ценной информации становится невыгодно, а тем более делиться ею. Данный факт свидетельствует о том, что ситуация с поколением людей после 40 — 50 лет осложнена тем, что мало кто заинтересован в их информационно-коммуникационной адаптации. Это не нужно ни предприятию, ни государству. Стройная система переподготовки кадров через ФПК, ИПК, сложившаяся в эпоху плановой экономики, сегодня охватывает лишь узкоотраслевые группы специалистов, государство сосредоточено на молодых поколениях.

Таким образом, взрослый человек старшего поколения, и особенно предпенсионного возраста, вытесняется из существующей системы экономических отношений как потенциальный конкурент вследствие отсутствия достаточных знаний, умений и наличия сильных молодых соперников.

Третье коренное изменение связано с тем, что глобальное общество стало сетевым («сетевизм» — термин М. Кастельса²⁶). Попыток глобализации предпринималось множество, но наиболее удачная из них состоялась сейчас, в условиях глобального информационного пространства. Современная глобализация уже

*

²⁵ К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005.

²⁶ *Кастельс М.* Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / Пер. с англ. под ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ — ВШЭ, 2000.

принесла много результатов. Из всего их многообразия рассмотрим влияние двух аспектов на позиционирование индивида в новых условиях — сетевизма и диаспоризации. Любые процессы общественных изменений имеют эпицентры «кристаллизации», распространяющие свои представления и технологии прогрессирования, легко адаптирующиеся сообщества и сообщества, по разным причинам не воспринимающие изменения. Осмысление восприимчивости сообществами изменений интересно с точки зрения оценки процессов мировоззренческого характера в содержании и во времени — времени в смысле возможностей для адаптации человека к новым условиям.

Взаимодействие двух главных институтов «системы» (Ю. Хабермас) — государства и экономики — в России, Восточной Европе и на Дальнем Востоке происходило по-разному²⁷. Американские экономисты Т. Фрей и А. Шляйфер выделяли три основных варианта развития бизнеса в странах с транзитивной экономикой: модель «невидимой руки» (*invisible hand*), модель «поддерживающей руки» (*helping hand*) и модель «грабящей руки» (*grabbing hand*). «Невидимая рука» государства характерна, по их мнению, для стран Восточной Европы. Политика «поддерживающей руки» определяет экономическую стратегию КНР, Южной Кореи, Сингапура и других «тихоокеанских тигров», где государство всегда выполняло патерналистскую роль. Страны с «грабящей рукой» — это почти все республики постсоветского пространства²⁸. Между тем данный перечень стран далеко не полный. Не вписываются в приведенную классификацию многие страны третьего мира.

Что касается стран с «грабящей рукой», то здесь национальные предприятия едва ли быстро разовьются до глобальных масштабов (за исключением добывающих отраслей промышленности). Разумеется, глобальные корпорации тоже не особенно заинтересованы во вхождении на территории этих стран, поскольку стремятся минимизировать издержки. Государственные бюрократии, как правило, создают такие условия, при ко-

*

²⁷ Хабермас Ю. Отношения между системой и жизненным миром в условиях позднего капитализма // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. М.: Книжный дом «Университет», 2002.

²⁸ Frye T., Shleifer A. The Invisible Hand and the Grabbing Hand // American Economic Review. Papers and Proceedings. 1997. Vol. 87. N 2. P. 354–358.

торых издержки неумолимо растут. Эти государства являются пока оплотом «локального мира» и продолжают сдерживать натиск «сетевого империализма». Но натиск настолько серьезен, что противостояние едва ли продлится слишком долго. Потому что у этих государств слишком привлекательные материальные ресурсы и недостаточный уровень конкурентоспособности экономической инфраструктуры, а граждане этих государств все больше привыкают к ценностям глобального мира.

Иной характер взаимодействия государства и экономики оказался в странах с «поддерживающей рукой». Во-первых, поддержка выразилась в том, что она позволила национальным экономикам принять транснациональные масштабы и превратила свои организации в глобальные корпорации. Во-вторых, это была поддержка не только «своих», но и «чужих» корпораций, что привело к многочисленным слияниям и поглощениям (в том числе в режиме собственности). В результате страны с «поддерживающей рукой» поддержали «сетевой империализм» и активно включились в процессы формирования глобальной рыночной инфраструктуры. Достаточно сложный вопрос о роли государства в различных секторах общественной жизни, в том числе в образовании, в этих странах склонился в сторону либерализации отношений. «В этом процессе высшее образование используется как стратегия, направленная на повышение темпов экономического роста и развития страны, — вполне стандартное выражение до сих пор глобально доминирующей парадигмы.

Проблемы, стоящие перед высшим образованием и вызывающие потребность в появлении новой образовательной парадигмы, заключаются не только в повышении уровня знаний студентов, но и в том, чтобы внести в процесс обучения моральные и социальные ценности, без чего нельзя будет преодолеть образовательное, социальное и гендерное неравенство, выработать должное отношение к культурному многообразию и защите окружающей среды. Речь идет о базовых элементах, необходимых для стабильного развития общества. Ими-то и определяются ключевые задачи развития высшего образования как в мировом масштабе, так и в Китае — развивающейся стране XXI в.»²⁹.

*

²⁹ *Ma Wan-hua*. Globalization and paradigm change in higher education: The experience of China // *Changing Education*. 2007. Vol. 20.

В условиях глобализации и разрыва традиционных уз происходит переоценка ценностей. Ценности господствующего класса становятся господствующими ценностями современного глобального мира. Господствующий класс — буржуазия. Она формирует «сетевой империализм» в масштабах всей планеты. Речь идет о финансовой, торговой, промышленной и информационной буржуазии, которая в канун третьего тысячелетия сплелась в единый клубок сетевого взаимодействия. Ярким отражением взаимопроникновения сетей стали кризисные явления настоящего; экономисты, политики разных стран постоянно гадают, каким образом проблемы той или иной американской корпорации отразятся на национальных финансовых рынках. Эксперты и аналитики предрекают значительные изменения на рынках сбыта и рабочей силы.

Паутины прежде всего формируются в экономике и располагаются стратами (слоями). Можно выделить несколько типов слоев: финансовые, торговые, корпоративные (промышленные), информационные и социальные сети. Глобальные информационные сети выступают весьма удобным средством связи и распространения не только информации, но также денег (электронные деньги) и технологий. Многослойные сети характеризуются иерархичностью. После того как символический сектор экономики отделился от реального (производство товаров и услуг), а произошло это в последние десятилетия, финансовые сети превратились в демиурга. Так или иначе, мир финансов диктует всем, под какими звездами следует жить. По крайней мере, даже непосвященному известно, как национальные экономики заинтересованы в инвестициях и какие пируэты сопровождают приходящих инвесторов. С финансовыми сетями тесно связаны торговые сети. Они пока далеки от точки абсолютного единства и конкурируют в борьбе за потребителя, наращивая устои и замысловатость потребительского общества. Война торговых брендов или торговых марок завершается невиданным ростом марочного капитала крупнейших торговых и промышленных корпораций. Достаточно сказать, что внеоборотные активы этих компаний в десятки раз превышают их материальные активы. Действуя в русле формулы «Д — Т — Д», торговые сети, с одной стороны, связаны с банковской системой, а с другой, работают с промышленными организациями и потребителями, обеспечивая нужную «вибрацию» для транснациональных сетей.

Тенденция массовых «поглощений» сформировалась еще в 80-х годах прошлого столетия и, став «смертельным недугом» сначала для американской промышленности, явилась господствующим трендом планетарного масштаба в начале XXI столетия. Крупные компании превращаются в транснациональные гиганты, а затем приобретают характер глобальных «кочующих» корпораций, которые производят товары и услуги, а затем реализуют их через свои сети. В итоге формула «Д — Т — Д» стала действовать как единое целое: промышленные сети доставляют товары в торговые сети, торговые сети доставляют деньги в банки, банковские сети инвестируют в промышленные сети. Все получают искомую прибыль. Однако главной особенностью мирового капитала является процесс *обладания*.

Оборотной стороной обладания является отчуждение. То, что отчуждается от одних, присваивается другими. Обладать можно вещами и людьми, вплоть до полного порабощения. Вещами обладают при помощи денег. Деньги и есть универсальная вещь. Но это и универсальная ценность, которая понятна как на Западе, так и на Востоке. Человеческим капиталом (людьми) обладать сложнее: плоть можно изолировать или послать на поле битвы, чего не прикажешь душе и духу. При помощи *власти* можно обладать людской плотью. На первый взгляд, людской плотью в виде граждан распоряжаются национальные правительства. При более внимательном рассмотрении можно заметить, насколько часто интересы правительств и сетей совпадают. Формирование глобальных финансово-производственных империй изолированно и настойчиво стремится нивелировать духовную составляющую в частной жизни человека. Люди равнодушны к известности, славе и брендам. Так или иначе, но нужны *тотемы* или *фетиши*. Современные тотемы или кумиры нового тысячелетия — это не столько известные политические и эстрадные звезды. Это прежде всего торговые марки и количество опций. С их помощью покоряются души, которые с благоговением служат «паркерам» и «фордам», «найкам» и «нокиа». Большинство имущих и неимущих вращаются вокруг ценностей обладания: денег (собственности), власти (место в иерархии), славы (брендов и известности)³⁰. Причем доминируют день-

*

³⁰ Бекарев А. М. Современный номадизм: проблемы организации и дезорганизации // Вестник ННГУ. Сер. «Социальные науки». 2009. N 4. С. 25–30.

ги, являясь основным источником удовлетворения потребностей большинства живущих на планете, и они же служат инструментом борьбы за мировоззренческие изменения.

Поведение глобальных корпораций, стремящихся к максимальному приближению к потребителям, является достаточно универсальным. Обратной стороной кочевья таких корпораций становится встречное кочевье квалифицированных специалистов («синих», «белых» и «серебряных» воротничков), которые в локальном сообществе образуют небольшие диаспоры. Для местного сообщества с титульным этносом возникает проблема, хорошо описанная в романе М. Митчелл «Унесенные ветром», поскольку жители территории вступают в конфликт с диаспорами. З. Бауман назвал новых номадов «туристами» и «бродягами». Кочевье, как показывают исследования, носит массовый характер, причем кочуют не только люди, но и организации³¹. «Туристами» чаще всего оказываются люди обеспеченные, а «бродяги» — это вполне узнаваемые пролетарии в марксовом значении, которые конкурируют друг с другом за рабочие места. В то же время они могут быть солидарными, используя социальный капитал (родственные, этнические, профессиональные связи), образуя некоторое подобие сетевых сообществ. На фоне ослабления национально-территориальных, гражданских связей роль социальных сетей в «сетевом обществе» значительно возрастает.

Человечество на протяжении всей своей эволюции находится в состоянии балансирования противоречий, выбранного пути развития. С одной стороны — жажда потребления и накопления, с другой — вечный поиск смысла жизни в человеческой добродетели и служении. Следуя К. Марксу, можно отметить, что процессы глобализации в производственной и потребительской сферах жизни человечества приведут к значительным изменениям в духовной сфере, к переоценке ценностей как в национальном, так и общечеловеческом понимании. Взрослому человеку со сложившимся мировоззрением изменить свое мироощущение будет гораздо сложнее, чем молодым, принимающим действительность как естественно сложившийся порядок вещей. Если не сказать больше: смогут ли люди, которым за сорок, принять ценности глобального общества?

*

³¹ Там же.

М. Решетников, ректор Восточноевропейского института психоанализа, в статье «Неочевидный образ будущего: модель и реальность» пишет, что человечество будет переживать смену парадигмы общественного развития болезненно и нецивилизованно. «Мы вошли или входим в новую эпоху... Она будет технократически-информационной, с опорой на прагматизм и силу, а не на гуманизм. При этом прошлые достижения в сфере духовной жизни будут чем-то замещаться. Еще не знаю — чем? Но понимаю, что наши прежние духовные ценности не могут быть переведены на язык технических систем и уже поэтому чужды современной эпохе. При этом одновременно с кризисом гуманитарных идей будут ставиться под сомнение традиционные понятия смысла жизни, духовных ценностей и веры...»³².

В силу глобальных перемен проблемы просвещения и образования населения, его адаптации на рынке труда, в общественной жизни значительно обостряются. Об изменении рынка труда лучше, чем У. Бек, не напишешь: «Устанавливается высокая динамика "обновляемости" рабочих мест, т. е. работа становится все более краткосрочной, увольнение все более легким. Подобная "гибкость" подразумевает, наконец, что работнику заявляют: "твои знания и навыки устаревают", однако никто не может с уверенностью сказать, какую квалификацию нужно теперь приобрести, чтобы сделаться востребованным»³³.

Взрослым становится все труднее конкурировать на рынке труда из-за обильного предложения рабочей силы со стороны молодых специалистов и мигрантов, сложнее находить взаимопонимание с представителями подрастающих поколений, в целом принять и согласиться с происходящими социальными процессами. Для современного российского общества ситуация с людьми за сорок выглядит куда сложнее, чем, например, в европейских странах. Выросшие в условиях социализма 70—80-х годов XX века, они должны адаптироваться к капитализму вершины индустриального уклада начала XXI века и стартовать в постиндустриальное глобальное информационное будущее.

*

³² Решетников М. Неочевидный образ будущего: модель и реальность // Massmedia XXI век. 2008. N 1—2.

³³ Beck U. Schöne neue Arbeitswelt Vision: Weitbürgergesellschaft Campus Verlag. Frankfurt am Main, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ



Образование взрослых: российские традиции

Исторически сложилось так, что потребность в образовании взрослых была обусловлена динамикой социального и научно-технического прогресса, изменениями в содержании и характере труда и общественных отношений. В России предпосылки образования взрослых возникли в 60–70-х годах XIX века после отмены крепостного права, с открытием воскресных школ в Петербурге, Москве, Харькове, Екатеринославе и других городах. К концу XIX столетия, когда началось строительство железных дорог, появились технические школы под эгидой Русского технического общества (основано в 1866 году). Школы РТО делились на низшие технические, средние технические и ремесленные. В начале XX века в России было около 60 технических школ. В этих школах преподавались также общеобразовательные и профессиональные курсы для рабочих. Действовали народные библиотеки, читальни и народные дома, но охват населения этими учреждениями был весьма незначителен.

Несмотря на реформы, Россия вплоть до начала XX века оставалась аграрной страной. Большинство населения было неграмотно, а из грамотных подавляющее большинство было малограмотным: люди умели с трудом читать и писать, впрочем, им редко приходилось делать это. Дефицит грамотных был настолько велик, что производить в офицеры и посвящать в священники приходилось даже малограмотных.

Революция 1917 года привела к формированию пролетарской массы рабочих и крестьян, которые подчинились принципу учета и контроля «при социализме». Важнейшей задачей образования взрослых стала ликвидация неграмотности («ликбез»). Другой стороной образования взрослых была культурно-про-

светильная работа. Для организации такой работы в городах создавались профильные учреждения: рабочие клубы, библиотеки, народные театры и др. На селе это были избы-читальни (разновидности: красная юрта, красная яранга и т. п. передвижные культурно-образовательные пункты); в административных центрах предполагались комплексные клубные учреждения — народные дома (охватывали библиотеку, школу взрослых, самодеятельные творческие коллективы).

В советской педагогической науке и практике 1920—1930-х годов образование взрослых по установившейся еще до революции традиции трактовалось как часть внешкольного образования. Постепенно это название было вытеснено другими терминами — «политпросветработа», а позже «культурно-просветительская работа», который точнее объяснял содержание и направленность такой деятельности. В 1920-х годах сеть собственно школ для взрослых включала школы грамоты, школы политграмоты и вечерние школы взрослых повышенного типа.

Перед школами ставилась задача подготовить слушателей к дальнейшему самообразованию и поступлению в учебные заведения. В вечерние школы взрослых повышенного типа принимались лица, достигшие 17 лет, умеющие бегло читать, писать, знающие арифметику в объеме общеобразовательных школ I ступени (срок обучения составлял два или три года). Кроме общеобразовательных дисциплин преподавались специальные предметы, определявшиеся индустриальным или сельскохозяйственным уклоном. Такое содержание образования имело целью помочь учащимся в овладении профессией. Выпускники двухлетних школ повышенного типа имели такие же права, как и выпускники семилетних, а окончившие трехлетние школы взрослых повышенного типа имели право после сдачи вступительных экзаменов поступать в высшие учебные заведения.

По мере повышения уровня грамотности населения школы грамоты преобразовывались в школы I ступени, школы I ступени — в школы повышенного типа. До середины 1920-х годов общее среднее образование взрослых осуществлялось также через рабфаки (предполагали три—четыре года обучения). В середине 1920-х годов выпускники рабфаков и вечерних школ взрослых повышенного типа составляли значительную часть всех студентов государственных вузов. В это же время возникли новые формы образования взрослых, призванные обеспечить

различные образовательные запросы и возможности учебы. Среди них — рабочие университеты (с 1925 года), рабочие и крестьянские курсы (с 1926 года).

В 1930 году была осуществлена реорганизация так называемого рабочего образования. Созданы комбинаты рабочего образования, объединившие вводные производственные политехнические курсы и рабочие технические школы. Рабочие университеты были преобразованы в техникумы. В сельской местности организовывались комбинаты совхозно-колхозного образования.

В связи с возрастающей потребностью в специалистах и квалифицированных рабочих и с трудностями решения проблем образования взрослых в начале 1930-х годов в сложившейся сети учебных заведений расширялись масштабы заочного обучения. В 1936 году была проведена унификация вечерних школ взрослых и определены два типа этих школ — неполная средняя школа взрослых (на базе начальной школы — срок обучения три года) и полная средняя школа взрослых (на базе 7-летней школы — срок обучения три года). Учебный план школ был рассчитан на занятия без отрыва от производства в течение 9 месяцев по 18 часов в неделю в городах и 6,5 месяца по 30 часов в неделю в сельской местности.

К концу 1930-х годов вечерние и заочные школы стали основной формой общего образования взрослых. Рабфаки в 1940 году были ликвидированы. Для руководства школами взрослых были созданы специальные органы управления образованием взрослых в народных комиссариатах просвещения и отделы в местных органах народного образования. Издавались также учебники и методические руководства для учащихся и учителей.

Таким образом, в 1920—1930-х годах происходят институционализация образования взрослых на государственном уровне и его интеграция в единую систему образования. Необходимо отметить, что в 1920-х годах основной целью обучения становится формирование рабоче-крестьянского класса, обладающего достаточными знаниями для осмысленного и плодотворного труда либо на производстве, либо в сельском хозяйстве. При этом в содержании образовательных программ отражались прежде всего интересы государства. Посредством школ для взрослых преподавались и усваивались ценности, под влиянием которых формировался класс пролетариата.

Именно поэтому работа по организации образования взрослых осуществлялась на государственном уровне (органы народного образования). Кроме того, тяга к знаниям подкреплялась материальными стимулами. В 1920-х годах заработная плата дипломированного специалиста в несколько раз превышала заработную плату высококвалифицированного недипломированного специалиста.

В 1930-х годах идеологическая функция образования взрослых выходит на первый план. Усиливается политизированная партийная пропаганда: начинается массовое изучение «Краткого курса истории ВКП(б)» И. В. Сталина. Основной задачей данных перемен стало формирование государством не просто образованного человека, а трудящегося, адаптированного к системе тоталитаризма, вписывающегося в рамки структуры «механизм — винтик», знающего в ней свое место и функции. В частности, перед И. В. Сталиным к 1927 году, когда он стал единоличным вершителем судьбы государства, встали две задачи:

✧ привлечь в науку, подорванную Гражданской войной и разрухой, достаточное количество человеческого ресурса;

✧ полностью подчинить ученых проводимой им идеологии, сделать их орудием укрепления своего всевластия.

Образование взрослых в 1930—1940-х годах служило инструментом формирования человека тоталитарного общества. В 1945 году система учреждений образования взрослых была переориентирована на научно-просветительские и культурно-воспитательные задачи. С этой целью в 1947 году было организовано Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний (с 1962 года — Общество «Знание»).

В 1950-х годах положение с образованием взрослых коренным образом изменилось в связи с урбанизацией: миллионы семей устремились в города, и современный городской образ жизни стал вытеснять традиционный сельский. Широкое распространение в эти годы получила система повышения квалификации работников (ранее систематическим повышением квалификации были охвачены только работники просвещения и здравоохранения — в институтах усовершенствования учителей и врачей).

С этого времени разворачивается сеть курсов по изучению передовых методов труда, по обучению вторым профессиям. Послевоенный период характеризуется началом «холодной вой-

ны». Основная масса населения трудится на военно-промышленный комплекс (ВПК). Поскольку производство выступает ведущей отраслью, профессии, связанные «с гонкой вооружения», становятся престижными и наблюдается приток рабочей силы в этом направлении.

Государство является заинтересованным лицом в развитии ВПК и поэтому способствует политике образования взрослых. В конце 1960-х годов начинает разворачиваться сеть специализированных отраслевых и межотраслевых институтов повышения квалификации (ИПК), факультетов повышения квалификации (ФПК) или соответствующих отделений при вузах, курсов при предприятиях, учреждениях.

Реализация политики «железного занавеса», плановая экономика нивелировали малейшие признаки конкуренции в производственной сфере, поддерживалось распределительное потребление, что определяло роль системы образования взрослых как инструмента решения ситуативных производственных задач, сохранения идеологической направленности общественного сознания.

К началу 1980-х годов культурно-просветительская работа в трудах некоторых теоретиков педагогики стала переосмысливаться как специфический вид досуговой деятельности, как педагогически организованная самодеятельность взрослого населения в условиях свободного времени и неформального общения, направленная на развитие личности в соответствии с индивидуальными склонностями и интересами.

Большое значение в образовании или, скорее, просвещении взрослых стали иметь самодеятельные научные и профессиональные общественные организации. Данные организации начинают «замещать» государственные органы, так как с этого момента государство постепенно удаляется от проблем образования взрослых и перестает играть ведущую контролируемую роль в этом направлении. В итоге система образования взрослых в стране превратилась в общественно-отраслевую, так и не успев стать ведущим инструментом государства в развитии общественно-производительных сил. Социально-экономические изменения конца XX — начала XXI века вновь актуализируют проблемы образования взрослых как инструмента повышения эффективности общественного производства и конкурентоспособности страны.

Принцип «дополнительности» в образовании взрослых

Последние два десятилетия в нашей стране связаны с формированием рыночных отношений, кардинально повлиявших на устройство социально-экономической жизни общества. Образование взрослых претерпело значительные изменения, связанные прежде всего с замещением идейно-просветительского содержания рационально-продуктивным, направленным на удовлетворение профессиональных потребностей работающего взрослого населения. Достаточно большое количество учреждений повышения квалификации потеряли заказчиков и были интегрированы с другими типами учреждений или преобразованы. Именно в этот период принцип «дополнительности» в образовании взрослых становится ведущим и приобретает нормативное значение, как базовый для удовлетворения потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки и техники, передовом отечественном и зарубежном опыте, профессиональной переподготовке незанятого населения, безработных. В течение двух десятилетий система дополнительного профессионального образования накопила значительный опыт сотрудничества с работодателями (заказчиками), потребителями услуг и стала неотъемлемой частью непрерывного профессионального образования и базовым звеном профессиональной реабилитации и развития экономически активного населения. Для данного периода характерны институциональное становление системы, научно-теоретическое и содержательно-методическое осмысление сущности образования взрослых.

А. А. Вербицкий, рассматривая в рамках контекстного подхода проблему непрерывного образования, определяет дополнительное образование как своего рода «заполнитель резервов непрерывности»³⁴. Из российской образовательной практики нам более знакомо понятие непрерывного профессионального образования, образовательной средой которого выступает дополнительное профессиональное образование во всем многообразии

*

³⁴ *Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования // Непрерывное образование: методология и практика. М., 1990.*

институциональных форм: академии, корпоративные университеты, институты, центры и т. д.

Необходимость формирования института непрерывного профессионального образования в обществе имеет свои логические предпосылки. Общей закономерностью развития любой социально-экономической системы является нарастание ее сложности, что выражается, во-первых, в интенсификации информационных потоков и, соответственно, усилении информационной нагрузки на субъектов социального действия, что при ограниченных возможностях интерпретации, переработки и усвоения информации неизбежно обостряет проблему неопределенности; во-вторых, в усложнении и дифференциации экономических интересов субъектов общественного производства, что, в свою очередь, актуализирует проблему согласования этих интересов³⁵.

Формирование института непрерывного профессионального образования способствует усилению согласованности, устойчивости и в определенном смысле предсказуемости взаимоотношений между субъектами социального действия, упорядочению и структурированию социально-экономических отношений в обществе и, как следствие, снижению издержек по координации деятельности субъектов общественного производства, нивелированию распределительного конфликта между ними, а в итоге повышению экономической эффективности общественного производства.

Непрерывное профессиональное образование по своей сути есть целостный процесс, состоящий из отдельных дискретных стадий, обеспечивающий вертикальную и горизонтальную образовательную мобильность человека в течение его трудовой жизни. Первая характеризуется переходом индивида от одного уровня образования к другому по различным образовательным траекториям (движение вверх по ступеням образовательной лестницы). Вторая предполагает обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений в рамках существующего обра-

*

³⁵ *Вершиловский С. Г.* Социально-педагогические проблемы непрерывного образования учителей // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. Самара, 1993. С. 286.

звательного ценза, через участие работника в различных формах переподготовки и повышения квалификации, не приводящих к повышению его формального образовательного уровня³⁶.

Система непрерывного профессионального образования призвана обеспечить профессиональную мобильность членов общества. Структурно сегмент системы, обеспечивающий условия для реализации первого вида образовательной мобильности граждан, представлен образовательными программами профессионального образования, институционально оформленными учреждениями «формального» образования. Этот сегмент системы включает в себя следующие подсистемы: начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование. Горизонтальная траектория образовательной мобильности работников обеспечивается дополнительными профессиональными образовательными программами, подсистемой дополнительного профессионального образования, включающей субъекты образовательной деятельности «формального» и «неформального» секторов образовательного пространства. Для рассмотрения перспектив организации образования взрослых наибольший интерес вызывает анализ деятельности подсистемы дополнительного образования взрослых как наиболее мобильной и более открытой части образовательного пространства.

В приложении принципа дополнительности в рамках системного подхода можно выделить два способа моделирования образовательной действительности: нормативно-критериальный (соответствует «закрытому» состоянию системы) и критико-рефлексивный (соответствует «открытому» состоянию системы). В соответствии с принципом дополнительности определяются диалектические стороны образовательной действительности, такие как: дискретность и непрерывность, множественность и единство, стабильность и развитие, локальность и пространственность, универсальность (повторяемость) и уникальность (неповторимость).

