

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

О.А. Алмабекова*

ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДОМИНАНТА НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Кардинальное реформирование российского общества, сопровождаемое радикальными изменениями во всех сферах жизни, требует обновления всех социальных институтов, в том числе и образования.

Перестройка системы российского образования обусловлена следующими причинами:

- переходом экономики развитых стран на этап постиндустриального общества с приоритетным развитием наукоемких и информационных технологий, характеризующихся высокими темпами старения знаний;
- глобализацией экономических и политических процессов, выражающейся во все более активном межкультурном взаимодействии;
- социальным заказом на высококвалифицированного специалиста, творческую личность, способную не просто приспособиться к постоянно изменяющимся условиям жизни, но и активно на них влиять. В России, как и в других развитых странах, происходит возрастание роли человеческого капитала, который составляет до 80 % национального богатства. (Концепция модернизации образования на период до 2010).

В свете мировых тенденций основной целью современного российского образования становится создание оптимальных условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, саморазвивающейся личности. Такая личность должна быть способной в своей деятельности не только быстро реагировать на изменяющиеся потребности окружающей среды, но и активно преобразовывать действительность.

Реализация новых целей привела к развитию двух взаимодополняющих методологических концепций в образовании на современном этапе: опережающее развитие образования, направленное на предвосхищение быстро изменяющихся потребностей постиндустриального общества, "общества, основанного на знании" (knowledge-based society), и обусловленный выполнением социального заказа охват образованием разных возрастных категорий населения, в том числе взрослых (Концепция модернизации образования на период до 2010 года).

Опережающее образование, в отличие от традиционного, ориентируется в подготовке специалистов не столько на конкретную профессиональную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретение многофункциональных умений, и обеспечивает профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускников, отвечающих вопросам современного перспективного рынка труда (Василишин, 2003).

Второй доминантой новой образовательной парадигмы становится образование без границ, умение учиться всегда и везде. Эти идеи получили свое воплощение в концепции *life-long-learning* (*life-long education*) – «образование в течение жизни». В российской педагогике получил распространение другой термин – «непрерывное образование» (далее – НО).

При небольшой разнице в оттенках значения оба термина означают примерно одно и то же. По выражению А. Роджерса (Rogers, 1998), это «встроенный в жизнь человека, а не ограниченный учебной деятельностью» процесс.

Непрерывное образование ставит во главу угла гуманизацию образовательной среды, которая означает обеспечение возможности выбора и самоопределения каждому участнику учебно-воспитательного процесса.

Например, в сфере изучения профессионально-ориентированного иностранного языка студент неязыковой специальности, кроме обязательного курса, может выбрать посещение факультативных занятий или иностранный язык как элективный курс, получить дополнительную квалификацию переводчика в сфере профессиональной коммуникации или пойти на курсы, предоставляемые языковыми школами. Выбирая собственную образовательную траекторию, личность ставит перед собой собственные учебные, развивающие или профессиональные цели, при этом требует оказания качественных образовательных услуг.

В научно-методическом плане на первое место выходит личностно-ориентированное обучение, при котором «человек...становится и целью, и результатом, и главным критерием оценки качества образования»

* © О.А. Алмабекова, Красноярский государственный политехнический университет, 2006.

(Бондаревская, 1995), и личностно-деятельностный подход (И.С. Зимняя), где личность из объекта образования становится активным его субъектом.

Очень важная методологическая концепция – компетентностный подход (Байденко, Татур, Зимняя, Пузанков, Соловова, Воронина, Мильруд). Описание результатов обучения на языке компетенций позволяет реализовать «интеграцию академического и профессионального образования ... оценку, признание квалификаций, полученных в процессе неформального и информального образования, развитие образования в течение всей жизни и соответствующей структуры квалификаций» (Адам, 2005).