Принцип дополнительности используется А. В. Мудриком при формировании концепции социализации в педагогике. Он

*

³⁶ *Никитенко В. Н.* Непрерывность и преемственность общепедагогической подготовки учителя: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1991. С. 56.

предполагает подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов: сочетание стихийного (природные, социальные и культурные влияния), а также частично направляемого и относительно социально контролируемого процессов развития³⁷.

С точки зрения В. И. Слободчикова, применение принципа дополнительности к гуманитарно-антропологической практике образования означает постановку вопроса о восполнении образования до целого, о дополнительных образовательных ресурсах, создающих условия для развития базовых способностей человека, его становления как субъекта собственной деятельности³⁸.

Таким образом, обозначенные выше принципы открытости и дополнительности являются важнейшей методологической основой для проектирования и построения саморазвивающегося образовательного пространства для взрослых.

В Законе РФ «Об образовании» (ст. 26) указывается, что «дополнительное профессиональное образование — это образование, направленное на развитие творческих способностей и культуры личности, постоянное повышение квалификации и профессиональную переподготовку граждан в соответствии с образовательными программами на основе квалификационных требований к профессиям и должностям». Распространено представление о дополнительном профессиональном образовании как об узкоспециализированном, практическом образовании, связанном с профессиональной адаптацией человека, влияющем на судьбы людей эпизодически. Зачастую дополнительному профессиональному образованию предписывается функция института, занятого исключительно повышением квалификации. Тем самым необоснованно сужается, упрощается его роль в реализации непрерывного образования взрослых, в развитии социально-экономических процессов.

В то же время реальность демонстрирует, что именно дополнительное профессиональное образование выступает соци-

*

³⁷ Мудрик А. В. Воспитание. Методы воспитания // Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. А. П. Горкина. М.: Большая советская энциклопедия, 1993. С. 68.

³⁸ Слободчиков В. И. Деятельность как антропологическая категория // Вопросы философии. 2001. N 3. С. 48–58.

ально-инновационным пространством современного российского общества. Ориентация дополнительного образования на потребности личности, включенность ее творческих возможностей и социального опыта, а также достижений современного научного знания и технологий позволяют говорить о данном типе образования как о социальной практике, связанной с переходом от обеспечения функционирующего типа деятельности к воспроизводству креативного и мобилизационного потенциала личности.

Именно поэтому современная социальная практика дополнительного профессионального образования нуждается в теоретическом конструировании модели «развивающего образования», в котором доминируют тенденции образовательной активности, творческого созидания; которое на основе постоянного рефлексивного мониторинга способствует раскрытию коммуникативных и эмерджентных качеств личности, создающих эффект совокупного влияния на другие институциональные сферы общественной жизни.

Непрерывность образования направлена на сохранение преемственности традиций образования личности по ступеням «образовательной лестницы», актуализации поиска «личностных смыслов образования». Посредством дополнительного профессионального образования устанавливается соотношение социальной локальности личности и существующей социальной практики, что воплощается в индивидуализации образовательных траекторий или потребления дополнительного знания до создания ситуации социальной стабильности.

Непрерывное образование основывается на комплиментарности базового и дополнительного профессионального образования, достигаемой на основе содержательной альтернативности последнего, так как в обществе относительной нестабильности поддержание социальной идентичности индивида определяется не «углублением» образования, экстенсивностью образовательного периода, а интенсификацией социальных контактов, потребностью в профессиональном переопределении и поиском новых жизненных ориентаций.

Осознанное развитие творческого потенциала личности — это, пожалуй, то главное, что определяет внутренний смысл дополнительного профессионального образования. При этом его целевые функции многообразны: компенсация пробелов, имею-

щихся в предшествующей подготовке; оперативная адаптация к нововведениям; рост профессионального мастерства и т. д. Однако в конечном счете все они вносят свой вклад в общее развитие творческого потенциала личности, необходимого для повышения качества социальной, культурной и профессиональной жизни взрослого человека как активного субъекта общественных отношений и трудовой деятельности.

Дополнительное профессиональное образование направлено на ресоциализацию взрослого человека, связанную с усвоением новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших, которые позволили бы ему включиться в активную производственную и социальную жизнь.

Если в базовом профессиональном образовании главными видами деятельности являются обучение и воспитание как процессы социализации, то в дополнительном профессиональном образовании на первый план выходят самообразование, саморазвитие, то есть процессы, предполагающие наличие способности размышлять над собственным выбором, осуществлять его в рамках предложенного или выходить за эти рамки, создавая еще не существующее, но необходимое для себя.

Часто идейно-компенсаторные стереотипы прошлого опыта повышения квалификации не позволяют объективно оценить роль и возможности институтов дополнительного образования взрослых в развитии современных общественных отношений, а иногда приводят к ошибочному противопоставлению дополнительного и базового профессионального образования.

Действительно, выбор путей развития дополнительного профессионального образования во многом связан, с одной стороны, с сохранением ценностно-смыслового развития двух областей непрерывного профессионального образования: базового (классического) и дополнительного (оперативного), а с другой — с обеспечением преемственности между этими двумя ступенями в едином процессе профессиогенеза индивида, формирования и использования его творческих возможностей как субъекта собственного развития.

Обозначим основные различия в ориентациях базового вузовского и дополнительного профессионального образования по ведущим параметрам: цель, содержание, способ овладения содержанием, направленность и структура образовательного процесса (см. табл. 1 на с. 54).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика основного базового
и дополнительного профессионального образования**

Параметры	Основное базовое профессиональное образование	Дополнительное профессиональное образование
Цель	Построение научно-рационалистической картины мира и способов нормативно-целесообразной профессиональной деятельности	Совершенствование квалификации через раскрытие ценностно-смысловых компонентов профессиональной деятельности и развитие самостоятельности
Содержание образования	Знание-ориентированное и компетентностно-ориентированное	Компетентностное и личностно ориентированное
Способ овладения содержанием образования	Усвоение знаний и способов их употребления; освоение возрастнo-нормативного пространства с его культурными традициями и социальными предписаниями	Ценностное проживание; построение пространства профессиональной рефлексии, самообразования и саморазвития
Личностная направленность образовательного процесса	Опосредованная социализация личности на основе образов обобщенной социокультурной практики	Индивидуализированное обновление профессионального и личностного потенциала человека (ресоциализация), на основе критического анализа индивидуального социального опыта и действующих социокультурных практик
Стратегическая направленность образовательного процесса	Адаптирующее и корректирующее образование	Развивающее и реабилитирующее, индивидуализированное образование
Структура образовательного процесса	Типологизирующее, как правило, моновозрастное образование, ориентированное на социально-групповые нормы развития	Поливозрастное образование, ориентированное на личностные нормы, обеспечивающее индивидуальные траектории развития на основе свободного

Окончание табл. 1

Параметры	Основное базовое профессиональное образование	Дополнительное профессиональное образование
		проектирования процесса обучения
Объект воздействия	Гражданин от 15 до 25 лет (молодежь)	Гражданин после 25 лет (взрослые)

Ведущей целью базового профессионального образования является освоение обучающимся способов нормативно-целесообразной профессиональной деятельности, тогда как в дополнительном профессиональном образовании целевые ориентиры смещаются на раскрытие ценностно-смыслового компонента профессиональной деятельности.

Соответственно различаются и подходы к построению содержания образования. Содержание вузовского профессионального образования строится как предметное, синтезирующее нормативно-профессиональные знания, умения и навыки в соответствии с совокупностью профессионально обусловленных требований к выпускнику вуза как к специалисту, обладающему определенным уровнем профессиональной готовности.

В системе дополнительного профессионального образования содержание образования приобретает деятельностный и метапредметный характер. Предметом целенаправленной систематической совместной деятельности обучающихся и обучающихся в этом случае становится проектирование индивидуализированных техник и способов профессионального мышления и деятельности, при этом профессиональные знания не отстранены от способов их анализа, порождения и употребления.

Изменение способа овладения содержанием базового профессионального и дополнительного профессионального образования переориентирует вектор их личностной направленности от освоения возрастно-нормативного пространства с его культурными традициями и социальными предписаниями на построение пространства профессионального самообразования и саморазвития. Если вузовское образование ориентировано на формирование социально адаптированной личности, то для системы дополнительного профессионального образования главным ориентиром становятся индивидуализация, выращивание сво-

бодной, самобытной личности. Базовое профессиональное образование является, как правило, типологизирующим и моно-возрастным, ориентированным на социально-групповые нормы развития. Функционально оно включает следующие виды деятельности: профессиональная подготовка рабочих и специалистов, проведение научных исследований, организация обмена научными кадрами, организация обмена научными достижениями.

Дополнительное профессиональное образование, выполняя функции развития квалификации специалиста, подготовки его к инновационной, опережающей деятельности на основе рефлексии собственного опыта, опыта других специалистов, является поливозрастным образованием, ориентированным на личностные нормы, обеспечивающие индивидуальные траектории развития, согласованность коммуникативных культур через проектирование процесса обучения. При наличии особенностей организации образовательного процесса, целевых ориентиров базовое образование и дополнительное образование являются составляющими единой системы непрерывного профессионального образования; вопрос состоит в том, насколько и каким образом интегрируется их деятельность. Исходя из существующей практики, можно привести наиболее распространенные варианты: опосредствованная интеграция, предполагающая независимость структур и взаимодействие на содержательном и методологическом уровне; внутренняя кооперация, когда дополнительное образование находится в структуре базового института; внешняя кооперация, объединяющая наряду с другими субъектами дополнительное образование в форме корпоративных университетов, центров и т. д. У всех представленных вариантов интеграции есть свои достоинства и недостатки, причем необходимо отметить некую искусственность данной интеграции, продиктованную кем-то и когда-то сформированной иерархией институциональных форм. Как отмечает Л. И. Ермакова, наиболее близко к пониманию сущности непрерывного образования подходит его определение как процесса переработки, преобразования и реализации знания индивидом в качестве основной характеристики его социально активной жизни. В таком случае возможно вообще преодоление традиционного деления образования на «базовое» и «дополнительное», потому что в обществе с высоким уровнем социальной неопределенности субъективное

знание обеспечивает установки жизненного самоопределения, повышает шансы на оптимальный выбор в условиях социального риска³⁹. Следовательно, только индивид и проживаемая им жизненная ситуация определяют значимость образовательной программы, а не нормативная иерархия.

Продолжая тему особенностей дополнительного профессионального образования, нельзя не рассмотреть особенности образования взрослых.

В международной практике осуществляется ежегодный анализ данных в развитии обучения взрослых, к категории которых относятся люди 25–54 лет. Представители отечественного научного сообщества также все больше уделяют внимание особенностям образования взрослых. Обозначим некоторые из них.

✧ Поливозрастному составу обучающихся свойственны различные возможности овладения учебными технологиями, терминологическим аппаратом, а также мировоззренческие и ценностные установки. В данной ситуации большое значение имеет продуманность сочетания инвариантных (выравнивающих) и вариативных (индивидуализированных) учебных модулей, практик, тренингов. Важным условием эффективности учебного процесса для взрослых являются свобода вхождения в освоение содержания того или иного модуля, формы, позволяющие дополнительно осваивать учебное содержание самостоятельно (дистанционно, заочно).

✧ Трудности процесса обучения связаны с особенностями старшего возраста: если школьные программы обучения основаны на процессах памяти, то образование взрослых должно быть построено на логических операциях, анализе; обучении методам, принципам, парадигмам, а не изложении фактов.

✧ Важным моментом современного образовательного процесса является пользование персональным компьютером и информационным контентом (как средством, целью обучения). В программе обучения должны присутствовать возможности выравнивания навыков обучающихся для применения компьютера в основной образовательной программе.

✧ Значительную роль в образовании взрослых играют пре-

*

³⁹ *Ермакова Л. И.* Непрерывное образование: социальная практика дополнительного профессионального образования: Дис. ... докт. филос. наук. Ростов н/Д, 2005. С. 256.

подаватели, их знание психологии и педагогики (андрагогики) в работе со взрослыми. Формы занятий и стиль общения, приемлемый для школьников и студентов, маловероятно будут полностью приняты взрослой аудиторией, имеющей богатый жизненный опыт. Преподаватель в дополнительном образовании взрослых — это скорее коллега, владеющий новой аргументированной информацией, способный вести диалог, некий «сталкер», который проходит образовательный путь вместе со своим учеником.

✧ Образовательной программе для взрослых в современных условиях присущи качества «содержательного конструктора», способного обрести осмысленный логический вид после диагностики проблем и пожеланий обучающегося. Взрослый человек, конечно, имеет желание разрешить понятийные затруднения, но еще больше он стремится получить новые практические навыки, полезные для профессиональной или бытовой деятельности. Новые ценностные установки создают у взрослого радостное чувство, но овладение новой практикой вызывает восторг и удовлетворенность. Поэтому образовательная программа должна быть сфокусирована на отработке новых навыков, исследованиях по освоению новой практики, способах преодоления личных затруднений и, конечно, формах, способствующих признанию достижений человека в заключительной части обучения.

Особенность поколения 70—80-х заключается в необходимости освоения психологии общения, конфликтологии с целью развития в людях рассматриваемого возраста черт характера, которые необходимы специалисту в XXI веке: коммуникабельности, дипломатичности, гибкости в общении.

В зависимости от масштаба включенности принципа дополненности в непрерывное профессиональное образование взрослых можно сформировать пространственные характеристики институтов дополнительного образования. Представленные структурно-содержательные характеристики носят условно-обобщенный характер, поскольку на практике во многом зависят от стихийности и специфики развития процесса.

В контексте нашего исследования ключевыми являются следующие оценочные позиции: традиции и инновации; функционирование и развитие; открытость и закрытость.

Первый уровень предполагает режим воспроизводства с целью поддержки функционирования действующей компетенции

специалиста на основе ретрансляции сложившейся социокультурной и профессиональной практики. Основные функции данной модели — компенсаторно-образовательная, учебно-методическая, что соответствует институциональным формам, в названии которых присутствует слово «усовершенствование».

Показателями эффективности профессионализма специалистов в данной модели являются среднестатистические нормы: профессиональные знания и умения, позволяющие адаптироваться к сложившимся изменениям.

Следующий уровень дополнительного образования носит модернизационный характер, направленный на совершенствование профессиональной компетенции специалиста, но принципиально не изменяющий направленность профессиональной деятельности. В рамках этой модели осуществляются профессиональная переподготовка специалистов, освоение ими смежных специальностей или профессий. К результатам данной модели дополнительного образования можно отнести повышение адаптивности индивида в преодолении критических ситуаций в профессиональной деятельности, например, освоение новых технологий, продвижение его по социальной иерархической лестнице, что, собственно, позволяет ему адаптироваться в освоении новой социокультурной практики. Данный уровень дополнительности профессиональной квалификации связан с повышением компетенции специалиста и свойствен институциональным формам, имеющим в названии слово «повышение». Если перевести данную модель на язык современных дебатов об экономической стратегии развития страны, то она больше будет соответствовать «догоняющей модернизации».

В настоящее время наиболее актуальна модель дополнительного образования инновационно-развивающего характера. Содержательной основой данного уровня является профессионально-личностное развитие специалиста, направленное на преобразование профессиональной деятельности, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой новых ценностных ориентаций. Данный уровень «дополнительности» предполагает формирование опережающего характера в поведении специалиста, его мотивации и навыков саморазвития на основе информационно-аналитической, исследовательской и проектной деятельности. Эта модель индивидуализированного образования специалиста направлена на формирование творческого от-

ношения к социальной реальности, изменение личностных мировоззренческих позиций и готовности к преодолению ситуации неопределенности как в профессиональной, так и в социальной деятельности. Данная модель профессионального развития могла бы соответствовать экономической стратегии «опережающего развития».

Сравнительно-сопоставительный анализ помог установить взаимосвязь вышеописанных типов образовательных ситуаций в системе дополнительного профессионального образования с институциональной формой: институт усовершенствования специалистов, институт повышения квалификации, институт развития. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о развитии отечественной системы дополнительного профессионального образования с точки зрения разнообразия содержательных форматов удовлетворения потребностей обучающихся, перехода от функциональной подготовки к концепции личностного развития.

Вопрос состоит в том, насколько динамика развития данного процесса отражает потребности и тенденции социально-экономического развития страны, учитывает изменения глобального характера. Важным условием генезиса образования является рефлексия целей его развития с учетом изменений социальной действительности. Какой может предстать эта действительность в контексте проблем адаптации взрослых через пять, десять лет?

Сегодня в определении судьбы отечественной системы дополнительного профессионального образования преобладают концепты и механизмы, наработанные в других странах соответственно экономическим и историческим условиям их развития. Наложение отдельных изменений на существующий социальный формат системы дополнительного профессионального образования без концептуально оформленной стратегии может стимулировать эффект эклектической стагнации и, возможно, потери времени для продуктивного развития. Многие развитые страны, как и Россия, стремятся занять лидирующие позиции в постиндустриальном будущем, и это общность в их целях, но у всех стран разные сценарные условия в экономике, общественном развитии, и, очевидно, соответственно должны быть сформированы перспективные стратегии. Попытки представить масштабность изменений «человеческого капитала», необходимых для трансформации современной российской действительности в

постиндустриальное будущее, выдвигают в качестве главной идеи стратегию концентрации имеющихся ресурсов системы образования взрослых во всем их многообразии в рамках единой концепции. Концептуальное оформление образа будущего системы, трансформированное в долгосрочную государственную политику на основе концентрации ресурсов, представляется более эффективной траекторией развития.

Корпоративность в образовании как отражение потребности изменений в условиях рынка

В настоящий период развития образовательных организаций понятие корпоративности встречается в различных вариациях: как корпоративный университет — образовательная организация, осуществляющая программы внутрифирменного обучения персонала для бизнес-корпораций, предприятий на основе единой концепции и методологии; образовательная организация — организация, объединяющая усилия внутренней структуры на основе единых экономических и содержательных целей. И в том и в другом случаях явления корпоративности в образовании вызваны рыночной конкуренцией и по-своему интересны для проектирования системы непрерывного образования.

В первом случае это образовательные организации (корпоративные университеты, учебные центры), создаваемые бизнес-компаниями в целях повышения эффективности деятельности, поддержания конкурентоспособности на рынке.

Основной задачей такого университета является обучение персонала компании, учредившей его в соответствии со стратегическими целями организации. Сегодня многие из подобных университетов представляют собой серьезные образовательные учреждения, чьи бюджеты измеряются десятками миллионов долларов, а сами они ведут активную деятельность по расширению продаж образовательных услуг вовне.

Усиление роли корпоративного образования — естественное следствие двух взаимозависимых и дополняющих друг друга процессов: повышения квалификационных требований к персоналу и развития электронных средств обучения, позволяющих осуществлять учебный процесс дистанционно.

Основная причина открытия корпоративных университетов состоит в том, что в условиях жесткой конкуренции, быстрого изменения вкусов потребителей, внешней среды бизнеса, появления новых технологий и продуктов нельзя опираться на знания, которые были получены когда-то персоналом в школе и вузе. Нужно продолжать учиться на протяжении всей своей профессиональной жизни. И сугубо академические программы государственных учебных заведений в этом процессе не всегда оказываются полезными. Поэтому нет ничего удивительного в том, что везде в мире компании создают специальные центры, где сосредоточены такие направления деятельности, как обучение персонала, управление знаниями, реализация исследовательских проектов. Появление корпоративных университетов, в конечном итоге, есть не что иное, как реакция на трансформацию рынка труда, наблюдаемую в последние годы.

Сейчас быстро изменяется номенклатура рабочих мест и постоянно повышается спрос на специалистов высокой квалификации. Подчеркнем, что в дефиците не исследователи и не ученые, а высококвалифицированные профессионалы в прикладных областях («серебряные воротнички»). «Поиск высокооплачиваемых "серебряных воротничков" станет серьезной проблемой для многих компаний. Все они будут пытаться получить "справедливую" долю талантливых сотрудников», — писали еще десять лет назад Б. Пирсон и Н. Томас⁴⁰. Их слова оказались пророческими. Как любой другой, рынок труда наиболее эффективен, если существует действенная система стандартов, в данном случае образовательных стандартов, обеспеченных механизмами актуализации. Не умаляя значения корпоративных университетов, заметим, что они действуют в интересах конкретного сегмента рынка, а их функция заключается в подготовке узких, или, как теперь говорят, сертифицированных, специалистов.

Во всем мире стал весьма популярным термин *learning organisation* (обучающаяся организация, или «научающаяся организация»). Им обозначается компания, которая особым образом относится к опыту и знаниям своих сотрудников. Это не значит, что она в десять раз интенсивнее обучает людей, просто

*

⁴⁰ Пирсон Б., Томас Н. Магистр делового администрирования: Краткий курс. М.: Альпина, 2000. С. 130.

она делает это по-другому. Сейчас обучение является важным конкурентным преимуществом, и его рассматривают не просто как средство повышения квалификации сотрудников, а как способ развития всей организации. Кооперация бизнеса и образования накладывает на последнее определенные обязательства: образование должно быть рациональным с точки зрения финансовых, временных затрат и практикоориентированным.

В системе корпоративных университетов широкое распространение получила такая форма обучения, как корпоративный тренинг. Приглашая опытного тренера в свою организацию, вы получаете продукт «по фигуре», так сказать, индивидуальный пошив. Корпоративному тренингу, как правило, предшествует некоторое изучение теоретических или содержательных основ рассматриваемой проблематики. Квалифицированно проведенный корпоративный тренинг, даже если он не является специализированным тренингом командообразования, способствует целеустремленности и сплочению коллектива. Участники в процессе тренинга включаются в общую деятельность, часто кардинально отличающуюся от повседневной, узнают друг друга с новых, неожиданных сторон, имеют возможность под грамотным руководством тренера «разрулить» какие-то свои «производственные отношения», накопившиеся за время совместной работы. То есть опытный тренер, вне зависимости от того, какова его основная цель, в качестве бонуса даст вам оздоровление отношений в коллективе.

Еще одно несомненное достоинство корпоративного обучения — возможность полного управления его временными рамками. С тренером можно составить оптимальный график занятий так, чтобы они не шли в ущерб основной деятельности компании. Тренинги могут иметь стратегические и оперативные цели, разные временные периоды занятости обучающихся, но всегда имеют общее для сотрудников смысловое поле. Направляя разных сотрудников на тренинг, вы получаете различные точки зрения на одну проблему, ведь в бизнесе нет единственного «правильного» ответа, или участие сотрудника в нескольких операционных тренингах значительно расширяет его квалификационные возможности. В открытом тренинге могут участвовать представители различных подразделений компании или компаний партнеров, и даже если тренер не справляется со своими задачами, участники могут получить большую профессиональную пользу от общения друг с другом.

Сегодня заинтересованность отдельных отраслей в проведении тренингов для своих специалистов стало труднее фиксировать. Обучение персонала из «новомодной игрушки» превратилось в реальную необходимость и конкурентное преимущество.

Корпоративное и традиционное образование. Корпоративное образование нельзя рассматривать в качестве альтернативы традиционному университетскому образованию, скорее это две составляющие непрерывного образования. Корпоративные университеты создаются двумя способами: путем альянса с обычными учебными заведениями (бизнес-школами и университетами) или как самостоятельные структуры. Первый способ встречается довольно часто — так дешевле. В обучении сотрудников активно участвуют ведущие менеджеры компании. Изначально компании создают корпоративные университеты «для себя». Но в последнее время услуги по обучению продаются и «на сторону» — партнерам по бизнесу, постоянным потребителям продукции и т. п. Сейчас подобным образом возвращается примерно 25–30 % расходов этих университетов на процесс обучения. Корпоративное образование согласует квалификацию сотрудника с профессиональными требованиями конкретного рабочего места.

Корпоративные университеты мира и России. Мировая и российская практика показывает, что непрерывное, кастомизированное развитие интеллектуального капитала организации (компетенций, знаний, навыков) выходит на ведущее место в обеспечении конкурентоспособности и эффективности бизнеса. Ведущие мировые и российские компании реализуют стратегию непрерывной целевой подготовки кадров в соответствии со своими критериями качества в рамках системы «корпоративного университета» — стратегического центра оптимального развития компетенций. За последние десять лет число корпоративных университетов в мире увеличилось с 400 до 1600, включая 40 % компаний из списка Топ-500 журнала «Форбс». Средний годовой бюджет крупного корпоративного университета составляет 17 млн долларов. Среди топ-менеджмента компаний выделяются такие позиции, как chief knowledge officer и chief learning officer. Корпоративные университеты, образуя стратегические альянсы с «обычными» бизнес-образовательными учреждениями, успешно конкурируют на рынке подготовки менеджеров (например, по данным Corporate University Exchange, в 2005 году число корпоративных университетов превысило число вузов).

Один из самых развитых западных корпоративных учебных центров — университет компании Motorola, в котором работают более 300 преподавателей более чем в 40 городах мира. Каждый сотрудник Motorola должен ежегодно проводить за партой не менее 40 часов. Кроме того, компания развивает электронные средства обучения. Сотрудники проходят такие курсы самостоятельно, в удобное для себя время. С помощью корпоративной сети сотрудники могут забронировать место на любом из курсов University Motorola.

Ежегодную профессиональную подготовку и курсы повышения квалификации проходят все сотрудники компании Coca-Cola. Учебные планы разрабатывают в учебном центре Coca-Cola (Coca-Cola Learning Centre) в Атланте, столице штата Джорджия (США). На учебу каждого сотрудника отводится не менее двух недель в год. Для специалистов финансовых подразделений Coca-Cola существует специальная программа повышения квалификации — Finance Associates Skills Training (FAST). Одна из форм обучения по ней — так называемые учебные ланчи, участники которых проводят дискуссии по отдельным проблемам финансового менеджмента и бухгалтерского учета. Специальный интенсивный курс под названием «Connecting with Customers» создан для менеджеров по работе с клиентами.

Международный центр McDonald's по подготовке менеджеров — Hamburger University — расположен в городе Оук Брук (штат Иллинойс (США)). Он был основан в 1961 году. Изначально это было полуподвальное помещение в закусочной McDonald's. Теперь это здание площадью около 12 тыс. м², оборудованное по последнему слову техники. Обучение ведут 30 штатных преподавателей, которым помогают десятки переводчиков — преподавание в Hamburger University ведется на 22 языках. Учебные курсы рассчитаны на срок от нескольких месяцев до года. К настоящему времени более 65 тысяч менеджеров сети ресторанов McDonald's окончили этот университет. Все обучающиеся, независимо от должности, сначала изучают процесс приготовления гамбургеров, биг-маков и других блюд, предлагаемых в McDonald's.

Какова ситуация в российском деловом сообществе? Корпоративные университеты находятся в начале своего развития и в основном не отличаются от простых тренинговых центров, академических образовательных учреждений. Существует несколько

передовых примеров; наиболее развита эта область в многонациональных компаниях, действующих на территории России. Пожалуй, самым известным в России примером корпоративного университета можно считать Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина. Сегодня в списке попечителей вуза числятся все крупнейшие компании, работающие в нефтегазовом секторе, — от «Газпрома» и «Транснефти» до ТНК и ЛУКОЙЛа. Зачастую именно эти компании направляют своих работников на обучение в профильном РГУ. Кроме того, многие лекции читают непосредственно специалисты нефтегазовых корпораций, организуются производственная практика, стажировки, а для выпускников проводятся ежегодные ярмарки вакансий.

Собственно, система подготовки кадров досталась нефтяникам и газовикам в наследство от Советского Союза. В других отраслях положение профильных вузов в последние 10—15 лет было не столь благополучным, как в экспортоориентированном ТЭКе. И сейчас помимо нефтяников и газовщиков сохранением структуры отраслевого обучения могут гордиться «Северсталь», РАО «ЕЭС» и Минтранс.

Задачи и функции корпоративного университета:

- ✧ реализация конкурентного преимущества компании на рынке;
- ✧ формирование единой идеологии менеджмента;
- ✧ системное управление знаниями;
- ✧ поддержание эффективности системы управления и развитие управленческого потенциала;
- ✧ формирование кадрового резерва;
- ✧ формирование единых корпоративных ценностей и корпоративной культуры;
- ✧ генерация идей, стимулирование непрерывного развития организации.

Этапы работы корпоративного университета:

- ✧ знакомство со стратегией развития компании на встречах с топ-менеджерами;
- ✧ разработка и согласование концепции;
- ✧ диагностика существующего уровня развития персонала;
- ✧ формирование учебных планов и экзаменационных мероприятий;
- ✧ отбор и формирование слушателей по целевым группам;

- ✧ проведение обучения в «пилотных» группах, корректировка содержания;
- ✧ проведение учебных сессий, аттестационных мероприятий;
- ✧ посттренинговые услуги: составление характеристик на сотрудников, участвовавших в обучении; закрепление обучения в виде разработки индивидуальных задач и планов профессионального развития.

В качестве второй вариации корпоративности в образовании можно привести пример изменений организации деятельности традиционных университетов.

Вступление университетов в эпоху глобализации способствовало возникновению разнообразных виртуальных форм знания и образования, противостоящих фундаментальности в традиционном смысле этого слова. В США все государственные и частные учебные заведения выступают самостоятельными игроками на рынке образовательных услуг. Государственная финансовая поддержка даже государственных вузов (как на федеральном уровне, так и на уровне штатов) покрывает не более 30 % всех расходов. Оставшиеся средства должны быть в любом случае мобилизованы из других источников. Это принципиально меняет природу высшего образования. Отныне оно становится предпринимательством со всеми вытекающими отсюда последствиями. Эти внешние макроизменения немедленно сказываются и на внутренней структуре университетов, и на характере их образовательной деятельности. Университеты под воздействием внешних факторов преобразуются в экономические корпорации, которые управляются как корпорации, но корпорации особого рода — связанные с производством и распространением знаний. Все звенья университетской структуры самоопределяются по признакам конкурентоспособности и доходности. Даже в обиходной речи в университетском лексиконе все чаще встречаются такие выражения, как «корпоратизация» (corporatization), «академическое / научное предпринимательство» (academicentrepreneurialism), «студенты как клиенты / потребители» (students as clients).

Внутренний финансовый контроль и аудит во всех звеньях университетского технологического «производства» превращается в повседневность. Начинает использоваться и такое понятие, как тотальное управление качеством учебного процесса (TQM). Обнаруживают себя и новые роли студентов (магистров, аспирантов). Теперь они выступают в качестве клиентов

корпорации, покупателей на рынке образовательных услуг, предлагаемых университетом. И хотя известные дисциплинарные ограничения в отношении студенчества по-прежнему существуют, по всем позициям меняется статус студентов. Корпорация как никогда оказывается зависимой от своих клиентов — от их запросов, желаний, жизненных целей и даже капризов. «Покупатель всегда прав!» — это старая истина, пришедшая к нам из мира торговли. Да и сам учебный процесс ныне подразумевает новые потребительские качества — полуразвлекательный характер, доступность и легкую усваиваемость сложных вопросов, создание у клиентов приятного чувства полноты полученного знания, упакованность в красивые формы (игровые методы преподавания, мультимедийность и пр.).

Университет-корпорация максимально вовлекает в свою деятельность все ресурсы расширения клиентуры. Помимо виртуозно отлаженной системы привлечения поступающих и «работы» с их родителями университет уделяет большое внимание контактам со студентами, которые по тем или иным причинам покинули университет, но могли бы вновь включиться в его программы для получения итоговой степени. Для таких студентов (drop-outs) организуется целая система скидок, подбирается удобное время занятий и пр. Всемерно поощряются и так называемые «нетрадиционные студенты» (non-traditional students) — чаще всего пенсионеры, решившие расширить свой кругозор в той или иной науке, но без сдачи экзаменов и получения степени. В заметной части университетов США доля нетрадиционных студентов постоянно увеличивается. Вообще говоря, традиционные и строгие форматы преподавания (лекция, семинар, дипломная работа, получение степени и пр.) трансформируются в широкие и, как их характеризует современная социология, «перетекающие формы» (liquid forms). Это весьма неопределенные критерии того, кого можно считать студентом; самые различные формы обучения, объединяемые в одной программе; предоставление университетом самого широкого спектра услуг обществу и многое другое. «Каждый может быть любым» — этот тезис современного общества в полной мере проявляет себя и в сфере высшего образования.

Характерные особенности университетской корпоративности. Multidisciplinary и interdisciplinary — вот два самых популярных понятия, циркулирующих в университетах. Они (особенно последнее) означают, что практически ни один традици-

онный предмет преподавания, традиционная специальность или область знания в чистом виде не устраивают никого, и прежде всего — студентов. Постоянно и в большом числе требуются новые составные образовательные продукты, гибриды, которые в любой комбинации будут содержать компонент бизнес-образования и менеджмента.

Не исключается, что в ближайшей перспективе факультеты (а в России и кафедры) как самостоятельные структурные единицы начнут отмирать, уступая место динамичным междисциплинарным программам, открывающимся и закрывающимся в соответствии с запросами внешнего рынка и опирающимся на подвижный состав профессоров, привлекаемых на договорной основе. Все четче проявляется тенденция снятия университетами с себя груза гарантий и обязательств перед штатным составом профессоров, приглашения профессуры к участию во временных междисциплинарных программах. Собственно, данное явление выглядит естественно в условиях стремительного обновления научного знания и рынка труда.

Это требует и нового типа преподавателя — умеющего легко «перенастраивать» свое преподавание, специалиста в нескольких смежных областях знания, находящего контакт с любой аудиторией вне зависимости от уровня ее подготовки, легко владеющего мультимедийными технологиями и полностью интегрированного в Интернет.

Переподготовка преподавательского состава связана с тенденциями к междисциплинарности, динамичности, рыночной ориентированности. Поскольку успехи университета-корпорации в большей степени зависят от качественного состава преподавателей, университеты в спешном порядке и не жалея средств организуют программы переподготовки преподавателей по наиболее привлекательным направлениям. Фактически развертывается тотальная система «переобразования образователей» (re-education of educators). Ее призваны поддерживать и открывающиеся новые центры методики преподавания, технической поддержки образования и пр. Это императив, связанный с превращением университета в современную корпорацию. Причем лидирующие университеты стремятся захватить рынок этих услуг в национальном и даже международном масштабе.

Технические и инфраструктурные изменения. Корпоративные требования диктуют поддержание инфраструктуры на

высочайшем уровне. И действительно, университеты за последние годы вложили весьма существенные средства в новое строительство, расширение и обновление компьютерной базы, пополнение библиотек.

Аудиторный фонд и офисные площади факультетов постоянно расширяются. В целом можно сказать, что университеты-корпорации растут быстро и зримо — на глазах. Каждый год возводятся новые аудиторные, лабораторные корпуса и общежития. Большинство аудиторий оснащены средствами мультимедиа и прямым доступом в Интернет (Wi-Fi). Это стало своеобразным признаком стиля современного университета. Особое значение придается офисам профессоров. Как правило, каждый профессор имеет свой кабинет, оснащенный компьютером, подключенным к LAN, множительной техникой и большой личной библиотекой. Своими офисами располагают и доценты. Только младшие преподаватели и аспиранты размещаются по два человека в офисе. Компьютеризация достигла весьма впечатляющих масштабов. Доступ студентов и аспирантов к информационной инфраструктуре поддерживается 24 часа в сутки. Университеты активно закупают новейшие программные продукты, формируют общедоступные цифровые учебные ресурсы, как собственного производства, так и приобретенные. Серверы университетов превращены в многоцелевые информационные порталы, обеспечивающие широким спектром учебной, организационной информации имеющих к ним доступ. В подтверждение данной тенденции можно привести часть стратегии Технологического института штата Массачусетс: «...в рамках проекта *Open Course Ware* [MIT] поставил цель обеспечить онлайн-доступ ко всем своим учебным материалам: планам, оценкам, упражнениям, решениям, базовым трудам. 500 курсов уже переведены в электронную форму, и оставшиеся 1500 должны быть переведены в течение ближайших трех лет. Студенты всего мира получают доступ к знаниям высокого уровня»⁴¹.

Особого упоминания требуют мультимедийные средства в аудиторном преподавании. Психология восприятия, присущая современным студентам, подразумевает усвоение информации

*

⁴¹ К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. С. 90.

в основном визуальными рецепторами. Преподавательские стратегии динамично отзываются на это. Теперь без поддержки программой Power Point или технологии Black Board не читается ни один курс. Причем речь идет не о визуализации тех или иных материалов, а о существенном их переструктурировании в связи с включением в процесс визуализации. Иными словами, программа PowerPoint не просто размещает картинки на экране монитора или на большом экране — она требует совершенно нового взгляда на концепцию лекции, ее структуру, тезисный характер изложения материала, включение звуковой дорожки, видео и пр. Все материалы курса размещаются на сайте профессора, и студенты имеют круглосуточный доступ к этому сайту, где они также общаются с профессором и оставляют ему свои послания и готовые письменные работы.

Отношение студентов к университетскому образованию становится все более потребительским. Большое значение приобретают такие компоненты выбора университета, как широко известный бренд, красивый и убедительный каталог, хорошая реклама, наличие современного сайта и пр. Кроме того, а быть может, и в первую очередь, принцип «цена — качество» является определяющим в выборе высшего учебного заведения будущим студентом. Университет должен быть удобным, в понимании сервиса, инфраструктуры и организации:

- ✧ доступность и инвайронментальная дружелюбность (хорошее расположение кампуса в городе или пригороде, удобная парковка автомобилей, развитая природная среда, комфортность, экологичность помещений, хорошее питание, наличие торговых точек и индустрии рекреации);

- ✧ доступность учебного содержания, информации, консалтинга;

- ✧ сквозная ясность состава образовательного продукта с заранее ожидаемыми свойствами (дисциплины, учебные программы, биографии профессоров);

- ✧ интеграция с практикой, соответствие требованиям рынка труда;

- ✧ наличие в учебном плане специальных предложений, то есть особых эксклюзивных предметов («изюминки»), недоступных в других вузах;

- ✧ «корпоративность» — организация праздников и фести-

валей самого различного рода, показывающих неповторимость университетской жизни.

Университет должен находиться на гребне технического и технологического прогресса, предлагая студентам новейшие достижения в организации учебного процесса и студенческой жизни.

Постепенно трансформируются и другие, казалось бы, вечные формы университетского преподавания. На смену поточным лекциям приходят дискуссии со студентами по типу «ток-шоу», возникает сеть промежуточных форм вовлечения клиентов в университетское образование: семинары для публики и местного сообщества, консультации, оказываемые фирмам и общественным организациям, и т. д. Многие из пакета притязаний к образованию современных студентов важно и в организации образования взрослых, людей занятых, а следовательно, исповедующих по отношению к продолжению образования чисто рациональный, прагматичный подход. Если кратко, то, наверное, лозунг здесь можно сформулировать так: доступность, практичность, комфортность.

Развитие транснационального характера деятельности в финансовом, телекоммуникационном, промышленных секторах естественным образом сформировало предпосылки для интернационализации профессионального образования. В этой связи чрезвычайно любопытным является китайский опыт развития университетского образования.

«Как хорошо известно, изначально структура высшего образования Китая была скопирована с советской системы начала 1950-х годов, организованной преимущественно по областям знаний. Целью этой системы была подготовка специалистов для социалистического строительства. Для того времени эта модель оказалась полезной, поскольку она удовлетворяла потребности страны в кадрах, необходимых для восстановления хозяйства после длительного периода войны, однако по мере того как экономика росла, диверсифицировалась и становилась все более интернациональной, этот высокоспециализированный подход к развитию человеческих ресурсов перестал удовлетворять требованиям времени.

Сегодня, в век глобализации, политическое руководство Китая взяло курс на более всеобъемлющую и общую форму высшего образования. Партийное руководство обосновывало необходимость слияний двумя главными аргументами: оно дает воз-

возможность более рационально использовать институтские здания для подготовки квалифицированных специалистов широкого профиля и обеспечивает более активное участие университетов в международной конкуренции и кооперации»⁴².

Смещение акцентов от узкоспециализированных профессиональных компетенций к общепрофессиональным, мировоззренческим и инструментальным знаниям, навыкам является глобальной тенденцией изменений на базовых уровнях образования. Позиция обучающегося становится определяющей в развитии спектра образовательных программ. Сегодня студенту никто не гарантирует занятость, он сам кузнец своего социального благополучия и очевидно имеет право формировать свою образовательную программу, распределять свое учебное время для своей индивидуальной перспективы. На способность взрослого человека обучаться значительно влияют школьный и университетский периоды образовательной деятельности. На основе качества школьного обучения строится университетское (профессиональное), на основе университетского — все последующие образовательные программы, включая самообразование.

*

⁴² *Ma Wan-hua*. Globalization and paradigm change in higher education: The experience of China // *Changing Education*. 2007. Vol. 20.

СПЕЦИФИКА ЗНАНИЙ В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЙ И ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ



Знания versus информация

Попробуем ответить на вопрос о том, какие все-таки знания необходимы взрослому человеку, чтобы успешно конкурировать на рынке труда и адаптироваться в условиях крайней неопределенности. В качестве опоры нам послужат разработки, которые большей частью представлены оригинальными социологическими исследованиями⁴³.

Образование для поколения 1970-х годов необходимо для того, чтобы компенсировать недостаточность знаний и навыков при адаптации к условиям изменяющегося общества. Программа образования взрослых должна ориентироваться на индивидуальный уровень развития представителей данного поколения и их базовое образование. Соответственно первая проблема, с которой сталкиваются в изучении данной темы, — каким должно быть образование взрослых:

- ✧ фундаментальным или прикладным;
- ✧ теоретическим или практическим;
- ✧ инструментальным или информационным?

*

⁴³ Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: Аналитический доклад / Под ред. Л. Г. Ионина. М.: Логос, 2001; *Бекарев А. М.* Микросоциология знаний: управленческий аспект // Социология: Журнал Российской социологической ассоциации. 2007. N 3–4. С. 15–22; *Радаев Т. В.* Корпоративное обучение в системе социального управления: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Н. Новгород, 2007; *Константинов Г., Филонович С.* Интеллектуальное предпринимательство или принципы обретения конкурентного преимущества в новой экономике // Harvard Business Review. 2005. Октябрь. С. 50.

Вначале обратимся к сравнительной характеристике фундаментального и прикладного (рецептурного) образования.

Говоря о фундаментальном образовании, обычно выделяют:

- ✧ связь с наиболее типичными («вечными») социокультурными ситуациями;
- ✧ направленность на постановку, разработку и решение общезначимых теоретических проблем;
- ✧ универсальный характер;
- ✧ представленность в классических образцах;
- ✧ математизацию и аксиоматичность (по И. Канту).

Прикладное знание имеет иные признаки:

- ✧ актуальность по отношению к конкретным социокультурным ситуациям;
- ✧ направленность на решение частных практических проблем;
- ✧ локальный характер;
- ✧ выраженность в методических текстах;
- ✧ фальсифицируемость (принцип К. Поппера).

Фундаментальное знание ориентировано на включение ученика и учителя в традицию. А все перечисленные особенности прикладного знания можно свести к «короткому» знанию, пущенному в оборот конкретной практики. Прикладное знание нацелено на разработку нового и его быстрое освоение. Зная качественные отличия двух типов знаний, можно обратиться к портрету специалиста XXI века и в зависимости от его направленности выяснить, при помощи какого типа образования будет достигнут необходимый результат. Это специалист, который:

- ✧ владеет персональным компьютером, Интернетом (для рационального и эффективного использования времени), обладает основами информационной грамотности;
- ✧ владеет иностранными языками — для эффективных международных контактов, работы на персональном компьютере и в Интернете, так как терминология базируется на английском языке;
- ✧ знает элементарные законы психологии общения — для успешного взаимодействия и обеспечения психологической защиты;
- ✧ обладает следующими личностными характеристиками: мобильность, пластичность, открытость изменениям, коммуникабельность;
- ✧ обладает достаточным количеством знаний в различных

областях деятельности. Исследователи указывают: «К числу самых востребованных краткосрочных программ и тренингов относятся программы по повышению экономико-правовой квалификации — финансы, бухгалтерский учет, право, налогообложение, менеджмент, маркетинг»⁴⁴.

Таким образом, можно предположить, что необходимые качества специалиста будут формироваться, если образование взрослых станет выступать транслятором компенсаторных фундаментальных знаний, генератором новых прикладных знаний и умений, представляющим эти знания в совокупности для использования в определенных ситуациях. Отсюда можно сделать вывод о том, что программа образования взрослых должна включать в себя как фундаментальное, так и прикладное знание, но в сочетании с конкретными ситуациями. Естественно, закономерными являются вопросы: существуют ли такие программы? что они из себя представляют? с какими трудностями сталкиваются люди, обучающиеся по этим программам? Чтобы ответить на данные вопросы, следует обратиться не только к содержанию программ, но и к способам их реализации. А это связано с парадигмами современного образования в целом (общего, высшего, постдипломного, дополнительного, корпоративного и т. д.).

Современное знание оказалось под двойным гнетом — рынка и новых технологий. С одной стороны, пакет информации, где наряду с симуляционными компонентами имеются знаниевые, становится обыкновенным товаром, но товаром повседневного спроса. С другой стороны, несмотря на существование «роскошного сегмента» рынок современных потребительский рынок образовательных услуг становится все более массовым. «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обмененным. Оно перестает быть самоцелью и теряет свою потребительскую стоимость»⁴⁵. Науки, так или иначе претендовавшие на «царский престол», стараются повернуться лицом к потребителю со средними доходами и массовыми по-

*

⁴⁴ Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г. А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 148.

⁴⁵ Рикер П. Существование и герменевтика // Феномен человека. М., 1993. С. 16.

требностями. Вместо того чтобы нести вечную истину, они стремятся «разбрасывать камни» обыденного, актуального, плодотворного и меркантильного знания, которое может принести непосредственную пользу.

Еще до энергетического кризиса 70-х годов XX века и появления гибкого информационного социума количество производителей рецептурно оформленного знания было значительно меньше числа потребителей. Предложение хронически отставало от спроса. Потребители конкурировали между собой, борясь за места в вузах. Впрочем, производился относительно «дорогой» продукт (в силу его сложности, дефицитности или отложенного спроса). В последние десятилетия ситуация резко изменилась. На рынке знаний, которым придавался соответствующий товарный вид рецептов и мнений-моделей, предложение стало значительно опережать спрос. Возникла и начала возрастать конкуренция среди производителей знания. Значительно увеличилась сеть учреждений образования, пополнилась армия профессиональных ученых, но знание при этом в массе своей стало не знанием достижений, а знанием потребления. Увеличение объемов знаний оказалось обратно пропорциональным «цене» единицы продукции (проявилась так называемая «экономика на качестве в угоду количеству»).

Иными словами, знания в их массовой «упаковке» стали относительно дешевыми и продаются в виде «программ» и «семинаров» (причем, чем короче они по времени, тем востребованнее). Сдвиг власти, предсказанный А. Тоффлером, действительно произошел, но в сторону университетских центров, отличающихся крупным марочным капиталом. «Марочный капитал, — пишет известный маркетолог П. Дойль, — это стоимость дополнительных денежных потоков, возникающих благодаря узнаваемости торговой марки компании»⁴⁶. Компании с «сильными» торговыми марками оцениваются биржей, как правило, вчетверо дороже стоимости их активов. Однако продукт, который предлагается в ведущих университетах и научных центрах, по своему содержанию и значению мало чем отличается от аналогичных продуктов провинциальных производителей знаний. Дело в «имени», «бренде». Понятие капитала бренда достаточ-

*

⁴⁶ Дойль П. Менеджмент: стратегия и тактика. СПб.: Питер, 1999. С. 220.

но быстро и прочно вошло в словарный запас не только современных маркетологов, но и экономистов в целом⁴⁷.

По внутреннему строению современные знания стали напоминать правовые прецеденты из системы англосаксонского права: они относятся к конкретной ситуации и представлены в форме case study. Однако по содержанию информационный продукт остался той же аккумуляцией прошлого опыта и не имеет ярко выраженного вектора в будущее. Известность ведущих университетских систем, обеспечивающих расширенный процесс продаж, скорее служит фундаментализации знания. В результате жизненный цикл продукта естественным образом стремится к сокращению, а сегодня не редкость, когда проданная информация обесценивается в считанные месяцы после окончания обучения.

Вместе с факторами рынка и новых виртуальных технологий следует учитывать оппозиционное влияние консервативных элементов на развитие современной системы образования, хотя основная (но не единственная) тенденция высшего образования связана с переходом от традиционных форм обучения к формам образования в режиме «автопоэзиса»⁴⁸. Однако речь идет всего лишь о тенденции, поскольку традиционные формы занимают пока лидирующие позиции и без боя эти позиции не сдадут. Технологии строятся в соответствии с принципом конвейера. Образование носит массовый характер и удовлетворяет общим требованиям социокультурной интеграции с эпизодической специализацией, ориентированной на возможности преподавателя. Принято считать форпостом конвейерного принципа обучения континентальную Европу. Программы основаны на примате «предметоцентризма». В этой идеологии есть плюсы, связанные с реализацией принципа фундаментализации: акценты делаются на систематизации знаний, общих теориях, картинах мира и т. п. Логический строй дисциплин становится весьма удобной матрицей для директивной организации учебного процесса, в которую встраиваются любые более поздние сведе-

*

⁴⁷ Васильева И. В., Мухомад В. И. Оценка стоимости бренда: проблемы и методики (зарубежный и отечественный опыт). М.: Граница, 2008.

⁴⁸ См. об этом: Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. СПб.: Лань, 1999.

ния. Иными словами, при фундаментальном (университетском) характере образования формируется базовый (общепринятый) *стиль мышления*. Этот стиль является наиболее устойчивым компонентом знания и определяет ориентиры человека в окружающем мире.

Вместе с тем многие теоретические конструкты непосредственно не переводятся на язык практики и нуждаются в инструментальных опорах. Однако именно инструментальные знания чаще всего отсутствуют на конвейерной ленте. Излюбленными формами традиционного обучения являются безликие лекции, семинары (основанные на получении и воспроизводстве теоретической информации), практические занятия (в том же духе, только в письменном варианте), домашняя подготовка. И, несмотря на ноутбуки и мультимедиа, все это подкрепляется мелом и доской. В данной парадигме образование предстает как система накопления информационного багажа, который, возможно, сам собой превратится в плодотворные идеи или найдет отражение в практике.

Главный негативный итог связан с избыточным количеством ненужной теоретической информации — ненужной в смысле не несущей продуктивной сущности. Знания накапливаются и забываются, практических навыков у обучающихся почти не остается. Полученная информация предстает как сумма разнородных сведений, где конечный результат далек от состояния органического целого, или, как сейчас принято называть, универсального. Интересным представляется вопрос о соотношении полученной за учебный курс информации и ее доли, трансформировавшейся в продуктивное знание. Обучение является затратным с точки зрения временных издержек. С другой стороны, доминирует работа памяти, которая сковывает деятельность продуктивного творческого мышления. Фундаментальные основания определяются постулатами, аксиомами, устоявшимися моделями. Еще один недостаток конвейерного принципа обучения состоит в передаче вчерашнего опыта. Если иметь в виду, что объем знаний в прикладных отраслях удваивается каждые два-четыре года, то полученные сведения обладают слабым зарядом перспективы и производительности. Проще говоря, вместо информированного человека получается «информационно перегруженный индивид».

Другая парадигма обучения пришла к нам из США. Ее на-

зывают «либерально-рационалистической»⁴⁹. При данном типе больше личной свободы (обучающегося), но меньше просветительства и методического схематизма. Иногда этот тип называют «проектным», хотя это не совсем верно, поскольку в качестве атома обучения выступает конкретная ситуация, с которой и работают преподаватели и обучаемые. Правда, знания, которые проектируются на базе той или иной конкретной ситуации (деятельности фирмы, например), тоже относятся к уже существующей практике. Однако важным преимуществом этой парадигмы является *интенсивность*. Предметы изучаются в «сжатом», конспективном стиле. Основное внимание уделяется практическому внедрению и тренингу. Поэтому преобладают case studies, деловые игры, фокус-группы и другие деятельностные и диалоговые формы. Имитационный компонент интенсифицирует процесс освоения информации и активизирует мышление. Недостатками «игровой» формы обучения являются крайний релятивизм (все относительно конкретного объекта) и издержки ситуативного подхода. Так или иначе, но фрагментарность и схематизм становятся атрибутами стиля мышления.

Третья парадигма связана с обучением в режиме автопоэзиса. Эта форма встречается редко, поскольку требует непосредственного участия обучающегося в жизнедеятельности организации. Принцип автопоэзиса был сформулирован в 80-х годах XX века в теории социальной энтропии и кибернетике «второго порядка»⁵⁰. Творцы новой кибернетики: С. Бир, Ф. Варела, У. Матурана, Н. Луман и другие — смогли построить логически стройную теоретическую систему, где под одной крышей «уживаются» аксиомы классической кибернетики и термодинамические переменные. Система оказалась не только жизнеспособной, но и экспансивной. Теория приобрела общенаучные масштабы.