Впервые термин «образование в течение жизни» появился в монографии британского ученого Б.А. Йексли, а само понятие было сформулировано еще в 1916 году в работах известного американского педагога Д. Дьюи. Он считал, что образование не должно прекращаться с окончанием школы. Назначение образовательного учреждения и лучший результат образования состоит в развитии у личности «склонности учиться у самой жизни» и создании «условий, позволяющих всем учиться в процессе жизненного пути», (Dewey, 1916). Образование, по его мнению, обеспечивает развитие и полноценную жизнь в любом возрасте, поскольку основывается на природе и потребности человеческой личности (Dewey, 1926).

Наиболее четко положения концепции непрерывного образования сформулированы в 1968 году в материалах ЮНЕСКО, и в 1972 году принято решение ЮНЕСКО, признавшее идеи непрерывного образования в качестве основы для нововведений и реформ образования в разных странах мира. Новым этапом в обосновании идей непрерывного образования на протяжении всей жизни стала Гамбургская Декларация об обучении взрослых (Пятая международная конференция по образованию взрослых, ЮНЕСКО, Гамбург, Германия, 14-18 июля 1997 года) В Гамбургской Декларации подчеркивается, что "образование взрослых становится больше чем правом: это ключ к XXI веку" (www.znanie.org/pravo/document.html). Эти идеи были развиты на Европейском саммите (European Council Presidency Conclusions), прошедшем в Лиссабоне в марте 2000 года, который стал поворотным моментом в определении политики и практики Европейского Союза (EU). Его выводы подтверждают, что Европа уже вступила в "эпоху знаний" со всеми вытекающими культурными, экономическими и социальными последствиями. Быстро меняются привычные модели образования, работы и самой жизни. Успешный переход к экономике и обществу, основанному на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (LLL – LifeLong Learning).

В основе концепции непрерывного образования лежат следующие положения:

- образование длится в течение всей жизни человека;
- оно приводит к систематическому приобретению, обновлению и совершенствованию знаний, умений и отношений с конечной целью самореализации личности;
- успешность НО зависит от возрастающих способностей и мотивации личности к самонаправляемой деятельности;
- значение имеют все виды учебной деятельности – формальные, неформальные и внеинституциональные.

Популярность концепции и успех практического применения теории непрерывного образования в странах с разными политическими режимами и разным уровнем экономического развития объясняется широтой и определенной расплывчатостью содержания концепции, позволяющей применять ее различные положения по-разному. Тем не менее, данная расплывчатость исчезает, как только теория преобразуется в практику в конкретных условиях (Э. Гелли). Руководствуясь положениями концепции, педагоги могут разрабатывать различные учебные программы как общеобразовательного, так и профессионального характера.

По мнению П. Джарвиса, существуют два основных направления в трактовке непрерывного образования. Согласно первому, непрерывное образование рассматривается как естественно протекающий процесс во временной последовательности от начального образования к среднему и высшему профессиональному, прослеживается развитие личности на протяжении всей жизни человека. Второе анализирует образование в ретроспективном плане, отслеживает пройденный человеком путь развития, начиная с периода образования взрослых. Второй подход положил начало доминирующей в настоящее время тенденции смещения акцента с образования в начале жизни к взрослой ее половине. Такое переосмысление акцентов создает благоприятный педагогический контекст для создания программ постдипломного образования.

В нашей стране к идее организации образования на основе принципа непрерывности педагоги и ученые обращаются не впервые. Публикации на эту тему появились в России в середине 60-х годов прошлого века. В середине 80-х было принято политическое решение о создании в нашей стране единой системы непрерывного образования. Однако это решение не получило всесторонней теоретической разработки, позволяющей построить структуру, определить цели и задачи непрерывного образования на практике.

К сожалению, многочисленные научные публикации того времени либо рассматривают частные аспекты проблемы непрерывного образования, такие как необходимость постоянного обновления профессиональных знаний и умений, усиление роли самообразования, необходимость повышения уровня общей культуры населения без установления взаимосвязи этих процессов; либо сводят непрерывное образование к пожизненному накоплению знаний или к периодическому обновлению профессионального потенциала, что значи-

тельно обедняет теоретическое содержание НО, создавая иллюзию простоты и легкости практического воплощения его базовых положений.