Здесь вместо понятия «гомеостазис» используется представление об «автопоэзисе». Если гомеостазис — это аналог поряд-

*

⁴⁹ Смирнов С. А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: Аналитический доклад. М.: Логос, 2001. С. 64.

⁵⁰ См. об этом: Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. СПб.: Лань, 1999.

ка, стабильности и вертикального мышления, то «автопоэзис» — аналог упорядоченного хаоса, спонтанности и латерального (интуитивного) мышления⁵¹. Следует отличать «цели организации» от «целей для организации». Добросовестный менеджер, разрабатывая цели для организации, часто преследует их, не считаясь со случайными отклонениями (мутациями). Новейшие управленческие гипотезы призывают использовать случайные отклонения организации от намеченного курса в пользу отклонений (спонтанного развития организации). Причем отклонения могут значительно сместить траекторию развития в сторону от первоначально намеченного курса (например, фирма, решившая производить продукт N, в результате мутации начала заниматься страхованием автомобилей). Иными словами, менеджеры компании не должны быть командирами и вождями, они должны быть кормчими и лоцманами для организации. В отношении к процессу обучения автопоэзис означает разработку и выбор решений злободневных проблем на основе организационной диагностики многообразия вероятности полезных решений. Здесь нет готовых рецептов. Поиск осуществляется посредством создания творческих коллективов («фабрик мысли», «виртуальных организаций» и т. п.).

Потребители знаний сами становятся производителями продуктивного знания. Вернее, возникает один класс «производителей-потребителей». Наука в абсолютном представлении прекращает свое существование как профессия. Но именно в этом качестве она являет свой «эвристический» характер и производит ценный востребованный продукт, служит прогрессу и очевидно инновационному развитию. Оставаясь же в застенках европейской или американской технологии, то есть будучи профессиональной деятельностью, она порождает информационный коллапс — систему безработных знаний, которые, подобно «черной дыре», втягивают в себя огромные экономические ресурсы⁵².

Если бы не было проблем, то не было и автопоэтической

*

⁵¹ Боно Э., де. Латеральное мышление. СПб.: Питер Паблишинг, 1997.

⁵² Бекарев А. М., Пак Г. С. Наука в терминах научения // Третьи Лойфмановские чтения: образы науки в культуре на рубеже тысячелетий. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2007. С. 15–20.

формы организации образовательного пространства. Проблемы — это результат становления, развития или функционирования системы. Они отражают некий «сбой», у которого, разумеется, есть причины и условия. Поиск истины (из-за чего произошел «сбой») и эффективного решения перемещается в структуру вопросов. Образование в условиях новой экономики не следует воспринимать как простую передачу информации. Более того, ряд авторов в настоящее время утверждают: «знания versus информация»⁵³. Это особенно важно для образования взрослых, где речь идет о людях взрослых, ответственных, опытных. У них вполне достаточно знаний, меньше умений и не хватает навыков, которые они хотят приобрести в новой сфере деятельности.

Особую важность приобретают не только сроки обучения, но и цели обучения и специфика «знаниевого» продукта. «В новых условиях изменилось само содержание понятия “знание”. Что толку от эрудита, который мгновенно выдает ответы на самые сложные вопросы, — теперь любую информацию в течение минуты можно найти в Интернете, и ценность того, что мы называем энциклопедическими знаниями, катастрофически быстро снижается. Сейчас важнее творчески перерабатывать информацию и формировать качественный интеллектуальный продукт»⁵⁴. Авторы предлагают использовать термин «интеллектуальное предпринимательство» в качестве основного ориентира обучения. Мы думаем иначе и предлагаем в качестве основной цели обучения развитие способностей человека, и прежде всего способности к обучению продуктивному использованию информации.

Способности могут быть физическими, социальными, интеллектуальными. Их дальнейшая спецификация определяется видами деятельности (математические, музыкальные, коммуникативные и другие способности). Рост, или, лучше сказать, наращивание способностей осуществляется по простой схеме, имеющей характер линейной прогрессии:

*

⁵³ Константинов Г., Филонович С. Интеллектуальное предпринимательство или принципы обретения конкурентного преимущества в новой экономике // Harvard Business Review. 2005. Октябрь. С. 50.

⁵⁴ Там же.

$$\begin{aligned}
C^0 \ \& \ D^1 = C^1; \\
C^1 \ \& \ D^2 = C^2; \\
C^2 \ \& \ D^3 = C^3; \\
C^3 \ \& \ D^n = C^n.
\end{aligned}$$

C — это способность в той или иной степени развития (от 0 до n); D — деятельность, которая должна отвечать по меньшей мере пяти условиям: 1) она должна быть надлежащей или адекватной структуре наличных и требуемых способностей (руками пианиста не стоит забивать гвозди); 2) быть сопротивляющейся, упругой, неподатливой, трудной, но выполнимой (композитору не надо ежедневно повторять гаммы); 3) обязательным компонентом должен являться «агон» (сопоставительность); ученик (студент, взрослый) должен состязаться не только с *делом*, но и со сверстниками; 4) должен присутствовать элемент доброкачественной агрессивности, цементирующей усилия (агрессивность есть *энергетическое условие преодоления*); 5) должна наличествовать «тайна» в *содержании дела* или в последствиях его выполнения; именно тайна делает дело *интересным* (в смысле «интересное») как по содержанию, так и по форме (игра, соревнование).

Криэйтор должен обеспечить эти пять условий выполнения дела. И он же должен подготовить само содержание «дела», в состав которого включаются как «слово» (информация), так и «дело» (задание). При этом надо иметь в виду, что дело может быть спровоцировано такими внешними обстоятельствами, как проблемы, соперники, бедствия и прочие препятствия⁵⁵. Человек отличается тем, что после C^n следует многообразие, и он должен заботиться о росте способностей всю жизнь, а не только в школе или вузе. Вектор развития способностей зависит главным образом от поля потребностей людей, так как человек мотивирован возвращать те способности, которые кем-то востребованы. Новые способности — это новые умения. Чтобы формировать устойчивые навыки, следует изменить формулу и вместо усложняющейся деятельности ввести параметр повторяющейся, но диверсифицированной деятельности.

*

⁵⁵ *Бекарев А. М.* Микросоциология знаний: управленческий аспект // Социология: Журнал Российской социологической ассоциации. 2007. № 3—4. С. 21.

Профессия и профессиональные знания

Принято считать, что проблемы адаптации взрослого населения в меняющихся социально-экономических условиях связаны с профессиональными затруднениями, трудоустройством. Крайне важно понять, какова должна быть содержательная сторона процесса ресоциализации человека, имеющего профессию, опыт профессиональной деятельности. Достаточно ли обновления операционного знания или же речь должна идти о профессиональной культуре как о явлении статусного самочувствия личности?

Изучение профессий в корпусе философско-социологических концепций развивалось в рамках не только теорий социальной структуры, социальной стратификации, социальной мобильности, но и таких отраслевых направлений, как индустриальная социология, философия и социология образования. У истоков исследования профессии стояли К. Маркс и М. Вебер, П. Сорокин и Г. Зиммель⁵⁶. Позже существенный вклад в него внесли видные теоретики Т. Парсонс, П. Бурдье, П. Бергер, Н. Лукман. Среди российских мыслителей в области социального познания следует отметить С. Г. Струмилина, В. Г. Подмаркова, А. Г. Здравомыслова, В. В. Радаева, О. И. Шкаратана и других⁵⁷.

*

⁵⁶ Вебер М. Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. N 5. С. 147–155; Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. С. 707–735; Вебер М. Политика как призвание и профессия // Избранные произведения / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. С. 644–706; Сорокин П. А. Система социологии: В 2 т. Т. 2: Социальная аналитика. Учение о строении сложных социальных агрегатов. М.: Наука, 1993; Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество // Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонова. Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992; Зиммель Г. Философия труда // Зиммель Г. Избранное. Т. 2: Созерцание жизни. М.: Юристъ, 1996. С. 466–485; Зиммель Г. Социальная дифференциация (социологические и психологические исследования) // Зиммель Г. Избранное. Т. 2: Созерцание жизни. М.: Юристъ, 1996. С. 301–465.

⁵⁷ Струмилин С. Г. Проблемы экономики труда. М.: Государственное издательство политической литературы, 1957; Подмарков В. Т. Человек в мире профессий // Вопросы философии. 1972. N 8. С. 59–64; Чередниченко Г. А. Вступление молодежи в трудовую жизнь:

Все многообразие теоретических версий в исследовании профессий можно условно разделить на несколько направлений. В частности, можно выделить деятельностное, социально-групповое, структурно-функциональное направления. Некоторые исследователи добавляют к ним феноменологический подход⁵⁸. Различные теоретико-методологические подходы к изучению профессий зависят от взглядов философов, экономистов и социологов на общество в целом. При рассмотрении профессии как вида деятельности, как социального института, как профессиональной группы отправной точкой анализа выступает понятие социальной системы и структуры общества (макроуровневые теории). В рамках феноменологии (Э. Гуссерль, А. Шюц) профессия может рассматриваться как элемент внутреннего мира, зона релевантности и т. п. в повседневной практике человека.

Наиболее разработанным является деятельностный подход. Будучи междисциплинарным, он развивался философами, экономистами и социологами. Уже К. Маркс в «Капитале» рассматривал профессию как особую единицу конкретной деятельности внутри процесса производства. Профессию следует отличать от отраслей деятельности или секторов экономики, таких как земледелие, промышленность, торговля, которые возникают в результате общего разделения труда. Профессия также отличается и от единичных разделений труда (операций) внутри какого-либо производства, например, в большинстве ману-

*

подходы к изучению // Социально-профессиональные ориентации и жизненные пути молодежи (По материалам массовых социологических обследований): Сб. М.: ИС РАН, 1999. С. 182–194; *Шубкин В. Н.* Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность. М.: Наука, 1984; *Радаев В. В., Шкаратан О. И.* Социальная стратификация: Учеб. пособие для вузов. М.: Наука, 1995; *Шкаратан О. И.* Эффективность труда и отношение к труду // Социологические исследования. 1982. □ 2. С. 20–34; *Здравомыслов А. Г., Ядов В. А.* Человек и его работа в СССР и после. М.: Аспект-Пресс, 2003; *Здравомыслов А. Г.* Отношение к труду и ценностные ориентации личности рабочего // Социология в СССР. Т. 2. М.: Мысль, 1965. С. 189–205.

⁵⁸ *Зуева Е. Н.* Отношение к смерти у представителей опасных профессий: социологический анализ: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Н. Новгород: ННГУ, 2010.

фактур или мастерских. Таким образом, можно разграничить профессию и специальность как особенный и единичный уровни в системе разделения труда. Согласно марксизму люди ограничены сферой определенных профессий. Как естественное разделение труда имеет в своей основе физиологический фактор, так и закрепление за людьми разных профессий происходит вследствие их половых и возрастных различий⁵⁹.

М. Вебер также рассматривал профессию как особый вид деятельности, но в противовес К. Марксу исходил из культуры как фундаментального фактора человеческой жизни. Профессия соотносилась не столько с производством или социальной структурой общества, сколько с поведением индивида, его личным пространством и системой ценностей. Ценностный аспект профессии выражен в явлении призвания. Однако профессия имеет и экономическую составляющую, включающую в себя специализацию и комбинацию функций индивида, которые компенсируются в виде заработной платы. В этом смысле профессией выступает любое занятие, служащее источником существования человека в обществе любого типа (от общества охотников до обществ с крупным машинным производством). Вместе с тем, по мнению М. Вебера, такие признаки, как постоянство деятельности, необходимость обучения, уровень квалификации, характер применяемых способностей, не служат основаниями для выделения профессий. Они характерны лишь для так называемых «стабильных» профессий.

К числу профессиональных занятий можно также отнести и ведение домашнего хозяйства, и занятость внутри религиозной общины, и занятия в бюджетном и рыночном секторах экономики. Немецкий социолог соотносил профессиональную занятость прежде всего с потребностями индивида в обеспечении себя средствами к существованию и только затем с потребностями общества⁶⁰. Наряду с собственностью, властью и образованием профессия является необходимой составляющей социального статуса человека. Под социальным статусом М. Вебер по-

*

⁵⁹ Маркс К., Энгельс Ф. Капитал. Т. I // Соч. 2-е изд. Т. 23. М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. С. 365.

⁶⁰ Александрова Л. Е. Методологические проблемы социологии профессий // Социологические исследования. 2000. N 8. С. 13.

нимал притязания на привилегии в отношении социального престижа, который может быть основан на одном или нескольких критериях — образе жизни, формальном образовании, заключающемся в практическом или теоретическом обучении и усвоении соответствующего образа жизни, а также престиже рождения или профессии⁶¹.

П. А. Сорокин рассматривал профессию, по аналогии с М. Вебером, как длительное, «длящееся» занятие, которое дает индивиду средства к существованию. Профессия имеет глубокое социальное значение, поскольку она «механически, помимо воли и желания индивида, переделывает его, творит по своему образу и подобию, определяет его интересы, убеждения, вкусы, стремления и желания, словом — всю его природу. Это значит, что индивиды, имеющие сходные профессии, при всех их различиях будут иметь ряд общих интересов и сходств, вызываемых сходством профессии. И, наоборот, сходные во многих отношениях индивиды неизбежно будут расходиться во многом, если их профессии различны»⁶². Изучая социальные страты, П. А. Сорокин делит профессии на «низшие» и «высшие»: определенные классы профессий всегда составляют верхушку социального слоя, в то время как другие находятся внизу социального устройства⁶³. При этом, с одной стороны, важнейшие профессиональные классы не располагаются одним слоем на одном уровне, а образуют мозаику путем дополнительности профессий друг другу; с другой стороны, стратификация имеет место внутри каждой профессиональной сферы.

Г. Зиммель также делит профессии по рангам на «высшие» и «низшие». «Высшие» оцениваются общественным мнением более высоко, чем «низшие». Попадание в категорию «высших» может не требовать от индивида ни больших временных и нерв-

*

⁶¹ Вебер М. Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 155.

⁶² Сорокин П. А. Система социологии: В 2 т. Т. 2: Социальная аналитика. Учение о строении сложных социальных агрегатов. М.: Наука, 1993. С. 182—183.

⁶³ Сорокин П. А. Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова. Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. С. 356—357.

ных затрат, ни большей одаренности, ни таланта. Здесь личные качества отступают на второй план перед родом профессии⁶⁴.

Деятельностный подход в более узком смысле позволяет рассматривать *профессиональное занятие как совокупность специальных трудовых навыков*. Такое понимание близко к экономике труда, а точнее, к проблемам нормирования и тарификации для определения системы оплаты труда (достаточно вспомнить хронометраж Ф. Тейлора или терблиги Ф. Гилбрета). По мнению С. Г. Струмилина, профессия представляет собой совокупность приобретенных специальных трудовых навыков, объединенных общим названием (например, слесарь, столяр, скрипач и другие)⁶⁵. Связанные между собой профессии объединяются в группы; более крупные профессии, наоборот, могут подразделяться на специальности. В результате усложнения общественного труда выделяются сначала профессии, а из них — специальности. К профессии можно отнести как квалифицированные, так и неквалифицированные виды деятельности. В основе любой профессии лежит функциональное содержание труда, освоенное индивидом. Особое внимание уделяется пригодности человека к выполнению профессиональных функций, его профессиональной подготовке. Таким образом, понятие «профессия» из сугубо теоретического превращается в прикладное.

В отечественной философии и социологии профессия продолжает рассматриваться как характеристика подготовленности работника к выполнению трудовых функций, в которые включались объективные условия труда, содержание труда, совокупность трудовых операций. Соединение работника с условиями производства образует ядро профессии⁶⁶, профессия выступает способом включения индивида в трудовой процесс. Таким образом, профессия представляет собой совокупность двух сторон — объективной (трудовой процесс) и субъективной (индивид и уровень его профессиональной подготовки).

Рассмотрение профессии через призму конкретного вида тру-

*

⁶⁴ *Зиммель Г.* Философия труда // *Зиммель Г.* Избранное. Т. 2: Созерцание жизни. М.: Юристъ, 1996. С. 473–474.

⁶⁵ *Струмилин С. Г.* Проблемы экономики труда. М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. С. 12.

⁶⁶ *Подмарков В. Т.* Человек в мире профессий // *Вопросы философии.* 1972. N 8. С. 59–64.

да характерно для российских специалистов в области экономической социологии О. И. Шкаратана и В. В. Радаева. Профессия трактуется ими как особая, имеющая рыночную стоимость деятельность, которой индивид занимается на постоянной основе с целью получения определенного дохода. Профессиональная деятельность определяет социальное положение индивида⁶⁷; профессия является характеристикой и работника (указывает на навыки, специфические знания, необходимые для выполнения трудовых операций), и его рабочего места (определяет трудовые функции), и процесса труда (раскрывает специфику протекания трудовой деятельности, структуру и последовательность трудовых операций). В традициях деятельностного подхода осуществлены многие известные и ставшие классическими разработки, принадлежащие А. Г. Здравомыслову, М. Х. Титме, Ж. Т. Тощенко, И. И. Чангли, В. А. Ядову и другим⁶⁸.

Между тем, если абсолютизировать этот подход, то можно прийти к абсурдным выводам. Например, воспитатель в детском дошкольном учреждении — это профессия, поскольку она служит источником существования. В то же время родители, воспитывающие детей дома, профессионалами вовсе не являются. Нищий на паперти вполне может получать доходы, но попрошайничество — не профессия. Поэтому следует рассматри-

*

⁶⁷ Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация: Учеб. пособие для вузов. М.: Наука, 1995. С. 217–218; см. также: Шкаратан О. И. Эффективность труда и отношение к труду // Социологические исследования. 1982. № 2. С. 20–34.

⁶⁸ Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Человек и его работа в СССР и после. М.: Аспект-Пресс, 2003; Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности рабочего // Социология в СССР. Т. 2. М.: Мысль, 1965; Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема. М.: Знание, 1975; Тощенко Ж. Т. Предмет и структура социологии труда // Социологические исследования. 2003. № 3. С. 48–58; Тощенко Ж. Т. Социология труда: генезис идей в контексте мировых и российских реалий (опыт нового прочтения) // Мир России. 2004. Т. XIII. № 4. С. 40–61; Чангли И. И. Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования. М.: Наука, 1973; Ядов В. А. Социология труда начала умирать, потому что появился рынок // Экономическая социология. 2007. Т. 8. № 5. С. 8–16; Ядов В. А. Отношение к труду // Социологические исследования. 1983. № 3. С. 60–66.

вать профессию как деятельность, осуществляемую в определенных рамках. Так делал Г. Спенсер, который в рамках эволюционной теории развития общества рассматривал профессию как обособившийся из политико-церковной деятельности социальный институт. Этот институт характеризуется выделением специализированных функций, закреплением этих функций за определенными группами людей, а также системой объединения профессионалов для защиты своих интересов. Еще Г. Спенсер рассматривал так называемые «репрезентативные» типы профессий или «свободные профессии», к которым он относил врачей, танцоров, музыкантов, ораторов, поэтов, актеров, драматургов, биографов, историков, литераторов, ученых, философов, судей, учителей, архитекторов, скульпторов, живописцев и других⁶⁹.

Надындивидуальный характер профессий подчеркивался и в теории общественного разделения труда Э. Дюркгейма. Французская философско-социологическая традиция связывает профессии с теми или иными социальными группами. По мнению Э. Дюркгейма, большое количество, разнообразие профессий и видов деятельности являются свидетельством общественной дифференциации. Чрезмерное разделение труда создает угрозу общественным связям, ведет к дезинтеграции общества⁷⁰. Профессиональные группы, рассматриваемые в качестве возможных социальных институтов, могут способствовать интеграции общества. Э. Дюркгейм выделял профессиональные группы двух типов — обладающие и не обладающие собственной профессиональной этикой. К числу первых он относил судей, адвокатов, преподавателей, врачей, солдат, священников⁷¹. Вторая группа — «экономические профессии» или профессиональные группы в промышленности (предприниматели и наемные работники), которые в силу бесконечных конфликтов между собой ведут к усилению «индивидуального эгоизма»⁷². В настоящее время в социологии и других социальных дисциплинах использу-

*

⁶⁹ Спенсер Г. Синтетическая философия. К.: Ника-Центр, 1997. С. 374—375.

⁷⁰ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М.: Наука, 1991. С. 332—333.

⁷¹ См.: Там же. С. 6.

⁷² См.: Там же. С. 11—32.

ется предложенное Э. Дюркгеймом тождество профессии и профессиональной группы. П. Бурдьё в теории поля продолжил линию Э. Дюркгейма⁷³.

Наибольшее развитие понятие профессии получило в рамках структурного функционализма. Т. Парсонс исследовал профессию через понятия «профессионал», «профессионализм», «профессиональный этос», на примере изучения медицинских практик, академического университетского корпуса. По его мнению, укрепление профессиональной структуры отражает саму суть современного общества, а профессиональный человек альтруистически выполняет свои обязанности перед обществом. В статье «Профессии и социальная структура» Т. Парсонс утверждает, что для понимания социальных структур необходимо осознать, что профессии занимают в обществе чрезвычайно важную позицию⁷⁴. Наиболее важные черты современного общества в значительной степени зависят от функционирования профессий. Профессиональный тип — это институциональная рамка труда. Она наполнена важными социальными функциями: занятием наукой, профессиональной подготовкой и практическим применением знаний в медицине, технологии, праве и преподавании. Профессиональный тип зависит от поддержки институциональной структуры, которая создает баланс разных социальных сил в общем поле «личность — культура — общество».

Т. Парсонс разделяет понятия «профессия» и «занятие». Занятия объединяют в себе различные сферы человеческой деятельности. Структура занятий состоит из трех сфер — бизнеса, профессии и государственного управления. Он рассматривает профессионалов как социальную группу нерыночного типа, для которой характерно отсутствие эгоистического интереса, тем самым профессионал отличается от делового человека. Профессионал трудится не ради получения прибыли, он оказывает услуги своим клиентам или пациентам. Профессиональный человек, по Т. Парсонсу, — это не рабочий и не бизнесмен, не государственный служащий и не землевладелец, не обладатель капитала или

*

⁷³ Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2007.

⁷⁴ Parsons T. The Professions and Social Structure // Essays in Sociological Theory (Revised Edition). N. Y.: The Free Press, 1966.

домовладения. Отличительные признаки профессиональной группы: специальная подготовка, сопровождающаяся контролем процесса образования. Процесс обучения состоит преимущественно в усвоении интеллектуальной составляющей, которая задает профессионалам определенный ценностный вектор; наличие навыков реализации профессиональных знаний; альтруистическая мотивация труда, то есть уверенность профессионалов в том, что они действуют в интересах всей социальной системы⁷⁵.

Для американского социолога характерен несколько прагматический подход к явлениям социальной жизни, поскольку эта жизнь пропускается сквозь призму успеха. Так, для профессионалов важно достижение успеха, будь то увеличение финансовых показателей фирмы, улучшение состояния пациентов, достижение высокого положения в профессиональной группе, приобретение желаемой репутации или вступление в закрытый клуб. Профессионалы становятся социально значимой социальной группой, когда в их руках сосредоточен серьезный властный ресурс — экспертная власть, которая основана не на административном статусе, не на харизме, а на компетентности⁷⁶.

Наиболее яркий пример профессии — академическая профессия, сопровождающаяся поиском и передачей знаний. Она дополняется рядом профессий, в которых применяется полученное знание: правом (приложение знаний к задачам общественного порядка), медициной (здоровье), администрированием (эффективность государственных и частных организаций) и технологией (эффективное использование ресурсов)⁷⁷. Академические профессионалы, помимо собственно профессиональных функций, являются интеллектуалами, которые претендуют на особую моральную позицию в современном обществе. Академическая профессия сочетает в себе черты демократической самоорганизации и научной рациональности.

*

⁷⁵ *Parsons T.* The Professions and Social Structure // *Essays in Sociological Theory* (Revised Edition). N. Y.: The Free Press, 1966. P. 536.

⁷⁶ Там же.

⁷⁷ *Parsons T.* Система современных обществ / Пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева; под общ. ред. М. С. Ковалевой. М.: Аспект-Пресс, 1997. С. 131.

В труде профессионалов большой вес имеют ценностные установки, которые появляются в процессе подготовки к профессиональной деятельности. Ценности профессионализма носят, как правило, альтруистический характер, тем самым они уравнивают рациональность целей профессионалов. Культурная подсистема (ценностные ориентиры) способствует интеграции профессионалов в общую социальную систему. Логично определять профессионала через категорию «потребителя» его услуг, то есть существование профессионала подразумевает существование его «клиента». Взаимодействие профессионала и клиента нейтрально по знаку влияния, эмоциональный компонент не влияет на качество оказания услуг⁷⁸. Однако в обществе массового потребления все наемные работники становятся «клиентами», и, как показал Ю. Хабермас, по ту сторону от клиентов находятся вовсе не профессионалы, а класс капиталистов⁷⁹. Между буржуа и наемными работниками располагается так называемый «служебный класс», под которым подразумеваются наемные менеджеры. Но, возможно, среди них и следует выделить категорию профессионалов, или «серебряных воротничков».

Профессиональный комплекс, по мнению Т. Парсонса, не может сложиться вне университетов. Университеты выполняют следующие функции: воспроизводство профессионалов, социализация или усвоение ценностей профессиональной группы, производство и трансляция профессионального знания, регулирование рынков услуг через выдачу дипломов и сертификатов, легитимация профессионального знания.

Если вернуться к началу этого раздела и сравнить взгляды М. Вебера с положениями теории Т. Парсонса, то получится широкая и узкая трактовки профессии: с одной стороны, это любое занятие, приносящее доход, а с другой — это деятельность весьма узкого круга избранных. Между тем нельзя отождествлять профессию с профессионализмом (как преподавателя

*

⁷⁸ Парсонс Т. Некоторые основные категории теории действия // О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2000. С. 500.

⁷⁹ Хабермас Ю. Отношения между системой и жизненным миром в условиях позднего капитализма // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. М.: Книжный дом «Университет», 2002. С. 353.

с профессором). Мы полагаем, что профессия может быть охарактеризована через ряд признаков, которые объединяют группу индивидов, занимающихся однотипной деятельностью. В этом смысле профессию лучше отнести к идеальным типам, в то время как феномен профессионализма — к конкретным лицам.

Следует, однако, подчеркнуть, что профессии как идеальный тип являются результатом социального конструирования. Каждый человек, обретая профессию, в действительности деконструирует ее, внося свои смыслы в содержание творимого явления (в духе Ж. Деррида)⁸⁰. Интериоризация профессии через процесс взаимодействия учителей и учеников осуществляется через стереотипы поведения, системы сигнификации, элементы неформального дискурса, структуры межличностных взаимодействий, а также через неофициальные правила, нормы, символики, опосредующие эти связи и выражающие эти нормы; объяснительные модели, приемы легитимации тех или иных действий, профессиональный «фольклор»⁸¹. Обозначенные элементы выступают средствами конструирования статуса профессионала и достаточно убедительно подчеркивают социокультурную сторону профессиональной принадлежности индивида.

Профессиональная идентичность в контексте социальной мобильности

Нам представляется значимым вопрос о факторах и особенно-ностях содержательного наполнения профессионального совершенствования специалиста в контексте самоактуализации личности. Необходимо ввести некоторые ограничения в отношении интерпретации понятий. Следует ограничить само представление об идентичности как о «тождестве различного». Ибо «тождество» имеет, по меньшей мере, три смысла: а) одинаковость (или равенство), подобно песчинкам в песочнице; в то же время это может быть однообразие по ряду признаков или по составу;

*

⁸⁰ Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академический проект, 2000. С. 17.

⁸¹ Романов П., Ярская-Смирнова Е. Антропологические исследования профессий // Антропология профессий: Сб. науч. ст. / Под ред. П. В. Романова и Е. Р. Ярской-Смирновой. Саратов: Центр социальной политики и гендерных исследований; Научная книга, 2005. С. 13–49.

б) принадлежность к более обширному целому, подобно гражданам государства; в) единство различного в смысле «связности» или скрепляющих «уз», подобно полюсам магнита; либо единство индивидов, осуществляющих общую цель. Когда мы говорим о профессиях, то чаще всего обращаемся ко второму смыслу (принадлежность индивида к обширной профессиональной группе).

Надо сказать, что могут быть и другие значения «тождества», хотя даже в перечисленных смыслах можно обнаружить латентные противоречия. Достаточно представить двух человек, претендующих на одно вакантное рабочее место. На первый взгляд, они преследуют одну цель, но она не является общей, поскольку ее преследует каждый индивид в противовес другому (конкуренция). Между тем индивиды идентичны по своей потребности занять место, но едва ли хотят одновременно принадлежать одному целому (вакантному месту в организации), а также иметь иные общие «узы».

Восприятие индивида как личности, способной к активному действию и саморазвитию, связано с пониманием того, как человек конструирует собственную идентичность. «Конструирование» в данном случае можно трактовать как сложный процесс целенаправленного или спонтанного усвоения, приращения и практического использования знания человеком, который критически оценивает самого себя. Это знание в рамках определенных социальных систем имеет контекстуальный характер (учитывая как контекст эпохи, так и контекст непосредственной передачи знания). Индивиды, будучи вписанными в определенный социальный контекст, связаны с другими людьми и объектами деятельности некими социальными узлами и практиками, для успешной реализации которых необходим определенный уровень знаний и практического мастерства — будь это повседневные или узкоспециализированные профессиональные виды деятельности. Трудно не согласиться с тем, что во всех сферах социального бытия человеку необходимо достигнуть определенной степени совершенства, мастерства, чтобы успешно справляться с поставленными задачами. Конструирование, тем самым, представляет собой последовательную «стратегию» реализации данных задач, при этом в ее осуществлении могут и должны участвовать как можно больше значимых агентов — представителей референтных групп — досуговых, родственных, профессиональных.

Человек социален по своей природе, поэтому конструируемая им идентичность должна носить «открытый» с точки зрения общественных отношений характер, соотноситься со значимыми социальными процессами и их участниками. П. Бергер и Т. Лукман утверждали, что «быть охотником и охотиться — значит вести такое существование в социальном мире, которое определяется и контролируется [определенной] системой знания»⁸². Попадая в малую первичную группу, человек приобретает статус групповой принадлежности. Это означает, что участники группы ожидают от него уважения и признания основных этических или организационных нормативов. Именно в степени интернализации этих нормативных «правил игры» кроется вопрос о «субъектности» индивида. Возможность соблюдать эти правила, не будучи превращенным в объект тотального социального контроля, зависит от способности человека мыслить независимо, критически, творчески. Однако процесс формирования подобной групповой идентичности, как и конструирование индивидуальной идентичности, может носить достаточно противоречивый характер — это отражается в конфликте индивидуальных и групповых интересов и ценностей, который, в случае групповой идентичности, чаще решается в пользу групповых. Подобный механизм подчинения индивида группе оправдан необходимостью обрести статус и адаптироваться к новому окружению. Тогда происходит «полная идентификация индивида с социально предписанными типизациями». Идентичность человека в этом случае оказывается в высокой степени профилированной — «...она целиком представляет ту объективную реальность, в которую ...помещена»⁸³. Возникает эффект тождества без различий, человек теряет автономность.

На первых этапах вхождения в профессию трудно предположить, что человек отделяет свой объективный статус от внутренне сформированного представления о собственной профессиональной идентичности. Например, человек, занимающийся педагогической практикой, видит себя и воспринимается другими не иначе как представитель учительства, и конструирование им собственной идентичности проходит в соответствии с пред-

*

⁸² Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. С. 112.

⁸³ Там же. С. 149.

ставлением о социально значимых ценностях и профессиональном долге педагога. Субъективный опыт переживания отступает на второй план или сливается с отождествлением чувства «я» и внешних атрибутов профессии, что происходит под действием внешних факторов — престижа профессии и конкуренции. Эти условия являются необходимыми предпосылками развития профессий и, соответственно, внутрипрофессиональной деятельности специалистов. Любая профессиональная группа стремится к удержанию и закреплению своего положения в той или иной профессиональной сфере, а также повышению своей конкурентоспособности. Поэтому стратегия «клановости» (особенности) является основой поведения профессиональных групп, которые стремятся монополизировать собственные профессиональные практики в условиях рыночной конкуренции. Другой стороной профессиональной идентичности является стремление к контролю над поведением клиентов. При этом успех действия профессиональной группы в целом зависит от эффективности действий ее членов. Т. Парсонс утверждал, что компетенция профессионалов используется в интересах всей социальной системы, является одним из трех основных критериев определения профессиональной роли. Наряду с этим он говорит о требовании формальной «технической подготовки», связанной с контролем за качеством образования и уровнем интеллектуальной и ценностной компетенции обученного профессионала. Третий критерий — наличие навыков использования полученных профессиональных знаний⁸⁴.

Говоря о профессионалах, следует вспомнить любопытную классификацию американских менеджеров, которые делятся на «борцов с джунглями», «игроков», «людей компании» и «мастеров». Сейчас в экономических организациях особо ценятся «мастера». Помимо обладания высоким статусом и определенной властью, кроме следования определенным принципам профессионала-мастера отличает преданность своему делу. Приверженность делу, в котором человек достигает наибольшего успеха, дает возможность выходить за рамки ординарных, привычных способов действий, на уровень более сложных работ. В некоторых популярных курсах МБА прогнозируется ситуация, когда

*

⁸⁴ *Абрамов Р. Н.* Профессиональный комплекс в социальной структуре общества (по работам Т. Парсонса) // СОЦИС. 2005. N 1. С. 54—66.

для многих ведущих компаний мира возникнет серьезная проблема в поиске «серебряных воротничков», то есть тех самых креативных специалистов, которые являются «мастерами» своего дела⁸⁵.

Можно как достигнуть определенного совершенства в узкоспециализированной области, так и овладеть навыками сразу в нескольких сферах. В данном случае успех предприятия зависит от того, насколько совершенно человек овладел эмпирической (технической) составляющей профессии. Чем больше возможностей у человека испытывать свои способности на практике и тренировать уже полученные навыки, тем высших ступеней профессионализма он достигнет. Однако с подобными практиками профессионального совершенствования связан риск ошибок и неудач, как в моральном, так и в фактическом аспектах. Э. Ч. Хьюз в исследовании «Ошибки на работе» приводит довольно наглядный пример того, каким образом ограничения в практической деятельности могут сказаться на уровне квалификации молодых специалистов: «В одной большой, весьма уважаемой больнице интерны и ординаторы, находящиеся там, чтобы учиться на практике, жалуются на то, что ведущие члены хирургического персонала забирают себе все интересные случаи, но не просто из милосердия, а для того, чтобы довести свой уровень мастерства до точки наименьшего риска для тех немногих пациентов, которые могут заплатить по-настоящему высокий гонорар. Это уменьшает для интернов и ординаторов возможности овладения мастерством...»⁸⁶.

Если понимать повышение квалификации не просто как процесс постоянной тренировки и закрепления определенных навыков, а как непрерывное обучение новым видам и способам практической деятельности, то связь между практикой и креативностью становится очевидной. Все, что требует более высокого качества исполнения, нуждается в активном личном участии исполнителя, более точно — в активизации и развитии его природных и социальных способностей и потенциала как личности. Творческий потенциал профессионала должен пониматься не только как «искра божья» (или ее отсутствие), но и как

*

⁸⁵ *Пирсон Б., Томас Н.* Магистр делового администрирования: Краткий курс. М.: Альпина, 2000.

⁸⁶ *Хьюз Э. Ч.* Ошибки на работе // Журнал исследований социальной политики. 2008. Т. 6. N 3. С. 386.

само собой разумеющееся качество любого индивида. Креативность — это практически ориентированная способность мыслить и делать что-то в направлении, отличном от стандартного, и потому нуждается в постоянном развитии. Это нацеленность на новые задачи и свершения ради внутреннего удовлетворения от профессиональной деятельности. Поэтому «креативность» следует понимать с точки зрения уникальности, неповторимости, эксклюзивности.

Таким образом, способность личности к включению или дальнейшему участию в креативных практиках зависит от того, насколько высока ее внутренняя оценка своей успешности и внешнее одобрение со стороны «значимых других».

В противоположность жестким структурам профессиональной статусной иерархии, современные условия профессионализации требуют от личности не только высокой специализированной квалификации и теоретической подготовки, но и способности к быстрой адаптации в изменяющейся профессиональной среде. Это означает, что человек должен стать «мобильным специалистом», обладающим профессиональными знаниями и практическими навыками работы сразу в нескольких смежных с основной специальностью областях, при этом отслеживать изменения в деятельности всего профессионального сообщества, представителем которого он является в силу своей профессиональной принадлежности. Судя по всему, время «узких специалистов» завершается. Здесь просматривается некое противоречие, поскольку стать мастером своего дела можно в сравнительно узкой отрасли, но знания и технологии современности стремительно интегрируются, и, очевидно, достичь мастерства в высокотехнологичных профессиях без общей технологической культуры невозможно. В настоящее время сама современность стала текучей (*liquid modernity*, по выражению З. Баумана⁸⁷), человек становится профессионалом в самом процессе совершенствования профессии. Едва ли можно назвать человека узким специалистом, если он наряду с основной профессией интересуется совершенствованием технологий, использует Интернет и электронную почту для получения и обмена информацией, водит автомобиль, играет в шахматы и владеет хотя бы одним иностранным языком.

*

⁸⁷ *Bauman Z. Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press, 2000.*

В условиях возрастающей социальной мобильности специалиста основной компетенцией человека является обучение, а мастером становится тот, кто выступает лидером в обучении. Соответственно, основным условием профессионализма каждого становятся умения организовать свое обучение, интегрировать потребности профессионального совершенствования с социокультурными требованиями современности. Вторым важным аспектом обучения взрослых касается оформления и предложения культуры профессиональных сообществ. Особую актуальность проблема приобщения к ценностям профессиональной (корпоративной) культуры приобретает в условиях смены человеком сферы деятельности. Современная практика обучения взрослых имеет определенный опыт корпоративного обучения, привлечения в учебный процесс представителей профессиональных сообществ, стажировки в трудовых коллективах и т. д. Однако в условиях российской действительности проблема отражения социокультурных особенностей профессиональных сообществ достаточно мало изучена и сами сообщества часто не имеют организованных форм.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — ОТКРЫТАЯ СИСТЕМА



Открытость как условие достижения синергетического эффекта в удовлетворении образовательных потребностей взрослых

Переход от индустриального к информационному обществу, а от него к обществу знания приводит к существенным изменениям в характере развития, приобретения и распространения знаний, к необходимости обновления содержания обучения и методов преподавания, обеспечения широкого доступа ко всем формам получения образования. Эти изменения связаны с глубинными и объективными процессами построения образовательного пространства, отвечающего современным потребностям социальной и экономической жизни человека, в условиях многообразия и неустойчивости. Формируется новая модель образования, которая исходит из открытости глобального мира, процессов познания и образования человека.

К особенностям открытого образования относят:

- ✧ использование цифровых технологий и средств обучения: компьютеров, сетевых средств, мультимедийных технологий;
- ✧ экономическую эффективность, означающую улучшение соотношения достигнутого результата и затрат ресурсов на его достижение;
- ✧ доступность, возможность получения образования в удобное время и в удобном месте на основе индивидуального учебного плана, отвечающего личным потребностям обучающегося;
- ✧ новые роли субъектов образовательного процесса: для преподавателя это координирование процесса обучения, дидактическое оформление востребованной информации, консультирование, а для обучающегося — повышение требований по само-

организации, мотивированности, навыкам самостоятельной работы;

✧ интернациональность как возможность экспорта и импорта образовательных услуг;

✧ развитие разных видов неформального образования (воздействующие на человека источники информации и практики, не имеющие институционального статуса) на основе технологий эффективного управления знаниями и человеческим потенциалом.

Проблема открытого образования приобрела особую актуальность в социально-философской и психолого-педагогической литературе, в частности в работах в области социальной синергетики (В. А. Аршинов, В. Г. Буданов, В. В. Василькова, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов)⁸⁸. В синергетическом контексте открытость рассматривается как базовая категория таких понятий, как «открытое общество», «открытая система» и «открытое образование», и как принцип построения инновационных систем образования.

Концепция открытого общества была первоначально сформулирована А. Бергсоном. Затем она была детально разработана К. Поппером, который объединил философию открытого общества с философией научной рациональности. В существовании человека А. Бергсон выделял два типа *социальности* и *морали*: «закрытую», которая обслуживает требования социального ин-

*

⁸⁸ Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 361–396; Буданов В. Г. Синергетическая методология // Вопросы философии. 2006. № 5. С. 79–94; Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. СПб.: Лань, 1999; Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб.: Алетейя, 2002; Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20; Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. 1993. № 2. С. 38–51; Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пер. с англ.; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986; Хакен Г. Синергетика / Пер. с англ. В. И. Емельянова; под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. М.: Мир, 1980.

стинкта, и «открытую», утверждающую приоритет *индивидуальности*, создание нравственных, религиозных и эстетических ценностей. К. Поппер под «открытым обществом» понимал то, в котором существует либерально-демократическое правление, а фундаментальными ценностями являются равенство, индивидуализм, свобода, вера в разум, главенство закона, устремленность и открытость будущему⁸⁹.

Современные авторы: Л. Е. Бляхер, М. В. Рац, В. В. Шкода, П. Г. Щедровицкий — рассматривают открытое общество как универсальную идею, позитивную и радикальную концепцию строительства нового миропорядка, основой которого является новый порядок внутреннего мира каждого человека⁹⁰.

Понятие «открытая система» является универсальным междисциплинарным понятием, которое первоначально сформулировано в термодинамике, кибернетике, синергетике и теории информации и коэволюционирующих целеустремленных систем⁹¹.

С точки зрения системного подхода основным условием существования открытой системы является механизм преобразования входящей информации или ресурсов в запрашиваемый субъектом системы вариант: продукты, результаты, идеи и другие возможные последствия преобразований. Открытая система активно взаимодействует с внешней средой и, учитывая изменения, приспосабливается для обеспечения продуктивного функционирования. При этом она всегда зависит от энергии, информации, материалов, которые поступают из внешней среды.

В социальном контексте открытая система понимается как

*

⁸⁹ Поппер К. Р. Открытое общество и его враги / Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. М.: Феникс, 1992.

⁹⁰ Бляхер Л. Е. Виртуальные состояния социума, или шансы и риски открытого общества в России. М.: Магистр, 1997; Рац М. В. Идея открытого общества в современной России. М.: Магистр, 1997; Шкода В. В. Чему открыто открытое общество. М.: Магистр, 1997. С. 25–26; Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993.

⁹¹ Акофф Р., Эмери Э. О целеустремленных системах / Пер. с англ. М., 1974; Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Пер. с нем. М. — Ижевск: РХД, 2003.; Эйген М. Самоорганизация материи и эволюция биологических макромолекул. М.: Мир, 1973; Эшби У. Введение в кибернетику. М.: Иностранная литература, 1959.

система, которая взаимодействует с окружающей ее средой в каком-либо аспекте (информационном, энергетическом, вещественном и т. д.) и является устойчивой только при сохранении такого обмена. Основными потребляемыми ресурсами внешней среды (ресурсы развития социальной системы) являются человеческий потенциал, знания и информация, что определяет значимость таких механизмов и областей развития социальной системы, как управление знаниями (экономика знаний) и управление человеческими ресурсами.

Таким образом, под *открытой системой* в настоящем изложении понимается целенаправленная системная деятельность, включающая совокупность системных объектов: вход, процесс, выход, обратная связь, ограничения их свойств и связей между ними, — и обладающая способностью к восприятию новых идей и возможностями для самоорганизации и саморазвития⁹².

Система образования как открытая система взаимодействует, обмениваясь информационными, материальными и человеческими ресурсами с социальной средой, воспринимает и интерпретирует в своих изменениях процессы, происходящие в обществе. Система образования и общество становятся взаимосвязанными и коэволюционирующими системами. Для обеспечения этой взаимосвязи образование должно моделировать процессы, происходящие в обществе. Однако в данном случае моделируется не актуальное состояние общества, наличные общественные отношения и их нормы, а действие универсальных законов, которые имеют место на всех этапах развития систем различной природы.

С одной стороны, открытость системы образования создает многообразие интересов, обращенных к ней со стороны государства и общества, то есть некоторую неопределенность «социального заказа». С другой стороны, в системе образования формируется многообразие образовательных институтов и об-

*

⁹² Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 3–8; Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. Мн., 2000; Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995; Лазарев В. С. К рефлексии психологической теории мышления // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 41–51; Моисеев Н. Н. Универсум, информация, общество. М.: Устойчивый мир, 2001.

разовательных сред, соответствующее не только сложившемуся социальному многообразию, но и возможному многообразию будущего. Открытость делает систему образования способной не только воспринимать инновационные тенденции извне, со стороны изменившегося общества, но и встречать это внешнее воздействие внутренними потребностями и возможностями самоизменения, а следовательно, и саморазвития человека. Откликаясь на многообразие действительности, образование само становится внутренне многообразной системой, элементы которой обеспечивают и существование, и развитие друг друга.

С позиции различных философско-методологических подходов феномен открытости исследован в монографии «Педагогика открытости и диалога культур» под редакцией М. Н. Певзнера, В. О. Букетова и О. М. Зайченко (см. табл. 2 на с. 106)⁹³.

В концепции открытого образования, провозглашенного ЮНЕСКО стратегией XXI века, получившей развитие в работах отечественных исследователей, обозначены следующие принципы построения открытых образовательных систем:

- ✧ равные возможности получения качественного образования для каждого человека;
- ✧ стирание барьеров между образованием и профессиональной деятельностью и расширение границ самообразования;
- ✧ ориентация человека на постоянное саморазвитие и самосовершенствование⁹⁴.

В контексте личностно ориентированной и антропологической парадигм открытое образование рассматривается как вариативная, открытая для оперативных изменений и обоснованных инноваций, дифференцированная сфера образовательных услуг, которая обеспечивает реализацию принципа «образование через всю жизнь», открытый дистанционный доступ к рас-

*

⁹³ Педагогика открытости и диалога культур / Под ред. М. Н. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко; авт. колл.: И. В. Алексашенкова, В. О. Букетов, А. Л. Гавриков, О. М. Зайченко и др. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

⁹⁴ Болотов В. А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования. 2004. № 3; Тихомиров В. П. Открытое образование — стратегия XXI века для России. М., 2000; Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.

Таблица 2

**Идея открытости образовательного процесса
с позиций различных философско-методологических подходов**

Подход	Сущностные характеристики открытости	Определение	Значение для образовательного процесса
Системный	Неотъемлемое свойство социальных систем, обуславливает комплексность взаимодействия со средой и динамику развития системы, присутствует в каждой точке (элементе) системы	Наличие постоянного обмена со средой, веществом, энергией, информацией	Постоянный учет в образовательном процессе актуальных изменений среды для адекватного, комплексного и динамичного приобщения индивида к культуре
Синергетический	Одно из условий процесса самоорганизации в системе, обеспечивает многовариантность, альтернативность путей развития системы	Наличие в системе источников и стоков, обмена веществом, энергией со средой	Многообразие и альтернативность путей становления индивида, комплексное и целостное отражение в его образовании тенденций развития современной культуры, невозможность прямого и необходимого резонансного воздействия на среду для управления образовательным процессом
Антропологический	Ограниченное количество безусловных рефлексов у человека, его высокая пластичность и способность к учению, зависи-	Постоянные незавершенность и отсутствие жесткой детерминации инстинктами и связанная	Возможность и необходимость образования, индивидуальное протекание образовательного процесса, невоз-

	<p>мость от личного опыта и его рефлексии; возможность для каждого раз личной жизненной перспективы, обусловленной исторической и индивидуальной ситуацией</p>	<p>с этим способность воспринимать и реагировать на внешние воздействия для нахождения своей сущности в жизненном процессе</p>	<p>можность жесткого руководства процессом</p>
<p>Теория открытого общества</p>	<p>Неопределенность личных решений традицией, табу и т. д., их зависимость от индивидуального выбора; гибкость, высокая социальная мобильность, относительная ценность социальных институтов и возможность их изменения</p>	<p>Сознательное признание социальных институтов продуктами человеческого творчества и возможность их сознательного изменения для достижения человеческих целей и намерений</p>	<p>Сотворчество и кооперация; формирование критичного мышления, способности и готовности принимать собственные решения, возможность самостоятельного определения пространства своего жизненного пути</p>

пределенным информационным ресурсам и образована сетью образовательных институтов, функционирующих по принципам построения открытых образовательных систем⁹⁵.

Открытое образование может рассматриваться и как социальная технология получения образования, доступного любому желающему, без анализа его образовательного ценза, регламентации периодичности и длительности изучения отдельного курса, программы, развивающаяся на основе формализации знаний, их передачи и контроля с использованием информационных ресурсов и средств электронного обучения.

Открытость образования предполагает:

✧ политику «открытых дверей»: свободный выбор способов, средств, места, направлений и сроков получения образования;

✧ открытое планирование обучения (свобода составления индивидуальной образовательной траектории развития субъектной и профессиональной позиции обучающегося на основе личной ответственности и определенной свободы в достижении поставленных целей);

✧ свободу выбора источника образовательного продукта (возможность определения преподавателя, в наибольшей степени соответствующего потребностям, запросам обучаемого, особенно в дальнейшем, когда обучение может перейти в образовательный консалтинг);

✧ свободу в выборе времени, ритма и темпа обучения (прием на обучение в течение всего года, отсутствие фиксированных сроков обучения) и свободу в выборе места обучения (самостоятельный выбор территории обучения);

✧ массовость и общедоступность образования независимо от социального статуса обучаемого, его местопребывания, вероисповедания, а также ограничения в гражданских правах;

✧ возможность одновременного освоения нескольких образовательных программ или их последовательное получение с сокращением срока обучения;

✧ релевантность повседневной жизни. Базовыми для обра-

*

⁹⁵ *Сластенин В. А.* Антропологический подход в педагогическом образовании // Народное образование. 1994. № 9–10. С. 124–126; *Слободчиков В. И.* Деятельность как антропологическая категория // Вопросы философии. 2001. № 3. С. 48–58.

звательной деятельности служат интересы и жизненный опыт обучающихся, проектирование взаимосвязи с процессами реального мира.

Все перечисленные принципы открытого образования возможно реализовать на ассоциативной основе (консорциум, корпорация и др.), объединив усилия нескольких образовательных институтов, носителей эффективной практики, которая позволит создать пространство образовательных услуг, взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворять запросы и потребности населения. Насыщенность образовательного пространства разноуровневыми программами, услугами профессионального образовательного консалтинга создает условия для многомерного движения в совершенствовании профессиональной и личностной компетентности специалиста.

В условиях информатизации и глобализации общественных отношений образование выступает не только одним из важных факторов социализации и социокультурной интеграции человека, но и эффективным средством развития социального капитала личности, повышения уровня ее социально-экономической мобильности и качества жизни. Современные тенденции инновационных изменений в российском образовании в основном определяются процессами информатизации и предполагают расширение доступности (открытости) образования, обновление целевых ориентиров в содержании, формах и методах обучения, изменение роли преподавателя в образовательном процессе, внедрение дистанционных и мультимедийных технологий обучения.

В ряде работ отечественных авторов отмечается, что ключевым элементом системы открытого образования является специализированная информационно-образовательная среда, позволяющая реализовать технологии информационно-коммуникационного обучения, интернет-технологии, технологии дистанционного и электронного обучения⁹⁶.

Информационно-образовательная среда является совокупно-

*

⁹⁶ Филиппов В. М. Актуальные проблемы развития российской системы образования // Телекоммуникации и информатизация образования. 2000. № 1. С. 13–16; Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005; Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.

стью средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированной на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. Благодаря активному развитию информационной инфраструктуры открытые образовательные системы, вслед за капиталом, перешагнули национальные границы и способны наиболее эффективно удовлетворить образовательные запросы человека в любой точке планеты. В качестве примера можно привести деятельность Открытого университета Великобритании, Нидерландского открытого университета, Открытого университета Израиля и т. д. Благодаря эффективному использованию информационных технологий открытые образовательные системы способны объединить наиболее качественный академический потенциал, интернационализировать образовательные ресурсы, содействуя формированию глобального образовательного пространства, обмену знаниями, приемами и методами различных школ, направлений, становлению единых взглядов на мир, его сохранение и переустройство. Институциональное оформление открытых образовательных систем связано с реализацией идей непрерывного образования и способно отражать все жизненные аспекты, все направления научного и практического знания, необходимые для личностного развития и адаптации индивида, используя для этого традиционные и неформальные источники и формы образования.

С точки зрения гражданских обязанностей и личностного развития индивида источники образования можно классифицировать как обязательные (традиционные) и творческие (неформальные). В данном контексте открытые образовательные системы выступают инструментом гармонизации общественного и личного, что, собственно, находится в основе идей устойчивого развития будущего. Интернациональный и интегративный характер деятельности открытых образовательных систем позитивно влияет на интернационализацию общественных отношений, снижая социальные риски разрыва уровня общественного развития, совершенствуя содержательное и нормативное пространство деятельности национальных образовательных систем.