В настоящее время общетеоретическое осмысление проблемы непрерывного на основе целостного подхода к пониманию общих тенденций развития образовательной практики находится в центре внимания как ученых, так и педагогов-практиков.

По мнению Е.И. Огарева (2005), «непрерывность в ее общенаучном понимании – это целостность процесса, состоящего из отдельных идущих стадий, каждая из которых, будучи неотъемлемой составной частью единого целого, обладает определенными качественными особенностями, своей спецификой». Это, безусловно, относится и к пожизненному образовательному процессу – от дошкольного образования до докторантуры.

Концепция непрерывного образования, в отличие от традиционной образовательной парадигмы, не признает какой-либо окончательности и завершенности в развитии личностного, в том числе профессионального, потенциала человека. Поэтому оно рассматривает систематическую учебную деятельность как естественную составную часть образа жизни человека на всех стадиях жизненного цикла.

Анализ отечественных исследований свидетельствует о том, что в настоящее время обозначились два направления в понимании феномена «непрерывное образование» – в плане назначения, реакции на реалии и требования развивающего общества и общественного производства и в плане образования взрослых, чаще всего в применении к конкретной профессиональной деятельности.

С точки зрения исследования функций НО значительное место занимают работы А.П. Владиславлева, В.Г. Онушкина, Б.С. Гершунского, С. Г. Вершловского. Рассматривая ориентацию НО на потребности общества, выделяют *социальную, социально-экономическую и экономическую* функции (В.Г. Онушкин), на потребности личности – *компенсаторную, адаптирующую и развивающую* (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский). Компенсаторная функция реализуется через заполнение пробелов или недостатков предыдущих этапов образования. Адаптирующая функция ассоциируется с приобретением в процессе дополнительной образовательной деятельности тех знаний и качеств, которые позволяют личности адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды, нового коллектива. На основе выделения данных функций НО и определения ближайших и промежуточных перспектив были разработаны конкретные технологии их реализации.

Вместе с тем нельзя сводить функции НО только к его ориентации на будущие потребности экономики. Современное общество нуждается в людях с богатым внутренним миром и высокой нравственностью. Развивающая функция НО является реакцией на эту потребность. Реализация этой функции на практике часто связывается с представлениями о том, какие свойства, параметры личности оптимальны для выполнения той или иной роли. Это означает уклон к технократической парадигме. А смысл развития состоит в другом – от частичного развития на уровне выполнения определенной функции к полному, разностороннему, направленному на самореализацию личности в тех условиях, которыми она сама управляет.

Формируя политику в области непрерывного образования, необходимо уделять все больше внимания не только экономической необходимости, вызванной особенностями меняющегося рынка труда, но и социально-культурной значимости образования. Образование становится ключевым фактором не только профессионального, но и личного успеха. Как сейчас образование играет главную роль при вхождении человека в профессиональную среду, так и в будущем оно будет решающим для его "включенности" в общество.

Это положение обосновывает особое назначение педагогической профессии в новых экономических и социальных условиях. Разностороннее развитие учителя требует духовной, эмоциональной, интеллектуальной, то есть полноценной, подготовки (В.В. Сериков).

Непрерывное педагогическое образование отличается прежде всего гуманитарной, личностной направленностью. Теоретический поиск и практический анализ наиболее эффективного опыта реализации непрерывного педагогического образования (Е.П. Белозерцева, С.М. Годник, А.П. Ситник, И.Д. Лушников) позволяет выделить необходимые условия для успеха непрерывного педагогического образования:

- обеспечение *единонаправленности* на интегральный результат всех составляющих целостного образовательного процесса педагога – таким образом реализуется поступательный процесс профессионального и личностного развития педагога;
- реализация принципа *дополнительности*, то есть интеграция всех возможностей НО для влияния на профессиональное и личностное развитие педагога – таким образом обеспечивается единство образовательного процесса за счет внешних и внутренних взаимодействий (В.А. Извозчиков, А.М. Махмутов);
- *непрерывность* проявляется в обеспечении развития личности с учетом временного фактора, чередованием организованного образования и саморазвития, преемственностью звеньев непрерывного педагогического образования.