Отечественная практика деятельности открытых образовательных систем, в контексте проблем взрослых, в основном связана с высшим профессиональным образованием, в меньшей сте-

пени — с дополнительным профессиональным. Практически отсутствуют программы личностного развития взрослых, программы общего образования, что представляется не совсем оправданным. Принцип добровольности, лежащий в основе формирования контингента обучающихся открытых образовательных систем, рефлексии потребностей в услугах, позволяет значительно расширить социализирующую роль образования в условиях нарастания динамики изменений. Обеспечение многоуровневости и вариативности содержания образовательных программ открытого образовательного пространства возможно при консолидации усилий всего многообразия источников востребованной социокультурной, профессиональной информации формального, неформального и информального секторов информационно-образовательной деятельности⁹⁷. Основным преимуществом открытых образовательных систем являются доступность знания, образовательной информации, его постоянное обновление. Данные обстоятельства крайне важны в организации образования взрослых. Постоянное стремление соответствовать запросам настоящего, инвестировать потребности будущего стимулирует процессы интеграции знания, его передачи потребителю, насыщения образовательных программ новой информацией. В материалах ЮНЕСКО, посвященных образованию взрослых, приводятся данные о стремительности обновления образовательной информации: «...Политика открытия интеллектуальных ресурсов ведется также по инициативе огромного числа учебных заведений, что выражается в ежедневном появлении семи миллионов новых страниц, многие из которых даже не существуют в печатных версиях»⁹⁸.

Ведущая роль в формировании системы открытого образования в условиях современной российской действительности, бесспорно, принадлежит системе традиционных образовательных учреждений (формального сектора), включающей учреждения высшего, среднего профессионального, общего образования, дополнительного образования взрослых. Поскольку общее образование является обязательным и выполняет функцию базовой образовательной подготовки, в контексте решения проб-

*

⁹⁷ *Drucker P.* The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society. N. Y., 1969.

⁹⁸ К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. С. 94.

лем взрослых оно как часть открытого образовательного пространства призвано выполнять в основном компенсаторную функцию по восполнению упущенных возможностей. Современная государственная образовательная политика значительную роль в обогащении интеллектуального потенциала страны отводит университетам, их сетевым сообществам, в которых должны создаваться и внедряться новые знания, обеспечивая интеграцию достижений науки, инновационных технологий с опытом социально-культурной, экономической деятельности. Создавая новые знания, университеты формируют социальный стандарт новых поколений, насыщая образовательное пространство информацией о достижениях научного знания, адаптируя ее для использования в развитии общественных отношений, в том числе в образовании взрослых. «Высшие учебные заведения должны проявлять большую гибкость для того, чтобы учитывать и предвосхищать потребности общества. Это особенно касается развивающихся стран, где необходимо создавать новые модели университета, которые в большей мере соответствовали бы потребностям и обеспечивали бы научное и географическое взаимодействие, а также региональное и международное сотрудничество»⁹⁹.

Как отмечалось на Всемирной конференции по вопросам высшего образования (1998 г.), современное высшее образование должно:

- ✧ учитывать политические факторы и осуществлять наблюдение и прогнозирование существующих в обществе тенденций, учитывать ситуацию на рынке труда;
- ✧ взаимодействовать с другими уровнями системы образования, формируя потенциал преподавателей и специалистов для работы в новых условиях;
- ✧ учитывать культурные особенности и культурное многообразие, содействовать созданию культуры, и прежде всего ее универсальных составляющих;
- ✧ учитывать интересы всех, для чего необходимо выработать соответствующую стратегию для повышения охвата образованием уязвимых категорий населения.

Для развития системы непрерывного образования необхо-

*

⁹⁹ К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. С. 102.

димы бóльшая гибкость и большее разнообразие форм подготовки¹⁰⁰. В этой связи послевузовское образование призвано удовлетворять потребности граждан в профессиональном и личностном совершенствовании, обеспечивая настоящее и представляя будущее, интегрируя достижения научного знания и социальной практики.

Если высшее профессиональное образование должно стать социальным стандартом нового поколения, то послевузовское образование можно назвать социально-деятельностным стандартом современности.

Информационно-образовательная среда системы открытого образования должна представлять собой совокупность региональных информационно-образовательных сред, объединяющих в своем составе виртуальные представительства образовательных учреждений своего региона, национального и международного уровней. Единые принципы построения региональных информационно-образовательных сред позволят проводить каталогизацию ресурсов среды, осуществлять ее мониторинг и формировать статистические показатели проектной работы на различных уровнях:

- ✧ на уровне потребителя, при планировании индивидуального маршрута образования или решении корпоративных проблем;
- ✧ на уровне отдельного педагога — проектирование образовательных программ, включающих в себя учебную, воспитательную, педагогическую подпрограммы;
- ✧ на уровне руководителя образовательной структуры — проектирование типа образования, обеспеченного системой конкретных образовательных программ;
- ✧ на уровне управления в образовании — проектирование программ развития образовательных структур разного типа, набор которых адекватен имеющемуся контингенту детей, учащихся, студентов;
- ✧ на уровне государственной политики — ответственная государственная и общественная поддержка научных проектов и образовательных программ, связанных с проектированием инновационного развития, решением проблем социально-экономического развития.

Анализ научно-педагогической литературы по проблемам от-

*

¹⁰⁰ Там же. С. 101.

крытого образования позволяет отметить, что в философско-методологическом смысле принцип открытости является системообразующим, помогающим естественным образом формировать инновационность современного образовательного пространства, определяющим возможность создания практик развивающего типа, сетевого взаимодействия и социального партнерства¹⁰¹.

Принцип открытости как основание опережающего образования определяет приоритетное развитие сферы образования на фоне других социально-экономических структур, обеспечивает органическую связь образования во всех его звеньях с развитыми формами научно-исследовательской и проектной деятельности, ускоряя исследование и проектирование как особые инновационные типы образовательных процессов. Данный принцип обеспечивает также полноту образования, то есть полагает в качестве нормы единство общего, специального и дополнительного образования во всех видах образовательных институтов, обеспечивает построение культуро- и природосообразной образовательной среды, ее насыщенность ресурсами личностного развития каждого из субъектов образования, делая его подлинно развивающим образованием.

С принципом открытости связана вариативность образования как единство многообразия, позволяющее каждому человеку выбрать и выработать собственную позицию, образовательную траекторию, становиться действительным субъектом своего образования и саморазвития, что полностью соответствует главному смыслу инновационного образования.

К показателям реализации принципа открытости в образовательных системах можно отнести следующие факторы:

✧ децентрализацию, означающую предоставление образовательным учреждениям всех уровней системы образования права самостоятельно решать вопросы организации образовательного процесса, создание условий взаимовыгодного обмена образовательными продуктами и услугами с ориентацией на потребности населения;

*

¹⁰¹ *Букетов В. О., Зайченко О. М., Певзнер М. Н.* Педагогика открытости и диалога культур. М., 2000; *Дятлов С. А., Добрынин А. И.* Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. СПб.: Наука, 2000; *Шацкий С. Т.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1980.

✧ демократизацию, определяющую равное право для всех образовательных учреждений решать содержательно-деятельностные, организационно-структурные, финансово-экономические, нормативно-правовые вопросы;

✧ глобализацию, предполагающую открытость информационных ресурсов, возможность беспрепятственной интеграции с открытыми образовательными системами в любой стране мирового сообщества, электронное обучение для потребления в глобальном масштабе;

✧ регионализацию, определяющую региональные соглашения, объединения для содействия торговой и экономической интеграции в качестве средств усиления их конкурентоспособности;

✧ непрерывность, предполагающую возможность включения в систему открытого образования всех уровней, принятых и востребованных в образовательном пространстве региона, страны;

✧ интеграцию, связанную с созданием виртуальных и сетевых сообществ, банков данных и баз знаний, распределенных по отраслям знания.

Таким образом, в соответствии с ценностно-смысловыми основаниями принципа открытости открытое образование можно определить как:

✧ особую социальную инфраструктуру, пронизывающую другие социальные сферы, обеспечивающую целостность общественного организма и являющуюся мощным ресурсом его инновационного развития;

✧ универсальный способ достижения иерархически структурированных, соподчиненных и преемственно связанных между собой целей образования и самообразования на разных этапах жизненного пути человека;

✧ всеобщую культурно-историческую форму социально-экономической практики в демократических обществах открытого типа.

Как уже указывалось выше, организация непрерывного образования населения может стать ответом на всевозрастающую нестабильность в социально-экономической жизни общества, и именно идеи открытого образования помогут сформировать образовательное пространство, способное обеспечить каждому человеку условия для свободного развития и адаптации в меняющихся условиях на протяжении всей жизни.

Непрерывность образования в обеспечении социальной и профессиональной активности человека

Непрерывность образования как институционально-содержательная категория социокультурного развития личности обсуждается в образовательном сообществе достаточно давно. Стратегическую важность и актуальность непрерывное образование приобрело во второй половине XX века в связи с ускорением динамики развития научно-технического прогресса, увеличения объема научного знания и возможностей человека их усвоить и трансформировать в социальную и производственную практику. Стремление обеспечить соответствие деятельности образовательной системы развитию общественного производства за счет специализации и дробления содержания образования не смогли решить проблему и даже в определенной степени усугубили ее, подчинив содержательное развитие образования, а следовательно, и процесс социализации человека рационализму и техницизму. Часто приходится встречаться с точкой зрения о непрерывном образовании как некой структурно-содержательной системе реанимации только профессиональной функции человека. Доминирование компенсаторной функции образования взрослых над целями личностного развития в условиях стремительной индустриализации общественного производства была оправданной. Но современный опыт развития образования взрослых в развитых странах свидетельствует об изменении вектора в сторону востребованного саморазвития личности. Элементарная оценка профессиональной деятельности современного специалиста требует ассимиляции профессиональных, информационных, поведенческих навыков, не говоря об изменении пространственных мироощущений человека, усложнении проблематики общественной жизни.

Концепция непрерывного образования формулировалась во второй половине XX века, и нельзя безоговорочно утверждать, что в основе ее теоретического и институционального оформления лежит сугубо экономический прагматизм. Российская исследовательская мысль обращает внимание на взаимосвязь генезиса понимания непрерывного образования и социально-философской мысли ¹⁰².

*

¹⁰² Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б. С. Гершунского. М., 1990.

Категория непрерывного образования изначально присутствовала в развитии педагогической концепции на разных этапах и отражала потребности практики социально-экономического развития. До настоящего времени нет единства во взглядах на время рождения и авторство идеи непрерывного образования как такового.

В отечественной научно-педагогической литературе выделяют три основные точки зрения на непрерывное образование. Первая принадлежит сторонникам «древнего» происхождения идеи непрерывного образования, которые считают, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество¹⁰³. Приверженцы второй точки зрения связывают появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах¹⁰⁴. Третья точка зрения сводится к тому, что, хотя сама идея непрерывного образования достаточно давно существует в педагогике, соответствующий ей вид практики возник недавно¹⁰⁵.

Уже в античной философии формулируется понятие «пайдейя» — достижение жизненного знания. Платон, Аристотель, Эпикур видят в образовании меру социальности человека, его восхождения от «природности» к реальности. Идеи непрерывного образования представлены во взглядах Вольтера, И. В. Гете, Ж. Ж. Руссо, которые связывали их с достижением полноты человеческого развития.

Я. А. Коменский обосновывает идею «человека знающего». По мнению А. И. Пискунова, в педагогическом наследии автора «Великой дидактики» «содержится в зародыше мысль, во-

*

¹⁰³ Даринский А. В. Непрерывное образование // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 23–27; Ягодин Г. А., Тарасова Н. П., Пуртова Е. Е. Система непрерывного образования в области устойчивого развития: научно-методические основы и реализация в школьном и вузовском образовании // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2005. № 1.

¹⁰⁴ Купцов О. В. Непрерывное образование руководителей и специалистов народного хозяйства // Советская педагогика. 1982. № 6. С. 29–30; Осипов В. Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. Ереван, 1989.

¹⁰⁵ Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М., 1978; Зинченко Г. П. Непрерывное образование: социально-философская концепция. Ростов н/Д, 1990.

площенная в наши дни в концепции непрерывного образования». Рациональность, способность сформировать теоретический образ «мира» является для Я. А. Коменского основой социальной уверенности, уважения человека к социальным нормам и планирования своих действий на будущее. Непрерывность образования воспринимается как фундаментальное условие «жизни человека» в обществе, раскрытие творческих способностей и утверждение ценности личности¹⁰⁶.

Р. Декарт, И. Кант, Б. Спиноза утверждают идеи классического образования, ориентированного на универсальность норм «Разума» и этику «всеобщего блага». Непрерывность формулируется как самообразование, возможность «образования» и воспитания других, развитие когнитивного интереса и поиск новых форм образования¹⁰⁷.

Неклассическая философская мысль (Ф. Ницше, К. Ясперс, М. Хайдеггер) обозначает непрерывность образования как альтернативу узкоспециализированному знанию, которое ориентируется на критерии прагматизма. Непрерывность образования выводится из состояния «экзистенциальной ситуации», необходимости навыка «наводить новые мосты»¹⁰⁸.

Представители социального институционализма (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Парк) обозначают непрерывность образования как функцию образования в обществе «быстро меняющегося знания» и усложнения социально-профессиональных ролей. Выдвигаются положения о социализации в процессе образования и, соответственно, структуризации образования по социально-профессиональным возрастным характеристикам¹⁰⁹.

*

¹⁰⁶ Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1991.

¹⁰⁷ Кант И. Лекции по этике. М.: Республика, 2000; Декарт Р. Рассуждение о методе с приложениями: Диоптрика, Метеоры, Геометрия. М.: АН СССР, 1953; Спиноза Б. Этика / Пер. с лат. Н. А. Иванцова. СПб.: Аста-Пресс Ltd., 1993.

¹⁰⁸ Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений. М.: Издательский дом «Попурри», 2000; Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991; Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993.

¹⁰⁹ Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект-Пресс, 1997; Парк Р. Экология человека // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. М.: Книжный дом «Университет», 2002. Ч. 1; Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М.: Наука, 1991.

А. Бергсон, Х. Ортега-и-Гассет, Н. Бердяев в своих социально-философских воззрениях и идеях отстаивают принцип «персоноцентризма» в образовании, отвергают «массовизацию», «безошибочность», «унифицированность» техницистской модели образования¹¹⁰. Они видят в непрерывном образовании перспективу преодоления «формальности», «пробуждения поворотных сил», превосходства интуиции над рассудочными формами. Таким образом, непрерывному образованию придаются гуманистический смысл, «дистанцирование от функциональности».

К. Манхейм интерпретирует непрерывное образование в терминах концепции образования взрослых, *постобразования* и *переквалификации*. Его представления развивают З. Бауман, У. Бек, которые с позиции «позднего модерна» определяют непрерывное образование как практику интенсификации жизненных возможностей человека и поддержание «жизненных миров»¹¹¹. В России идею непрерывного образования одним из первых сформулировал Д. И. Менделеев, а затем раскрыл и ее суть. Он определял непрерывное образование как пожизненный процесс целенаправленного формирования человека.

Во Франции возникновение идей непрерывного образования связывается с деятельностью философа-просветителя и политического деятеля эпохи Французской революции Ж. Кондорсе, обосновывающего развитие разума как основу исторического прогресса. Проект программы народного образования, предложенный Ж. Кондорсе, фактически базировался на идее непрерывного образования. Им подчеркивался также основной принцип непрерывного образования – универсальность («всеохватность»), то есть распространенность образования на всех граждан¹¹².

Современный английский ученый в области педагогики и

*

¹¹⁰ Бергсон А. Два источника морали и религии. М., 1994; Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Мн.: БГУ, 2005; Бердяев Н. А. Царство Духа и Царство Кесаря. М.: Республика, 1995.

¹¹¹ Манхейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юристъ, 1994; Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002; Бек У. От индустриального общества к обществу риска // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 161 – 168.

¹¹² Кондорсе Ж.-А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. М. – Л.: Соцэкгиз, 1936.

психологии Б. Саймон в книге «Общество и образование» отмечает, что еще в 1888 году школьные советы и союзы с советами по техническому образованию стремились создать систему непрерывного образования, при которой каждый последующий этап обучения органично вытекает из предыдущего, начиная со школ для самых маленьких и заканчивая университетами, чему, однако, не суждено было сбыться ввиду консервативности правительства, стоявшего у власти в тот исторический период ¹¹³.

Видный польский ученый Ч. Кулисевиц подметил выразительную характеристику непрерывного образования, данную А. Л. Смитом, который в письме, адресованном в 1919 году Д. Ллойд Джорджу, настаивал на трактовке «просвещения» как необходимости для всех и в течение всей жизни. При этом сам Ч. Кулисевиц считает непрерывность образования неизбежным следствием научно-технической революции. Он утверждает, что обучение, продолжающееся всю жизнь, становится сегодня условием человеческого существования ¹¹⁴.

В печати понятие «непрерывное образование» впервые было использовано П. Пренцом в 1955 году. Им были сформулированы четыре цели непрерывного образования: распространение культуры; подготовка гражданина к изменяющимся условиям общественного развития; дополнительное общее образование для всех; профессиональная подготовка и повышение квалификации ¹¹⁵.

Современная российская социально-философская мысль рассматривает проблемы непрерывного образования как продолжение традиций классического университетского образования (В. Д. Шадриков, Н. С. Ладыжец, О. Д. Долженко) или в контексте преобразования образовательных принципов, перехода к модели «персоноцентризма» (Л. Л. Литвиненко, Э. М. Андреев, В. З. Кантор). В работах Ю. С. Давыдова, Ю. Г. Волкова, П. Н. Новикова в качестве социокультурной среды непрерывного образования рассматривается дополнительное образование. Исследования В. Г. Онушкина, А. М. Новикова, В. С. Степина

*

¹¹³ Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.

¹¹⁴ Кулисевиц Ч. Проблемы непрерывного образования // Вестник высшей школы. 1988. □ 1. С. 88–93.

¹¹⁵ Латыпов Н. К., Николаева Н. И. О проблеме развития непрерывного профессионального образования в сфере физической культуры и спорта на современном этапе // www.sported.ru.

посвящены анализу дополнительного профессионального образования как формы реализации принципа непрерывности в образовании, позволяющего обогащать потенциал личности ¹¹⁶.

Таким образом, анализ подходов к определению понятия «непрерывное образование» позволил обозначить его как социально-педагогическую категорию, выражающую идею поступательного развития образовательных потребностей человека в естественно-историческом контексте развития общественных отношений. Концепция непрерывного образования с 70-х годов XX века является доминирующим направлением развития образовательной политики развитых стран, основными стратегическими ориентирами которого стали:

- ✧ образование на протяжении всей жизни человека;
- ✧ образование на протяжении трудовой жизни человека;
- ✧ непрерывный глобальный процесс накопления, сохранения и приращения знания на протяжении всей истории человечества.

Однако сегодня, на заре глобально-информационных изме-

*

¹¹⁶ Долженко О. Д. Очерки по философии образования: Учеб. пособие. М.: Промо-Медиа, 1995; Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993; Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск, 1992; Литвиненко Л. Л. Непрерывное образование: возможности будущего: Философско-культурологический анализ. Ростов н/Д: РГПУ, 2003; Андреев Э. М., Миронов А. В. Социально-гуманитарное образование и масс-медиа как факторы изменения социальной структуры // Социально-гуманитарные знания. 1999. № 5. С. 22–31; Кантор В. З. Дополнительное образование как индикатор эффективности инновационной деятельности // Вестник Герценовского университета. 2008. № 12 (62). С. 31–32; Давыдов Ю. С. Болонский процесс и новые реформы российского образования // Педагогика. 2005. № 7. С. 3–11; Волков Ю. Г. Новые парадигмы общества и человека. Инновационные подходы в науке. Теоретические и методологические проблемы социогуманитарного познания. Ростов н/Д, 1995; Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее образование: гипотезы и реалии. М., 1996; Онушкин В. Г., Кулюткин Ю. Н. Непрерывное образование – приоритетное направление науки // Советская педагогика. 1989. № 2. С. 86–90; Новиков А. М. Профессиональное образование России: Перспективы развития. М., 1997; Степин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего. М., 1996.

нений, многие представления общественного развития требуют осмысления с позиций конвергенции социальных процессов переходного периода и устойчивого развития будущего. В данном контексте под устойчивым развитием понимается решение проблем развития экономики, сохранения среды обитания, гуманизации общественных отношений и собственно позиционирования самого человека в общественном развитии.

Начнем с социальной функции, которую выполняет образование, — социализации (ресоциализации в представлении для взрослых) индивида. С антропологической точки зрения социализация понимается как усвоение человеком социального опыта и ценностно-нравственных ориентаций, необходимых для выполнения социальных ролей в обществе. В прошлом достаточно было общекультурной подготовки и базового профессионального образования, небольшой «шлифовки» в трудовом коллективе — и человек становился достойным производителем полезных вещей. Какие коррективы в процесс социализации может внести постиндустриальное развитие общественных отношений, или как будут меняться социальные роли?

Прежде всего значительно изменится динамика технологического обновления производственной и социальной деятельности; по некоторым прогнозам, информационно-цифровая инфраструктура технологий может меняться в период, составляющий менее года. Второй фактор — критическое изменение информационного пространства, ведущее к сущностным изменениям социальной реальности — *обществу знаний* («knowledge-based society»). Понятие «общество знаний» было введено в научный оборот в 1969 году П. Друкером и получило дальнейшее распространение в 90-х годах XX века как синоним понятия «обучающееся общество»¹¹⁷.

Концепция обществ знаний опирается на представление о роли знания как производственном капитале, интенсифицирующем и формирующем новые производственные отношения в глобальном мире. С обществом знания связано представление о более адекватном решении проблем расширения прав и возможностей доступа к знаниям, чем наличие технологического до-

*

¹¹⁷ Друкер П. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества. М.: Вильямс, 2007; Друкер П. Управление в обществе будущего. М.: Вильямс, 2007.

ступа к информации, которым определяется сущность информационного общества.

Повышение интенсивности технологического, производственного, информационного развития ведет к изменению привычных представлений о процессе социализации индивида, или, говоря экономическим языком, требует расширенного воспроизводства личностного и интеллектуального потенциала человека (человеческого капитала). Ситуация личного успеха во многом будет определяться профессиональной и территориальной мобильностью человека, стрессоустойчивостью, прагматизмом в планировании, совершенствованием личностной и технологической культуры, интернационализацией представлений об общественной жизни. «В качестве общего термина ”совокупность навыков, необходимых для успешной карьеры в современном мире“, можно употребить концепт ”социальная зрелость“, понимаемая как способность адекватно отражать и реагировать на вызовы постмодернистской трудовой реальности. В этот концепт входят: уверенность в себе; навыки самопрезентации; навыки конфликтного взаимодействия; умение работать в команде; развитая способность к саморегуляции; коммуникативная компетентность; умение планировать, отстаивать и достигать свои личные цели; профессиональное любопытство и стремление к саморазвитию в социально одобряемых формах. Данный список не полон, но он позволяет понять главное: непрерывное образование — это ни в коем случае не приобретение новых знаний в ответ на изменяющиеся технологические условия труда, но общее профессионально-личностное развитие...»¹¹⁸.

Непрерывное образование — сложное понятие, которое невозможно однозначно трактовать ввиду необходимости соотносить его с различными аспектами траектории социального развития индивида, многоплановости его деятельности, общественного развития и т. д. В мировой практике непрерывное образование обозначается рядом терминов, среди которых «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др. К ним тесно примыкает «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход

*

¹¹⁸ Бендюков М. А. Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития. СПб., 2010. С. 85.

от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности. Следуя вышесказанному, любая терминологическая формула непрерывного образования прежде всего предполагает образовательный процесс. Процесс, в котором человек может участвовать постоянно, свободно в него входить и выходить из него. Процесс, насыщенный образовательными программами, построенными на принципах поступательного развития, общности инструментального обеспечения, направленный на удовлетворение личностных и общественных потребностей.

«Учиться на протяжении всей жизни — этот подход, в идеале, должен обрести смысл на трех уровнях, тесно связанных между собой, но приобретающих разное значение для разных людей и в разные периоды жизни. Личное и культурное развитие — составляющее смысл существования каждого человека; социальное развитие — связанное с местом, занимаемым человеком в обществе, с его гражданской позицией, с участием в политической жизни и в жизни общества; наконец, профессиональное развитие — обеспечивающее надежную и качественную работу, связанное с производством, с получением профессионального удовлетворения, с материальным благосостоянием»¹¹⁹.

Вышесказанного вполне достаточно для того, чтобы дополнить определение социализации, ресоциализации способностью человека к постоянному воспроизводству самого себя, своей сознательно-деятельностной сущности, быть субъектом собственного развития для отражения всей совокупности игры театра социальной действительности. Необходимо заметить, что социализация взрослых и социализация молодых имеют свои особенности: социализация взрослых скорее изменяет внешнее поведение, не затрагивая глубинных мотивов, в то время как социализация молодежи одновременно формирует навыки и устойчивые ценностные ориентации. Указанные возрастные особенности социализации интересны для последующего содержательного проектирования системы непрерывного образования, в части учета периодов жизни человека, благоприятных для формирования учебных компетенций, убеждений. Например, в том, что непрерывность образования является инструментом под-

*

¹¹⁹ К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. С. 80.

держания социальной активности и успешности индивида или использования принципа дополнительности в конструировании содержания, на основе соотнесения результатов базовых ступеней образования и полученного человеком социального опыта.

Сегодня все чаще звучат сомнения по поводу того, что непрерывное образование как система, обеспечивающая поступательное образование индивида на протяжении всей жизни, может стать социальной реальностью. Современный зарубежный опыт реализации принципа непрерывности в образовании населения представлен совершенно различными практиками — от государственно ориентированных систем (Франция, Швеция, Норвегия, Япония) до саморегулирующихся образовательных сообществ (Финляндия, Великобритания, Испания), предлагающих образовательные услуги преимущественно профессионального совершенствования. В ряде стран (Финляндия, Дания) широкое распространение получили образовательные программы для социально-культурного и личностного развития взрослых. В отечественной нормативной и научной литературе непрерывное образование пока присутствует более в понимании непрерывного профессионального образования взрослых. Такой вариант непрерывности образования представляется нам не отвечающим рассматриваемым перспективам общественного развития, в том числе концептуальным представлениям о непрерывном образовании как условии непрерывного личностного развития человека. Так, например, ряд существенных аспектов реализации принципа непрерывности по инструментальному и содержательному обеспечению находится именно в сфере общего образования; кроме того, возможно ли развитие технологической культуры индивида без изменения общих социально-культурных представлений? Бесспорно, нельзя понимать непрерывность образования буквально, как сущность жизненного процесса индивида, посвященного институционализированному образованию, поскольку есть источники формального и информального образования¹²⁰. В человеческом сознании постоянно происходят оценка информационных потоков и усвоение полезных для жизни знаний, замещение устаревшего знания более совершенным.