Таким образом, для того, чтобы новая парадигма стала неотъемлемым правом каждого гражданина, необходимо перестроить всю систему образования, и в первую очередь подготовку педагогов, призванных воспитать личность, активно преобразующую современное общество.

Общепризнано, что личностное и профессиональное развитие учителя разбивается на три периода – довузовский, вузовский и послевузовский, а образование, несомненно, связано с развитием. Поэтому непрерывное педагогическое образование также необходимо разбить на три периода (Авдеев, Авдеева, 1998): довузовский (играет роль закладки фундамента), вузовский (играет роль выращивания профессионала) и постдипломный (своеобразное формирование кроны) (Кундозерова, 2000). Первым звеном можно считать педколледжи, где 3-годовалый курс подготовки учителя дает право преподавать различные предметы в начальной и неполной средней школе. Интересен здесь опыт Педколледжа №1 города Красноярска, где успешно реализуется проектное обучение и преподаватели активно участвуют в проектах Британского Совета, в частности, по обучению английскому языку дошкольников и младших школьников.

Теоретически выпускники педколледжей могут продолжить обучение в вузе и получить степень бакалавра (1 год), специалиста (2 года). В реальности до сих пор не существует интеграции учебных программ педколледжей и вузов, поэтому вузы неохотно берут выпускников колледжей.

До недавнего времени считалось неоспоримым, что основным звеном в системе непрерывного педагогического образования является педагогический вуз. Именно здесь будущий специалист овладевает теоретическими и практическими основами педагогического мастерства. Университетский уровень педагогического образования, таким образом, промежуточный между довузовским и постдипломным. Основная задача на этом этапе НО – обеспечение студента фундаментальными предметными и психолого-педагогическими знаниями, широкой общекультурной подготовкой.

Однако далеко не все учебные программы обеспечивают баланс теоретической подготовки в области дидактики, теории и методики преподавания, педагогической психологии и, в случае иностранных языков, филологической и лингвистической подготовки, это препятствует созданию согласованной системы профессиональной педагогической подготовки.

Изменение образовательной ситуации в сторону соответствия потребностям рынка труда привело к дополнению традиционных требований к выпускнику педагогического образовательного учреждения новыми: владением личностно-ориентированными педагогическими технологиями, освоением гуманистического личностно-развивающего типа взаимодействия, готовностью к участию в инновационной деятельности образовательных учреждений всех типов и видов, ведением научно-исследовательского поиска, владением навыком ...развития, рефлексии и самопознания (Г. В. Звездунова).

К сожалению, не все педагогические вузы, в силу жесткости структуры образовательных программ, недостаточной осведомленности преподавателей о достижениях дидактики и методики, готовы к реализации новых целей педагогического образования.

Выпускнику часто требуется долгое время для адаптации на рабочем месте, особенно если его квалификация не учитывает определенную специфику конкретной педагогической ситуации. Например, в большинстве педагогических вузов учителя иностранного языка не подготовлены для работы в высшей школе, не знают психологию юношеского возраста, особенности работы в малых группах.

Заполнение пробелов вузовского образования, таким образом, становится компенсаторной функцией постдипломного образования (далее – ПДО) как ступени НО.

Вторая функция педагогического ПДО наиболее подробно сформулирована профессором О.Е.Лебедевым, который определяет ее как «развитие у обучающихся способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности на основе использования собственного и социального опыта». Таким образом, реализуется адаптивная и развивающая функции НО. При этом выдающийся российский ученый особо подчеркивает, что процесс ПДО должен быть организованным и комплексным.

В 1998 году принят модельный закон «О постдипломном образовании», согласно которому в основе образовательной политики в области ПДО лежат следующие принципы:

- **непрерывность** образования, понимаемая как непрекращаемость учебной деятельности после завершения базового образования;
- **добровольность** обучения, понимаемая как недопустимость какого-либо принуждения к участию в тех или иных формах образования со стороны администрации предприятия или иных органов;
- **свобода выбора** образовательных программ, вида и формы обучения;
- **содержательная преемственность** программ постдипломного образования с базовым образованием;
- **учет специфики образовательных потребностей** различных категорий учащихся.

В отношении непрерывного педагогического образования в целом и в области преподавания иностранных языков в частности целесообразно добавить принцип **преемственности и поступательности**, предполагающей тесную взаимосвязь образовательных программ и программ личностного развития различных уровней, выстроенную таким образом, что овладение программой одного уровня создает базу для освоения программы следующего уровня.

В постдипломном педагогическом образовании **непрерывность** образования обеспечивается системой повышения квалификации с обязательным прохождением курса ПК не реже, чем раз в 5 лет.

Добровольность выражается в праве проходить курс ПК с отрывом или без отрыва от основной работы.

Свобода выбора состоит в возможности выбирать по согласию с администрацией срок прохождения курса и форму (семинары, конференции, традиционные курсы ПК, стажировки в России и за рубежом), а также обучение в аспирантуре и докторантуре.

Содержательная преемственность программ основного и постдипломного образования обеспечивается потребностями как самого педагога, так и учебного заведения, например, специализация преподавателя иностранного языка для обучения профессионально-ориентированному языку студентов нелингвистических специальностей, а также модульной структурой программ ПДО

Учет специфики образовательных потребностей можно продемонстрировать на примере особых форм ПК для начинающих преподавателей (школа молодого педагога, сотрудничество с преподавателем-ментором).

Взаимосвязь программ профессионального и личностного развития представлена участием в психологических семинарах, знакомством с рефлексивными методиками, а также семинарами по развитию творческого потенциала личности.

Таким образом, если мы сравним принципы НО, разработанные признанными российскими учеными, и принципы, зафиксированные в законодательных документах ПДО, налицо общее понимание основных идей НО и постдипломного педагогического образования как неотъемлемой его части.

Особо хочется подчеркнуть, что, соглашаясь с основными положениями НО, выдвинутыми зарубежными учеными, о том, чтобы ставить во главу угла потребности личности, обеспечивать вариативность образовательных траекторий, выдающиеся российские педагоги рассматривают процесс педагогического ПДО, прежде всего, как целостный, функционирующий не только в вертикальной плоскости, но и в горизонтальной. Имеется в виду возможность воспользоваться разнообразием выбора форм и траекторий обучения и развития в соответствии со способностями не только в сфере выбранной педагогической профессии, но и в сфере высоких технологий, а также в смежных областях.

Данная концепция зафиксирована в документах, посвященных будущему российского образования (Концепция модернизации российского образования до 2010 года), и в положениях о разработке стандартов ВПО нового поколения (Байдено, 2006, Зимняя, 2003).

Итак, чтобы постдипломное педагогическое образование смогло оказывать влияние на образование в целом, необходимо создать систему ПДО. Она является неотъемлемой составной частью системы непрерывного образования и создается в целях удовлетворения потребности педагогических работников в знаниях и умениях, необходимых для профессионального роста и личностного развития. Названная система представляет собой совокупность:

- образовательных программ;
- образовательных учреждений и иных организаций, реализующих образовательные программы постдипломного образования;
- органов управления на его национальном, региональном и местном уровнях;
- организаций, деятельность которых непосредственно направлена на обеспечение образовательного процесса в учреждениях постдипломного образования.

Право на разработку образовательных программ предоставляется отдельным лицам и учреждениям, имеющим лицензию, выданную органами образования. Программы рецензируются компетентной организацией и утверждаются высшим коллегиальным органом образовательного учреждения.

Учреждения постдипломного образования реализуют следующие основные типы образовательных программ: повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка.

К учреждениям постдипломного образования относятся:

- институты повышения квалификации – отраслевые, межотраслевые, региональные;
- факультеты повышения квалификации при высших учебных заведениях;
- учебные центры переподготовки и повышения квалификации кадров;
- институты развития образования (ИПКРО);
- муниципальные педагогические службы;
- курсы различной направленности.