*

¹²⁰ Карпухина А. Е. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологический аспект. М.: МАКС-Пресс, 2006. С. 70.

Очевидно, для понимания принципа непрерывности в образовании необходимо обратиться к определению сущности образования как социального института с позиций социокультурного и системного подходов. С точки зрения социокультурного подхода сущность образования, самообразования отражают процессы обучения, учения, научения; участвуя в них, индивид усваивает ценности культуры, социальный опыт, теоретические аксиомы. Благодаря произвольному обучению человек в течение своей жизни приобретает наибольшую часть знаний и навыков, например, он осваивает родной язык, культурные ценности, общие модели поведения, передаваемые через семью и окружающий социум, через средства массовой информации, книги, музеи и т. д. В соответствии с личностно ориентированным подходом системообразующим фактором непрерывного образования может служить антропоцентризм, позволяющий примирить развитие личности человека и общественные потребности настоящего, с переходом акцентов на творческое развитие личности как основу формирования общественных потребностей в перспективной социальной реальности.

С точки зрения системного подхода, непрерывное образование можно представить как систему учебных форм, видов учебной деятельности, учебных программ, технологий и т. д.

Учитывая вышеизложенное, необходимо отметить, что существующая социальная практика общественной жизни в различных своих проявлениях использует представленные подходы. Следовательно, вполне уместен вопрос о реальности организации и возможности моделирования системы образования в соответствии с общественными потребностями. Хотя, учитывая палитру образовательных потребностей и источников ее насыщения, задача эта совсем не простая. Однако, если мы принимаем реальность парадигмы постиндустриального общества (общества знания), то, очевидно, должны понимать, что кардинальным образом должны измениться и представления об образовательном пространстве, воспроизводящем это общество.

Попытаемся представить некоторые сложности в институционализации ряда элементов непрерывного образования:

✧ общность целей и социально-демографическое многообразие (возрастной, социально-групповой, социально-экономический факторы);

- ✧ структурно-методологическое единство (иерархичность и вариативность форм, содержания, методов);
- ✧ индивидуализм и эволюционизм (осознанная ассимиляция текущих потребностей и опережающего обучения, или учеба для того, чтобы «быть» и «становиться»);
- ✧ всеобщая доступность и коммерциализация (ограниченность ресурсов индивида, работодателей, властных институтов и мотивация производителей образовательной услуги);
- ✧ оценка и признание результатов обучения в различных неинституционализированных формах образования.

Процесс проектирования и моделирования социальных систем, как правило, базируется на теоретическом осмыслении принципов, подходов, взаимозависимостей и имеющегося социального опыта.

На уровне педагогической системы непрерывное образование осуществляется путем воспроизводства, изменения и развития закономерностей, теории и методологии воспитания и обучения человека. Структура непрерывного образования педагогической системы состоит из следующих компонентов: воспроизводство и трансформация потребностей и культурных ценностей человека современного общества; развитие представлений о сущности знания, создание представления об идеальной модели образованного человека и успешного специалиста; развитие собственно педагогического знания, педагогического мастерства и опыта, методики и методологии профессиональной деятельности педагога.

На уровне образовательной системы непрерывное образование осуществляется путем воспроизводства, изменения и развития образовательных институтов и характера взаимосвязей между ними. В данном контексте структура непрерывного образования будет включать следующие компоненты: развитие образования как государственно-общественного института с учетом конкретно-исторических требований; развитие соответствующей инфраструктуры, которая способна удовлетворить потребности общества в культурном, духовно развитом человеке и качественном специалисте; саморазвивающуюся, инновационную содержательно-методологическую среду; единое информационно-образовательное пространство.

На уровне социума непрерывное образование включает воспроизводство, изменение и развитие представлений об образо-

вании как главной общественной ценности, целенаправленной деятельности субъектов общества. На данном уровне выделяются следующие компоненты непрерывного образования: воспроизводство образования как культурно-исторической ценности человечества; развитие способностей и способов управления информационными потоками; развитие навыков рефлексии, верификации и корректировки образовательной деятельности, выработки критериев успешности осуществляемой образовательной деятельности, оценки результатов внедрения теоретического знания в область практики его применения.

Для сравнительной оценки существующей социальной практики необходимо провести сравнительно-сопоставительный анализ принципа дискретности, характеризующего традиционную образовательную систему, и принципа непрерывности, связанного с построением инновационного развивающего образования (см. табл. 3).

Таблица 3

Сравнительно-сопоставительный анализ принципов дискретности и непрерывности

Принцип дискретности
Отдельные звенья образовательной системы функционируют независимо друг от друга
Доминируют ведомый принцип управления, приоритет исполнительных, распорядительных функций, понижающая роль образования, слабое влияние на инновационные социальные процессы
Институт образования функционирует в рамках отраслевого материального производства, обусловлен его технологиями. Образование осуществляет комплексную и адаптирующую функцию
Образование слабо связано с развитием человека, интеграция с социумом низкая. Образование

Окончание табл. 3

Принцип дискретности	Принцип непрерывности
влияние на инновационность социальных процессов	целей в формировании образовательной политики
Институт образования задается рамками отраслевой специфики материального производства, обусловлен его текущими потребностями. Образование взрослых осуществляет компенсаторную и адаптирующую функции	Сближение и взаимопроникновение сферы образования и сферы профессиональной деятельности на основе развития образованности человека как ведущего фактора и условия развития этой деятельности. Развитие экономики на основе изменения качества человеческих ресурсов
Образование слабо ориентировано на развитие человека, его интеграция с социумом фрагментарна. Образование — инструмент трансляции культуры	Развитие образования обусловлено потребностями человека, у каждого появляется возможность пройти свою «образовательную лестницу». Образование — инструмент развития человека

Традиционное устройство системы образования — весьма устойчивый конструкт, отражающий представление об образовании подавляющего большинства социума и поддерживаемый государственными органами управления; следовательно, необходимо использовать сложившуюся структурную устойчивость действующей системы в качестве основы формирования пространства непрерывного образования. Как уже отмечалось выше, возможно моделирование системы непрерывного образования как территориальной социальной системы, которая аккумулирует новые идейные установки, знания, форматы, изменяя при этом отношения, характер прежде накопленной информации. В этой диалектической взаимосвязи система непрерывного образования призвана выполнять функции моделирования, конструирования образов будущего знания или вариантов его новой интерпретации. Собственно говоря, речь идет о создании новых социокультурных практик в образовании населения на основе доминирования принципов непрерывности, открытости, вариативности, корпоративности и дополнительности. Определенный опыт включенности указанных принципов в практику уже существует; так, например, имеются сеть учреждений до-

полнительного образования детей и взрослых, открытые и корпоративные университеты.

Современные проблемы формирования систем непрерывного образования заключаются, прежде всего, в недооценке роли образования в жизни человека и социально-экономических процессах, в отсутствии идеологии непрерывности и открытости на всех уровнях иерархии институционального древа системы. Если попытаться представить образовательное пространство как супермаркет образовательных услуг, то вместо открытых систематизированных стеллажей мы увидим лабиринт большого количества «киосков», принадлежащих разным собственникам, в которых подчас продают одно и то же, но под разными «лейблами». Представьте, сколько необходимо затратить времени и усилий для определения наличия, стоимости и параметров нужной вам вещи на большом вещевом рынке! А если ко всем этим сложностям добавить крайне низкий уровень мотивированности покупателя, то результат очевиден. Причем необходимо отметить наличие дефицита в части программ личностного развития. Гораздо проще решается вопрос, когда товар систематизирован, работает справочная служба и независимо от «лейбла» присутствует служба контроля качества, а книга жалоб и предложений всегда на видном месте.

Любая система становится более доступной человеку, когда она ему понятна и проста в использовании. Непрерывность, открытость, вариативность, рефлексивность должны стать устойчивой доминантой образовательной политики на всех уровнях, будь то производство образовательных услуг, распределение инвестиций, структурные изменения и т. д. Простой вопрос: какой период социализации наиболее благоприятен для формирования ценностно-мотивационных установок на значимость непрерывного образования в жизни человека? Ответ: школьный период обучения. На какой ступени образовательно-воспитательного процесса формируются навыки самостоятельной когнитивной деятельности, навыки работы с информационными системами? Ответ: дошкольный и школьный периоды обучения. Подобных примеров можно привести достаточно много, важно, чтобы все эти навыки и представления не замыкались в рамках удовлетворения текущих требований учебных программ, а служили будущему решению жизненных проблем человека. И, как следствие, напрашивается вывод о включенности в систему не-

прерывного образования индивида на самых ранних периодах осознанного социализационно-образовательного процесса. Методологической основой конструирования непрерывности образовательного пространства могли бы послужить социокультурный, системно-деятельностный и «антропологический»¹²¹ подходы.

Касаясь проблем поддержания активности взрослых в экономической жизни общества, необходимо отметить роль непрерывного образования в консолидации усилий человека и государства на пути общественного развития. Непрерывное образовательное пространство может стать полем солидарности стремлений индивида к развитию, решению насущных социальных проблем и в то же время возможностью конструирования образов будущего. По мнению А. Менегетти, скорость и широта изменений в современном мире таковы, что теряется всякий смысл ориентирования на внешние нормы и предписания и единственно надежной опорой в этом калейдоскопе идей и мнений является сам человек с его способностью не только приспосабливаться к окружающей действительности, но и изменять ее¹²². Создание принципиально новой техники пока не сделало машины основным фактором социально-экономической жизни общества, а лишь увеличило роль и значение собственно человеческого фактора.

Современная мировая практика позволяет судить о влиянии участия взрослых в непрерывном образовании на производительность труда. «Сегодня считают, что увеличение средней продолжительности образования взрослого населения всего лишь на один год в долгосрочном плане ведет к увеличению экономического роста на 3,7 % и к повышению доходов на душу населения на 6 %»¹²³. Развитые страны активно стимулируют экономически активное взрослое население к участию в программах, тренингах, стажировках системы непрерывного образования.

*

¹²¹ Слободчиков В. Антропологические основы отечественного образования. Екатеринбург, 2010.

¹²² Менегетти А. Система и личность. М., 1996.

¹²³ Общий доклад «Жить и учиться ради благополучного будущего: важность образования взрослых» на Шестой международной конференции по образованию взрослых (CONFINTEA VI). Париж, 31 марта 2009 г.

Доля участия взрослого населения европейских стран в образовательных программах ежегодно возрастает. Так, в Дании и Финляндии ежегодно различными формами образовательной деятельности охвачено более 75 % взрослого населения, в Швеции — 71 %, в Швейцарии — 68 %, во Франции — 51 %, в Германии — 42 %. Доля населения России, участвующего в образовательных программах для взрослых, — 22 %, причем значительную часть участников данных программ составляют работники учреждений социальной сферы. Обращаясь к стремлению государств стимулировать инновационность процессов общественного развития, необходимо заметить, что оно должно начинаться с формирования осознанного отношения к этим стремлениям человека, его способности принимать и создавать нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью.

В условиях современной российской действительности роль государства в формировании системы непрерывного образования переоценить сложно, так как подавляющая часть формального сектора образовательного пространства управляется и контролируется государством. В то же время непрерывное образование может выступать инструментом целенаправленного развития экономики и социальных процессов, реализуя государственную стратегию через развитие человека. Обеспечение непрерывности образовательных возможностей человека, как условие его свободного развития, должно стать ведущей стратегией государственной политики в организации образования населения, построения гражданского общества на региональном и национальном уровнях. Механизмы государственного участия в развитии непрерывного образования населения могут быть разнообразными: от стимулирования работодателей, расширения спектра мотивации граждан до субсидирования образовательных программ и граждан. Эволюционизм непрерывного образования как социокультурной практики, направленной на повышение эффективности социальной и экономической жизни индивида, не вызывает сомнения, чего пока нельзя сказать о возможностях образовательной действительности, особенно для взрослых. Как уже отмечалось выше, определенная практика организации непрерывного профессионального образования взрослых накоплена в учреждениях дополнительного профессионального образования, корпоративных университетах, него-

сударственных организациях; не менее интересен международный опыт. Отечественными авторами накоплен солидный багаж теоретического осмысления идей непрерывности в образовании. Однако стремительное нарастание конкуренции за лидирующие позиции в постиндустриальном пространстве, построение отечественной инновационной экономики требуют активного включения экономически активного населения в процессы развития и продуктивного созидания. Укрепление экономического потенциала страны, повышение благосостояния населения невозможны без повышения эффективности действия основной движущей силы экономики — человеческого капитала. Вопрос транслирования теоретических представлений в практику всегда требует значительных усилий, уточнения и доработки, казалось бы, понятных решений. Поэтому более продуктивным вариантом практического воплощения идей непрерывного образования на практике могла бы стать региональная модель образовательного пространства рассмотрению, которой посвятим следующий раздел.

Региональная модель образования взрослых в контексте глобальных перемен

В предыдущих главах достаточно много внимания было уделено изменению социально-экономических отношений, обусловленных перспективой перехода человечества к постиндустриальному развитию.

Развитие социально-экономических отношений в эпоху информационного общества предопределяет новое восприятие человеком смысла и сущности «знания». Знание выступает как производственный капитал, как условие успешного участия в информационном пространстве, как средство социокультурной эволюции общества; иными словами, знание приобретает роль универсального инструмента моделирования и решения жизненных ситуаций в условиях быстро меняющейся внешней среды. Изменениям подвержены практически все представления предыдущего институционального взаимодействия, включая отношения государства и гражданина, власти и возможностей управления общественными процессами, человеческого бытия и окружающего мира. Интеллектуальный труд постепенно поднимается по иерархии ценностей, автоматизируются социально-

бытовые процессы, рынки труда, капитала, технологий стремительно меняются. У человека, особенно взрослого, появляется чувство постоянного дискомфорта, отставания, иногда приобретающее свойства дисфории. Оснований полагать так более чем достаточно, если обратиться к самым животрепещущим темам: безопасность граждан и возможности государств в этом плане, развитие инновационной инфраструктуры и востребованность интеллекта, цифровые технологии и государственное управление, национальные правительства и регулирование экологических, экономических процессов, рынков труда. Экономический кризис, безработица, техногенные и природные катастрофы, проявления терроризма наглядно демонстрируют необходимость переосмысления роли индивида в общественном развитии. Особую актуальность в стремительно меняющемся мире приобретает пословица: «Каждый человек — кузнец своего счастья». Собственно, в основе многих «рассогласований» существующих социально-институциональных механизмов лежат противоречия, свойственные естественному процессу эволюционирования общественных отношений, известных нам из истории. Особенность современности состоит в том, что период нарастания изменений значительно сократился (сообразно развитию НТП) и масштабы конкуренции за право на «обеспеченную жизнь» выросли от внутринациональных (феодальный период), национальных (индустриальный) до планетарных (постиндустриальный). И, очевидно, гражданин и общественные институты осознанно должны объединиться для достижения благополучия частного и общего.

Активное развитие конкуренции стран за лидерство в мировом сообществе, за влияние на мировых рынках капиталов, технологий, товаров, сырья предопределяет дальнейшее нарастание темпов изменений. Стремление государств сохранить лидирующие позиции активно стимулирует модернизационные процессы, и прежде всего поиск эффективных путей развития, совершенствования и наращивания интеллектуального потенциала (человеческий капитал). Красноречивым подтверждением этого являются активность правительств в реформировании национальных образовательных систем, участие в реализации идей непрерывности образования, создание механизмов поиска и поддержки талантливых людей.

В данном контексте тема будущего России становится край-

не актуальной. Географическое положение и роль нашей страны в решении глобальных проблем, таких как сохранение окружающей среды, поддержание энергетического баланса, регулирование мирового хозяйства, освоение Мирового океана и космоса, создают значительные предпосылки для влияния на мировые процессы. Однако технологическая и инфраструктурная отсталость, зависимость национального хозяйства от сырьевого сектора экономики не позволяют в полной мере реализовать геополитический потенциал страны. Будущее России напрямую зависит от того, насколько успешно наша страна сможет включиться в глобальные инновационные процессы через преодоление избыточной зависимости от экспорта сырья, формирование экономики наукоемких производств, развитие высоких технологий и инфраструктуры развития инноваций.

В послании Федеральному Собранию РФ в ноябре 2009 года Президент России Д. А. Медведев неоднократно обращался к теме модернизации экономики и общественных отношений: «В XXI веке нашей стране вновь необходима всесторонняя модернизация. И это будет первый в нашей истории опыт модернизации, основанной на ценностях и институтах демократии. Вместо примитивного сырьевого хозяйства мы создадим умную экономику, производящую уникальные знания, новые вещи и технологии, вещи и технологии, полезные людям. ...Я обратился с предложением подумать о том, как преодолеть хроническую отсталость, зависимость от сырьевого экспорта, коррупцию, как выдержать жесткую конкуренцию на мировых рынках, как создать наилучшие возможности для того, чтобы мы сами, каждый из нас мог на деле реализовать свои знания, возможности, опыт, не полагаясь на кого-то сверху. Другими словами, что необходимо сейчас предпринять для изменения качества жизни в России, для обеспечения лидерских позиций нашей страны в мире»¹²⁴.

Вопросам модернизации экономики в условиях глобализации и информатизации общественных отношений посвящено достаточно много публикаций отечественных и зарубежных авторов. В них перспективы развития экономики базируются на высокотехнологичных, наукоемких производствах, цифровых

*

¹²⁴ *www.kremlin.ru*.

системах управления, интеграции научного знания и производственной инфраструктуры, постоянном совершенствовании производимой продукции, высокопрофессиональном юридическом, экономическом и маркетинговом сопровождении бизнес-процессов. Многие авторы часто используют термин «инновационная экономика» — экономика, воспринимающая и адаптирующая новые идеи, инновационные разработки, инвестирующая средства в развитие научного знания, технологий, производство новых машин. По мнению директора Института экономики РАН Р. Гринберга, «...инновационная модель экономического развития (экономического роста) — это модель, при которой инновационная деятельность становится основным условием роста конкурентоспособности и расширения масштабов бизнеса, увеличения прибыли хозяйствующих субъектов и, как следствие, общей экономической динамики национального хозяйства»¹²⁵.

Процесс модернизации отечественной экономики сложен и противоречив, так как, принимая неизбежность существования более отсталых традиционных социально-производственных структур, необходимо сосредоточить усилия на развитии наиболее прогрессивных и эффективных социально-экономических форм, способных стать самостоятельным источником технологического развития, сохранив при этом сбалансированность рынка труда. По мнению Г. Малинецкого, заместителя директора Института прикладной математики им. М. В. Келдыша, «локомотивными отраслями в данном случае будут биотехнологии, нанотехнологии, робототехника, новое природопользование, полномасштабные технологии виртуальной реальности». Одновременно необходимо подчеркнуть особенности социально-культурной и экономической структуры хозяйства России: при единстве национального хозяйства налицо существенные различия потенциальных возможностей регионов. Представляя «Стратегию развития Нижегородской области до 2020 года», губернатор Нижегородской области В. П. Шанцев так охарактеризовал ситуацию: «Вследствие глобализации регионы становятся полноправными участниками международных экономических отношений. При этом они жестко конкурируют между собой за рынки сбыта, инвестиции, таланты, бюджетные и администра-

*

¹²⁵ Есть ли у России несырьевое будущее? XV Кондратьевские чтения. М.: Институт экономики РАН, 2008. С. 26.

тивные ресурсы. В отличие от других регионов России Нижегородская область не располагает месторождениями полезных ископаемых, которые могли бы составить основу для экономического процветания. Все, на что мы можем с вами рассчитывать, — уникальное географическое положение и человеческие ресурсы: талантливые, квалифицированные, предприимчивые и хорошо образованные жители области»¹²⁶. Другими словами, речь может идти об инновационном прорыве в отраслевом и региональном масштабе.

Бесспорно, активизация инновационной деятельности, переход к новым формам решения экономических, экологических и социальных проблем регионов, характерных для инновационной экономики, настоятельно требуют от региональных органов управления выработки ответственной политики по отношению к управлению и развитию инновационными процессами в регионе. И решающее значение в этой обновленческой деятельности принадлежит человеческому потенциалу, его доброжелательному восприятию новых идей, машин и технологий, готовности к практическому осознанному участию в процессах модернизации. Речь в данном случае должна идти не только о совершенствовании профессиональной компетенции, как часто принято считать, а о формировании новой культуры — культуры постиндустриального общества.

Уместно предположить, что ведущая роль в модернизационных процессах принадлежит активной жизненной позиции каждого индивида и общества в целом, и социальное иждивенчество и пассивность граждан, равно как и стремление государства к всеобъемлющему регулированию общественных процессов, не способствуют социально-экономическому развитию. Множество вариантов самореализации человека описать невозможно, но однозначно можно утверждать, что они связаны не только с профессиональной деятельностью; активное включение взрослого населения в обновляющуюся социальную реальность в значительной мере находится в плоскости развития образовательного комплекса страны, региона. Возрастающая значимость образования как социального феномена и фактора социального развития региона объясняется переменами, происходящими в

*

¹²⁶ www.jcnn.ru.

обществе, и прежде всего необходимостью получения знаний о грядущих изменениях как фактора преодоления уязвимости человека в период перемен. Иными словами, речь должна идти о системе опережающего образования для социально активных групп населения независимо от возраста.

Мировая практика инновационных изменений сформировала представления об инструментальном обеспечении вышеупомянутых задач, к числу которых относится непрерывное образование населения. Концептуальные и содержательные представления о непрерывном образовании рассматривались в предыдущих главах монографии, однако вопрос институционального оформления механизма непрерывного образования в условиях современной российской действительности остается открытым. Реализация идей непрерывного образования направлена на создание условий для целостного развития человека на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире, через диверсификацию образовательных услуг.

В материалах Совета Европы по культурному сотрудничеству констатируется: «Образование взрослых должно не просто давать возможность личности адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, оно должно занять упреждающую позицию, чтобы вооружить каждого индивидуума умением преодолевать эти разрывы, оказывающие воздействие на все аспекты его деятельности и его существование в целом, и давать ему возможность справляться с вытекающими отсюда многочисленными неопределенными ситуациями»¹²⁷. Непрерывное образование сегодня рассматривается как инструмент не только адаптации человека, но и развития человеческого общества, создавая предпосылки для устойчивого развития социально-общественных отношений. В докладе ЮНЕСКО «Образование для всех — мировой обзор за 2010 г.» говорится о создании устойчивых систем со включенным образованием, непрерывность образования рассматривается как механизм преодоления кризисных явлений и социальной изоляции людей¹²⁸.

*

¹²⁷ *Janne H.* Organization, Content and Methods of Adult Education: Report CCC/EES. Strasbourg, 1977.

¹²⁸ Всемирный доклад по мониторингу образования для всех за 2010 г. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2010.

В данной главе попытаемся рассмотреть практикоориентированные аспекты формирования модели непрерывного образования в контексте инновационного развития региона, что, собственно, само по себе представляется новым для формирования региональной социальной политики сегодняшнего дня. Региональный аспект проблемы связан с наличием территориальных особенностей экономического развития, уровнем ответственности за социальное благополучие населения, возможностями регулирования процессов взаимодействия субъектов различных секторов социальной и экономической деятельности.

Прежде всего представляется необходимым выделить принципиальные положения, которые должна включать парадигма региональной модели непрерывного образования:

- ✧ учет образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизненного цикла и социального позиционирования;

- ✧ единство и особенности образовательной системы как целостной, включающей базовые ступени образования (дошкольное, среднее, профессиональное) и дополнительное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы (формальное, неформальное, информальное);

- ✧ включение в систему просвещения наряду с организованными формами внеинституциональных форм образования;

- ✧ вертикальная и горизонтальная интеграция содержания образования: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, университетским), между компетенциями (базовыми, дополнительными и творческими), между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути, и т. д.;

- ✧ открытость и автономия;

- ✧ индивидуализация, самообразование и самооценка;

- ✧ доступность и разнообразие форм обучения;

- ✧ перспективность и востребованность программ;

- ✧ интеграция учебной и практической деятельности;

- ✧ интеграция материальных, интеллектуальных и мотивационных ресурсов.

Создание перспективной региональной модели образования, способной содействовать активной жизнедеятельности каждого человека в условиях модернизации экономики и социальной жизни, — одна из важных и актуальных проблем современно-

сти, решение которой в условиях российской действительности возможно лишь на уровне государственной социальной политики, в рамках формирования социокультурной инновационной инфраструктуры региона. Собственно говоря, речь идет о создании единого открытого образовательного пространства на основе партнерства образовательных учреждений, государственных органов, социальных структур, занимающихся проблемами занятости населения, социальной помощи взрослому населению, предприятий, общественных организаций, индивидуальных — владельцев интеллектуального продукта и т. д. Формирование системы открытого непрерывного образования конкретного региона могло бы быть представлено в виде открытого корпоративного регионального университета, главными задачами которого были бы координация, актуализация и нормативно-экспертное обеспечение образовательных услуг для населения региона, и, прежде всего, решения задач адаптации взрослого населения.

Как уже отмечалось выше, непрерывное образование взрослых во многом зависит от навыков, приобретаемых человеком в практике обучения на базовых ступенях традиционной системы образования. Однако традиционная система образования в том виде, в котором она существует сейчас, не в полной мере соответствует современным потребностям в формировании системного механизма подготовки человеческого потенциала к жизни в условиях неопределенности. Для иллюстрации этого достаточно привести пример включенности в учебный процесс индивидуализации образовательной деятельности (дифференцированное образование), сформированности навыков самообразования (известный лозунг «Научить учиться»), которые десятилетиями не могут воплотиться в массовую практику. Поэтому вполне возможно говорить о реформировании образовательной системы региона на основе внедрения в практику принципа непрерывности, концентрации эффективных практик традиционной системы и создания условий для включения в активный «капитал» региональной системы образования многообразия форм и содержания образовательной деятельности, востребованной населением и модернизационными процессами. Бесспорно, ведущая роль в формировании базиса предлагаемой модели принадлежит учреждениям высшего и дополнительного профессионального образования региона, имеющим практический опыт про-

фессиональной переподготовки, повышения квалификации и консультативных форм работы со взрослым населением, опытом взаимодействия с работодателями и властными структурами.

Таким образом, в новой модели традиционная система образования будет выполнять функцию своеобразного соленоида — устойчивой, эволюционирующей структуры непрерывного образования, которая притягивает к себе актуальные формы, содержание образовательного пространства, взаимодействуя с ними и взаимно обогащаясь. Хотелось бы подчеркнуть принципиальные позиции предлагаемой модели — открытость и корпоративность, поскольку в настоящее время существующие образовательные программы в массе своей подвержены специализации, академизированы либо представляют собой элементарные тренинги, и только их совокупное представление может отразить многообразие и динамизм процессов, происходящих в общественной жизни.