Как видим, ПК и переподготовка преподавателей технологически выведены из компетентности конкретного вуза, что отражает особенности ведомственной разобщенности и противоречий между ИПКРО, ИПК и вузами. Такое положение приводит к проблемам обеспечения преемственности вузовского и ПДО, курсов. Разнообразие учебных и консалтинговых заведений, призванных обеспечить цели ПДО вовсе не способствует обеспечению качества предлагаемых образовательных услуг.

Таким образом, можно сказать, что, несмотря на прочную законодательную базу, система ПДО в настоящее время находится в периоде перестройки с тем, чтобы соответствовать новой образовательной парадигме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция модернизации российского образования до 2010 года. – М., 2002.
2. Модельный закон «О постдипломном образовании». – М., 1998.
3. Федеральный закон Российской Федерации " О высшем и послевузовском профессиональном образовании" от 22.08.1996.
4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко. – М., 2006.
5. Жилина А.И. Актуальные проблемы развития системы последипломного образования педагогических работников / А.И. Жилина // Образование без границ. – 2004. – №1.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
7. Митина А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике / А.М. Митина // Педагогика. – 2005. – № 5.
8. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. -- № 3.

Д.А. Кашин *

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ, ПРОИСХОДЯЩИХ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Социокультурная среда современного общества характеризуется стремительным возрастанием сложности, открытости и неустойчивости социума, что предопределяет принципиально новый характер динамики взаимоотношений социальных индивидов и общностей. Социальные системы на всех уровнях проявляют все большую открытость. Их границы утрачивают охранительные функции, становятся все более и более проницаемыми для взаимопроникновения капитала, технологий, продуктов, человеческих ресурсов, культурных образцов и практик, независимо от их полезности или опасности для реципиентов [4. С.3]. Скорость социокультурных изменений повышается, при этом повышается и сложность этих процессов. В современном мире происходит тотальные изменения, которые заставляют человека искать новые способы адаптации.

На фоне этого современное социокультурное пространство характеризуется высокой интенсивностью изменений, обусловленных большим количеством различных факторов. Общество сегодня становится все менее предсказуемым и контролируемым. Увеличивающиеся глобальность и скорость происходящих изменений заставляют ученых всего мира пристальнее заниматься анализом наработанного материала в области моделирования социокультурной динамики. Целью такой аналитики становится, как правило, стремление понять, что не позволило прогнозам осуществиться и как можно спрогнозировать дальнейшие социокультурные изменения.

Попытки осмысления динамики социальных процессов осуществляются на протяжении всей истории научной мысли. В работах Платона и Аристотеля, римских философов, Н.Макиавелли, Т.Гоббса, Ж-Ж.Руссо и других философов XVIII века, например, А.Смита, ведется поиск основных факторов, вызывающих изменения в обществе, которые, как правило, ограничиваются политическими процессами.

В настоящее время можно выделить три основных модели, рассматривающие с различных позиций причины социокультурных изменений, происходящих в обществе. Основа первой из них была заложена еще в античности и нашла свое продолжение в современных разработках позитивистов. В качестве основных источников социокультурной динамики рассматриваются изменения в политической организации общества.

К другой модели можно отнести подход, рассматривающий главным фактором социокультурных изменений смену способа производства. Этот подход был раскрыт в работах К. Маркса и продолжен в теориях постиндустриального общества. Для постиндустриализма, по мнению исследователей, работающих в рамках данной концепции, прежде всего, характерно снижение роли материального производства и развитие сектора услуг и информации. Человеческая деятельность приобретает иной характер, меняются типы вовлекаемых в производство ресурсов, происходит существенная модификация традиционной социальной структуры.

Сегодня постиндустриальное общество противопоставляется исследователями индустриальному в качестве такого, где производство как дискретный и постоянно возобновляющийся процесс сменяется непрерывным воздействием на окружающую среду, где каждая сфера человеческой деятельности оказывается тесно связана со всеми другими.