Региональный корпоративный открытый университет мог бы стать не только ретранслятором образовательных услуг существующей сети учреждений образования, образовательных программ, представляющих как формальное, так и неформальное образование, но и концентратором потребностей взрослого населения в образовательных услугах, координатором обеспечения их удовлетворения, эффективно используя научно-образовательный потенциал региона. Вспоминая пример супермаркета из предыдущего параграфа, необходимо подчеркнуть доступность и публичность перечня образовательных услуг для любого гражданина независимо от его коммуникационных возможностей, состояния здоровья, материального достатка. В связи с этим напрашивается достаточно известная сегодня технология «единого окна». Региональный корпоративный открытый университет мог бы осуществлять разработку единого стандарта формирования образовательных ресурсов, формата их представления потребителям и формирование образовательной траектории конкретного заказчика. В мировой образовательной практике подобные центры называют центрами образовательной логистики; именно в них взрослое население получает информацию об образовательных возможностях, консультации, а при необходимости реабилитирует первичные навыки учебной деятельности. Кроме изучения потребностей населения в образовательных услугах, создания кластерных пакетов образователь-

ных программ региональный корпоративный университет мог бы эффективно формировать предложения общественным институтам о возможных механизмах поддержки образовательных потребностей взрослого населения и одновременно способствовал бы реализации социально-экономических инициатив органов власти. Собственно говоря, «корпоративность» и «открытость» — в российской образовательной практике понятия известные, но используются они до настоящего времени в институционально ограниченном пространстве для организации профессионального образования или фирменного повышения квалификации, для определенных социальных групп (студенты, работники предприятия), дополняя традиционную систему образования дистанционными формами обучения. В качестве примера можно привести Открытый университет Дальневосточного государственного университета, Московский государственный открытый университет, Евразийский открытый институт, Северо-Европейский открытый университет, Сетевой открытый университет СНГ и ряд других, в том числе представительства открытых университетов Великобритании, Израиля, Нидерландов (примеры корпоративных университетов приводились в предыдущих главах).

В нашем случае речь идет об использовании идей открытого образовательного пространства для создания условий успешности участия регионального сообщества, и в первую очередь взрослого населения, в модернизации общественной жизни региона, снижения уровня социального стресса и повышения экономической эффективности. Поиск эффективных моделей непрерывного образования, особенно образования взрослых, которые обеспечили бы в современной действительности переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», является одним из стратегически значимых моментов формирования инновационной политики региона. Образование взрослых выходит далеко за пределы обеспечения экономического роста или социальной адаптации, о которых упоминалось выше; еще более важным является формирование прогрессивного мировоззрения для обеспечения устойчивого развития территории в условиях постиндустриального развития. Устойчивость развития будущего в данном контексте представляется как комплекс общественно значимых проявлений в политике, управлении, занятости, направленных на преодоление нестабильности, порождаемой научно-техническим обновлением.

Современный уровень потребления большинства российского населения не позволяет систематически повышать свой образовательный уровень, мотивация личностного развития в организованных формах образования также достаточно низка. Сравнительные данные участия взрослого населения в программах образования для взрослых приводились нами выше. В этих условиях ведущей становится позиция социальных групп, имеющих определяющее значение для перспективы развития общественных отношений: власти и управления, научно-образовательных сообществ, представителей бизнеса и т. д. Практика организации непрерывного образования ряда европейских стран показывает, что наиболее продуктивны и жизнедеятельны системы, построенные на некоммерческом партнерстве заинтересованных сторон.

В этой связи интересен опыт организации непрерывного образования в Финляндии, где уровень охвата соответствующими услугами достигает 75 %. В центрах образования для взрослых преподаются курсы, направленные на изучение искусства, иностранных языков, ремесел, развитие практических навыков, молодежной, общественной и социальной работы. Во многих случаях эти центры являются ядром сферы образования для взрослых соответствующего муниципалитета и обеспечивают культурное и образовательное равенство его жителей. Являясь неотъемлемой частью либерального образования для взрослых Финляндии, они предоставляют услуги в области общего и профессионального образования в соответствии с региональными потребностями. Функционирование этих центров на 53 % обеспечивается из государственного бюджета, на 28 % — из муниципального, и только 15 % составляют средства самих студентов. Центры объединены в Ассоциацию KTOL (The Finnish Association of Adult Education Centres), которая является неправительственной организацией, образованной в 1919 году ¹²⁹.

В организации непрерывного образования Франции на уровне законодательства закреплены обязанности работодателей по корпоративной политике образования персонала и субсидирования их обучения. В каждой стране образование взрослых имеет свои особенности по распределению ответственности, финанси-

*

¹²⁹ Карпухина А. Е. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологический аспект. М.: МАКС-Пресс, 2006.

рования, нормативно-правовому регулированию. Очевидно, с течением времени появится и российская модель, но в любом случае она будет иметь свои региональные особенности, связанные с традициями социума, стратегиями экономического развития, уровнем научно-образовательного потенциала. Принципиальным для формирования системы непрерывного образования независимо от стран и регионов является определенный уровень автономизации образовательного сообщества в удовлетворении образовательных запросов.

С одной стороны, открытость системы образования стимулирует многообразие интересов, обращенных к ней от государства и общества, то есть некоторую неопределенность «социального заказа». С другой стороны, в системе образования формируется многообразие образовательных институтов и образовательных сред, соответствующее не только сложившемуся социальному многообразию, но и возможному многообразию будущего. Открытость делает систему образования способной не только воспринимать инновационные тенденции извне, со стороны изменившегося общества, но и встречать это внешнее воздействие внутренними потребностями и возможностями самоизменения и саморазвития. Откликаясь на многообразие действительности, образование само становится внутренне многообразной системой, элементы которой обеспечивают существование и развитие друг друга.

На уровне образовательной системы непрерывное образование осуществляется путем воспроизводства, изменения и развития образовательных институтов и характера взаимосвязей между ними, а также объединения (синергии) усилий сообществ и индивидуальных усилий отдельных субъектов образовательной деятельности в решении проблем педагогической управляемости, самоорганизации, саморазвития, самосовершенствования в условиях нестабильности, неустойчивости, быстроты обращения информации и требований общества к характеру образовательных услуг.

На пути к конвергенции экономики и образования (вместо заключения)

Проблема образования взрослых обусловлена динамикой социального и научно-технического прогресса, переменами в характере и содержании труда и общественной деятельности людей. Образование взрослых необходимо для того, чтобы компенсировать нарастающий разрыв между социально-экономическими реалиями и базовыми знаниями, навыками, полученными людьми не одно десятилетие назад. Государство в разные десятилетия, параллельно с разрешением этой проблемы, открывая различные учебные заведения, решало и свои задачи, поскольку образование выступает отличным инструментом формирования личности и управления ею. Сегодня значение образования взрослых усиливается структурной перестройкой экономики, переходом от индустриального общества к постиндустриальному, влекущим за собой смену ценностей (от капитала / денег — к владению информацией), изменением портрета специалиста XXI века. И не только специалиста «с чистого листа», а всех занятых в экономике, для блага каждого и благополучия общества.

Образование уже не может оставаться в прежней парадигме общекультурного развития, только на пути конвергенции с экономическими процессами может сформироваться его система, полезная и эффективная для каждого индивида. Интеграция разнообразия потребностей каждого и всех должны найти отражение в содержании и формах образовательной деятельности.

Образование на протяжении всей жизни (long lifelearning programs) — это национальные программы и проекты, которые развернуты и реализуются во всех развитых странах. Цели данных программ направлены на преодоление социальной изоляции граждан, поддержание их социальной активности, наращивание эффективности национальных экономик и благополучия населения. Постепенно формируется единое мировое образовательное пространство, и во многом судьба отечественной образовательной системы будет зависеть от сегодняшней позиции образовательных сообществ, общественных институтов: станет ли российская система образования самоценным дополнением мировой системы или растворится в достижениях и практиках других стран?

Проблема образования взрослых становится все острее в связи с процессами глобализации экономики, конкуренцией на рынках, технологическим перевооружением. Однако для ее успешного решения необходимы объединение усилий всех заинтересованных сторон, включение принципа непрерывности как ведущего в образовательную политику на уровне страны, региона, конкретного учреждения. Наблюдая сегодня, с каким трудом взрослые осваивают меняющуюся реальность, часто хочется вернуться на десятилетия назад, в школьные классы и сказать им, чему нужно научиться — меняться постоянно и без страха. Меняться, обучаясь новому, для профессионального совершенствования, для личностного развития, для воспитания детей, для благополучия в семье.

Деятельность всех уровней образования направлена в будущее, но будущее всем видится по-разному — школе, техникуму, университету, учителю, преподавателю, профессору. Очевидно, избежать субъективности в понимании потребностей настоящего и перспектив будущего невозможно, но возможно научить универсальным умениям и представлениям, которые помогут человеку поддерживать свою актуальность. В этой монографии мы попытались представить форму выработки единства универсальных умений, представлений, необходимых человеку для образования на протяжении жизни, а также механизм реализации образовательных потребностей — открытый корпоративный региональный университет. Создание единого корпоративного образовательного пространства и стимулирование его развития являются непременным условием устойчивого развития территории.

Литература

1. *Абрамов, Р. Н.* Профессиональный комплекс в социальной структуре общества (по работам Т. Парсонса) / Р. Н. Абрамов // СОЦИС. — 2005. — N 1. — С. 54–66.
2. *Александрова, Л. Е.* Методологические проблемы социологии профессий / Л. Е. Александрова // Социологические исследования. — 2000. — N 8. — С. 11–17.
3. *Алябьева, А. М.* Мировая экономика / А. М. Алябьева. — М. : Гардарика, 2006.
4. *Андреев, Э. М.* Социально-гуманитарное образование и масс-медиа как факторы изменения социальной структуры / Э. М. Андреев, А. В. Миронов // Социально-гуманитарные знания. — 1999. — N 5. — С. 22–31.
5. *Батыгин, Г. С.* Профессионалы в расколдованном мире / Г. С. Батыгин // Этика успеха: вестник исследователей, консультантов и ЛПР. — Вып. 3. — Тюмень ; М., 1994. — С. 9–19.
6. *Бауман, З.* Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман ; пер. с англ. — М. : Весь мир, 2004.
7. *Бауман, З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман. — М. : Логос, 2002.
8. *Бек, У.* Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой ; послесл. А. Филиппова. — М. : Прогресс ; Традиция, 2000.
9. *Бек, У.* От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // THESIS. — 1994. — Вып. 5. — С. 161–168.
10. *Бекарев, А. М.* Микросоциология знаний: управленческий аспект / А. М. Бекарев // Социология: Журнал Российской социологической ассоциации. — 2007. — N 3–4. — С. 15–21.
11. *Бекарев, А. М.* Наука в терминах научения / А. М. Бекарев, Г. С. Пак // Третьи Лойфмановские чтения: образы науки в культуре на рубеже тысячелетий. — Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2007. — С. 15–20.
12. *Бекарев, А. М.* Современный номадизм: проблемы организации и дезорганизации / А. М. Бекарев // Вестник ННГУ. — Сер. «Социальные науки». — 2009. — N 4. — С. 25–30.
13. *Белл, Д.* Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе / под ред. П. С. Гуревича. — М., 1986. — С. 330–342.
14. *Бергсон, А.* Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Вопросы философии. — 1990. — N 1. — С. 163–167.
15. *Бердяев, Н. А.* Царство Духа и Царство Кесаря / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1995.

16. *Бражник, Е. И.* Интеграционные процессы в современном европейском образовании / Е. И. Бражник. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
17. *Бутенко, И. А.* Профессионализм: гарантии качества / И. А. Бутенко // Социологические исследования. — 2009. — N 1. — С. 136–143.
18. *Василькова, В. В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем / В. В. Василькова. — СПб. : Лань, 1999.
19. *Вебер, М.* Основные понятия стратификации / М. Вебер // Социологические исследования. — 1994. — N 5. — С. 147–155.
20. *Вербицкий, А. А.* Концептуальные основы непрерывного образования / А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов, Н. И. Нечаев // Непрерывное образование как педагогическая система. — М., 1989.
21. *Вербицкий, А. А.* Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. — М., 1990.
22. *Вершловский, С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. — М., 1987.
23. *Владиславлев, А. П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. — М., 1978.
24. *Волков, Ю. Г.* Новые парадигмы общества и человека. Инновационные подходы в науке. Теоретические и методологические проблемы социогуманитарного познания / Ю. Г. Волков. — Ростов н/Д, 1995.
25. *Вольтер.* Философские сочинения / Вольтер. — М. : Наука, 1996.
26. *Гельвеций, К.* О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К. Гельвеций. — М. : Мысль, 1972.
27. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : Совершенство, 1998.
28. *Гете, И. В.* Избранные философские произведения / И. В. Гете. — М., 1964.
29. *Гидденс, Э.* Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. — М. : Весь мир, 2004.
30. *Горохов, В. А.* Тенденции и проблемы непрерывного образования / В. А. Горохов, Л. А. Коханова. — Саратов, 1983.
31. *Давыдов, Ю. С.* Болонский процесс и новые реформы российского образования / Ю. С. Давыдов // Педагогика. — 2005. — N 7. — С. 3–11.
32. *Даринский, А. В.* Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. — 1975. — N 1. — С. 23–27.

33. *Декарт, Р.* Рассуждение о методе с приложениями: Диоптрика, Метеоры, Геометрия / Р. Декарт. — М. : АН СССР, 1953.
34. *Дойль, П.* Менеджмент: стратегия и тактика / П. Дойль. — СПб. : Питер, 1999.
35. *Друкер, П.* Бизнес и инновации / П. Друкер. — М. : Вильямс, 2007.
36. *Друкер, П.* Управление в обществе будущего / П. Друкер. — М. : Вильямс, 2007.
37. *Друкер, П.* Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества / П. Друкер. — М. : Вильямс, 2007.
38. *Дюркгейм, Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. — М. : Наука, 1991.
39. Есть ли у России несырьевое будущее? XV Кондратьевские чтения. — М. : Институт экономики РАН, 2008.
40. *Здравомыслов, А. Г.* Отношение к труду и ценностные ориентации личности рабочего / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. — Т. 2. — М. : Мысль, 1965. — С. 189—205.
41. *Здравомыслов, А. Г.* Человек и его работа в СССР и после / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов. — М. : Аспект-Пресс, 2003.
42. *Зелинский, Ф. Ф.* Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / Ф. Ф. Зелинский. — П., 1916.
43. *Зиммель, Г.* Философия труда / Г. Зиммель // Избранное. — Т. 2 : Созерцание жизни. — М. : Юристъ, 1996. — С. 466—485.
44. *Зинченко, Г. П.* Непрерывное образование: социально-философская концепция / Г. П. Зинченко. — Ростов н/Д, 1990.
45. К обществам знания : Всемирный доклад ЮНЕСКО. — Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005.
46. *Кант, И.* Лекции по этике / И. Кант. — М. : Республика, 2000.
47. *Кантор, В. З.* Дополнительное образование как индикатор эффективности инновационной деятельности / В. З. Кантор // Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 12. С. 31—32.
48. *Карпухина, А. Е.* Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологический аспект / А. Е. Карпухина. — М. : МАКС-Пресс, 2006.
49. *Кастельс, М.* Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под ред. О. И. Шкаратана. — М. : ГУ — ВШЭ, 2000.
50. *Кастельс, М.* Становление общества сетевых структур /

М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе : Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Academia, 1999. — С. 495—505.

51. Кемеров, В. Е. Непрерывное образование как методологическая проблема / В. Е. Кемеров, Б. Г. Ушаков // Непрерывное образование как педагогическая система. — М., 1989.

52. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. — М., 1982.

53. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. — М., 1987.

54. Кондорсе, Ж.-А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума / Ж.-А. Кондорсе. — М. ; Л. : Соцэкгиз, 1936.

55. Константинов, Г. Интеллектуальное предпринимательство или принципы обретения конкурентного преимущества в новой экономике / Г. Константинов, С. Филонович // Harvard Business Review. — 2005. — Октябрь. — С. 48—57.

56. Концепция непрерывного образования // Народное образование. — 1989. — N 10. — С. 3—36.

57. Кораблева, Г. Б. Об институциональном подходе к исследованию связи профессии и образования / Г. Б. Кораблева // Социологические исследования. — 2000. — N 6. — С. 48—51.

58. Кулисевиц, Ч. Проблемы непрерывного образования / Ч. Кулисевиц // Вестник высшей школы. — 1988. — N 1. — С. 88—93.

59. Кумбс, Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / Ф. Г. Кумбс. — М. : Прогресс, 1970.

60. Купцов, О. В. Непрерывное образование руководителей и специалистов народного хозяйства / О. В. Купцов // Советская педагогика. — 1982. — N 6. — С. 29—30.

61. Ладыжец, Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации / Н. С. Ладыжец. — Ижевск, 1992.

62. Литвиненко, Л. Л. Непрерывное образование: возможности будущего: (Философско-культурологический анализ) / Л. Л. Литвиненко. — Ростов н/Д : РГПУ, 2003.

63. Маркс, К. Капитал. Т. I / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч. — 2-е изд. — Т. 23. — М. : Государственное издательство политической литературы, 1960.

64. Махлуп, Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. — М. : Прогресс, 1966.

65. Менделеев, Д. И. К познанию России / Д. И. Менделеев. — М. : Айрис-Пресс, 2002.

66. *Невежина, М. М.* Педагогика / М. М. Невежина, Н. В. Пушкарева, Е. В. Шарохина. — М., 2005.
67. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. — М. : ИС РАН, 2008.
68. *Нечаев, Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев. — М. : Исслед. центр Минобрнауки РФ, 2005.
69. *Нечаев, Н. Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. — М. : МГУ, 1988.
70. *Новиков, А. М.* Профессиональное образование России: Перспективы развития / А. М. Новиков. — М., 1997.
71. *Новиков, П. Н.* Опережающее образование: гипотезы и реалии / П. Н. Новиков, В. М. Зуев. — М., 1996.
72. *Ортега-и-Гассет, Х.* Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. — Мн. : БГУ, 2005.
73. *Осипов, В. Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов. — Ереван, 1989.
74. *Парк, Р.* Экология человека / Р. Парк // Теоретическая социология : антология : в 2 ч. — М. : Книжный дом «Университет», 2002.
75. *Парсонс, Т.* Некоторые основные категории теории действия / Т. Парсонс // О структуре социального действия. — М. : Академический проект, 2000. — С. 384–457.
76. *Парсонс, Т.* Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева ; под общ. ред. М. С. Ковалевой. — М. : Аспект-Пресс, 1997.
77. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. — М., 1990.
78. *Пирсон, Б.* Магистр делового администрирования: Краткий курс / Б. Пирсон, Н. Томас. — М. : Альпина, 2000.
79. *Пискунов, А. И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. — М. : Просвещение, 1991.
80. *Платон.* Государство / Платон // Собр. соч. : в 3 т. — Т. 3. — М., 1971.
81. *Подмарков, В. Т.* Человек в мире профессий / В. Т. Подмарков // Вопросы философии. — 1972. — N 8. — С. 59–64.
82. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России : аналитический доклад / под ред. Л. Г. Ионина. — М. : Логос, 2001.

83. Радаев, В. В. Социальная стратификация : учеб. пособие для вузов / В. В. Радаев, О. И. Шкаратан. — М. : Наука, 1995.
84. Радаев, Т. В. Корпоративное обучение в системе социального управления : автореф. ... дис. канд. соц. наук / Т. В. Радаев. — Н. Новгород, 2007.
85. Рикер, П. Существование и герменевтика / П. Рикер // Феномен человека: Антология. — М., 1993. — С. 307—329.
86. Романов, П. Антропологические исследования профессий / П. Романов, Е. Ярская-Смирнова // Антропология профессий : сб. науч. ст. / под ред. П. В. Романова и Е. Р. Ярской-Смирновой. — Саратов : Центр социальной политики и гендерных исследований ; Научная книга, 2005. — С. 13—49.
87. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. — М., 1981.
88. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон. — М., 1989.
89. Сवादсковский, И. Ф. Платон и древнегреческое воспитание / И. Ф. Сवादсковский // Педагогическое образование. — 1936. — N 4.
90. Смирнов, С. А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования / С. А. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России : аналитический доклад. — М. : Логос, 2001. — С. 59—69.
91. Сорокин, П. А. Система социологии : в 2 т. Т. 2 : Социальная аналитика. Учение о строении сложных социальных агрегатов / П. А. Сорокин. — М. : Наука, 1993. — С. 182—183.
92. Сорокин, П. А. Социальная стратификация и мобильность / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова ; пер. с англ. — М. : Политиздат, 1992. — С. 356—357.
93. Социально-профессиональные ориентации и жизненные пути молодежи: (По материалам массовых социологических исследований). — М. : ИС РАН, 1999.
94. Спенсер, Г. Синтетическая философия / Г. Спенсер. — К. : Ника-Центр, 1997.
95. Спиноза, Б. Этика / Б. Спиноза ; пер. с лат. Н. А. Иванцова. — СПб. : Аста-Пресс Ltd., 1993.
96. Степин, В. С. Философская антропология и философия науки / В. С. Степин. — М., 1992.
97. Степин, В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего / В. С. Степин. — М., 1996.

98. *Струмилин, С. Г.* Проблемы экономики труда / С. Г. Струмилин. — М. : Государственное издательство политической литературы, 1957.
99. *Такаши, Н.* История экономических теорий / Н. Такаши. — М. : АО «Аспект-Пресс», 1995.
100. *Титма, М. Х.* Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. — М. : Знание, 1975.
101. *Тоффлер, Э.* Шок будущего / Э. Тоффлер. — М. : ООО «Издательство АСТ», 2001.
102. *Тощенко, Ж. Т.* Предмет и структура социологии труда / Ж. Т. Тощенко // Социологические исследования. — 2003. — N 3. — С. 48—58.
103. *Тощенко, Ж. Т.* Социология труда: генезис идей в контексте мировых и российских реалий (опыт нового прочтения) / Ж. Т. Тощенко // Мир России. — 2004. — Т. XIII. — N 4. — С. 40—61.
104. *Хабермас, Ю.* Будущее человеческой природы: На пути к либеральной евгенике? / Ю. Хабермас. — М. : Весь мир, 2002.
105. *Хабермас, Ю.* Отношения между системой и жизненным миром в условиях позднего капитализма / Ю. Хабермас // Теоретическая социология : антология : в 2 ч. — М. : Книжный дом «Университет», 2002.
106. *Хайдеггер, М.* Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. — М. : Республика, 1993.
107. *Хакен, Г.* Самоорганизующееся общество / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. — М. : Прогресс ; Традиция, 2009. — С. 354—356.
108. *Харенберг, Б.* Хроника человечества / Б. Харенберг. — М. : Слово, 1990.
109. *Хоруженко, К. М.* Педагогика: словарь афоризмов и изречений / К. М. Хоруженко. — М. : ООО «Аг-во "Социальный проект"», 1999.
110. *Хьюз, Э.* Исследование занятий / Э. Хьюз // Социология сегодня. Проблемы и перспективы. — М. : Прогресс, 1965. — С. 499—501.
111. *Чалдини, Р.* Психология влияния / Р. Чалдини. — СПб. : Питер, 1999.
112. *Шадриков, В. Д.* Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. — М., 1993.
113. *Шкаратан, О. И.* Эффективность труда и отношение к труду / О. И. Шкаратан // Социологические исследования. — 1982. — N 2. — С. 20—34.

114. *Шубкин, В. Н.* Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность / В. Н. Шубкин. — М. : Наука, 1984.
115. *Щепанская, Т. Б.* Антропология профессий / Т. Б. Щепанская // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2003. — Т. VI. — N 1. — С. 139–161.
116. Экономические субъекты постсоветской России (институциональный анализ). — Ч. 2. : Фирмы современной России / под ред. Р. М. Нуреева. — М., 2003.
117. *Ягодин, Г. А.* Система непрерывного образования в области устойчивого развития: научно-методические основы и реализация в школьном и вузовском образовании / Г. А. Ягодин, Н. П. Тарасова, Е. Е. Пуртова // Экологическое образование. — 2005. — N 1.
118. *Ядов, В. А.* Отношение к труду / В. А. Ядов // Социологические исследования. — 1983. — N 3. — С. 60–66.
119. *Ядов, В. А.* Социология труда начала умирать, потому что появился рынок / В. А. Ядов // Экономическая социология. — 2007. — Т. 8. — N 5. — С. 8–16.
120. *Ясперс, К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс. — М. : Политиздат, 1991.
121. Impact of Culture on Human Interaction: Clash or Challenge? / Heltrich H., Parkhin A., Holter E., Arzhenovskiy I. eds. — Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers, 2008.
122. *Frye, T.* The Invisible Hand and the Grabbing Hand / T. Frye, A. Shleifer // American Economic Review. Papers and Proceedings. — 1997. — Vol. 87. — N 2. — P. 354–358.
123. *Parsons, T.* The Professions and Social Structure / T. Parsons // Essays in Sociological Theory (Revised Edition). — N. Y. : The Free Press, 1966.
124. *www.fursov.vkrugudruzei.ru.*

Оглавление

<i>Введение</i>	3
Формирование социальной функции образования в историческом измерении	6
Отражение роли трудовой функции человека в развитии образования	6
Образование эпохи «пост...»	15
Изменение ценностей в интерьере глобальной экономики	33
Особенности образования взрослых в условиях новой экономики	43
Образование взрослых: российские традиции	43
Принцип «дополнительности» в образовании взрослых	48
Корпоративность в образовании как отражение потребности изменений в условиях рынка	61
Специфика знаний в обществе знаний и вопросы профессиональной идентичности	74
Знания versus информация	74
Профессия и профессиональные знания	84
Профессиональная идентичность в контексте социальной мобильности	94
Непрерывное образование — открытая система	101
Открытость как условие достижения синергетического эффекта в удовлетворении образовательных потребностей взрослых	101
Непрерывность образования в обеспечении социальной и профессиональной активности человека	116
Региональная модель образования взрослых в контексте глобальных перемен	133
На пути к конвергенции экономики и образования (<i>вместо заключения</i>)	145
<i>Литература</i>	147

Н. Ю. БАРМИН

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ
В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**



Монография

Редактор *Н. Ю. Андреева*
Компьютерная верстка *О. В. Кондрашиной*

Оригинал-макет подписан в печать 27.12.2010 г.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «Kudrashov».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 9,07. Тираж 500 экз. Заказ 1804.
ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГОУ ДПО НИРО