

ВЕДУЩИЕ ИДЕИ ОРГАНИЗАЦИИ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОВНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Автор рассматривает теоретические основы организации единого образовательного пространства в учреждении высшего профессионального образования. В качестве ведущих идей автор выделяет идею непрерывности образования и идею интеграции, которые являются сущностными качественными характеристиками создания образовательного пространства.

Поскольку образовательное пространство правомерно рассматривать как педагогическую систему с определенными характеристиками, оно обладает всеми признаками педагогических систем, которые выделяются в научной литературе, а именно: служит основанием теоретического осмысления и построения педагогической деятельности; включает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами (В.П. Беспалько); обеспечивает выполнение ценностно-смысловых, нормативных, технологических и процессуально-результативных функций педагогической деятельности (А.Я. Найн); способствует достижению поставленных целей развития человека (В.С. Безрукова).

Конкретную сущностно-содержательную наполненность всех компонентов педагогической системы концептуально обеспечивают те ведущие идеи, которые положены в основу организации и функционирования данной системы. С этих позиций специфичность образовательного пространства как системно организованного феномена задается такими ее основополагающими характеристиками, как многомерная непрерывность и интегративность.

Идея *непрерывности образования* была выдвинута как альтернатива дискретности системы образования, характерной для предшествующего этапа общественного развития, который сегодня принято называть индустриальным обществом. В условиях пришедшего ему на смену постиндустриального общества, в котором производство ориентировано не на объемы, а на качество продукции, на разнообразие рынка, на потребите-

ля, внимание фокусируется на качестве деятельности людей, а следовательно, – и на личности работника. Соответственно проблема квалификации, образованности, компетентности людей, занятых в производстве, становится необходимым условием его продуктивности и экономичности [9, с. 39]. С другой стороны, лавинообразное приращение социокультурного опыта и информации, постоянное обновление и быстрая смена технологий объективно ставят и самого человека перед необходимостью непрерывно корректировать и дополнять свои знания, повышать свой образовательный уровень, приобщаться к тому новому, что появляется на протяжении его жизни. Это обусловило необходимость смены парадигмы «образование на всю жизнь» новой – «образование через всю жизнь» (life-long education), или «непрерывное образование», тем самым принципиально изменив роль образования в общественном и индивидуальном развитии.

Термин «непрерывное образование» в мировой практике впервые прозвучал в начале 1970-х годов. Свое первое осмысление новая категория нашла в работах П. Ленгранда, Р. Даве и других зарубежных ученых. Так, в трактовке, предложенной П. Ленграндом, непрерывное образование воплощает гуманистическую идею. Она ставит в центр всех образовательных начал человека, для которого необходимо создать условия, обеспечивающие полноценное развитие его способностей на протяжении всей жизни. Новый подход устраняет традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция (выделено нами. – Э.С.) как индивидуальных, так и социальных

аспектов человеческой личности и ее деятельности [цит. по: 2, с. 9].

Осознанное как проблема, непрерывное образование было объявлено важнейшим направлением образовательной политики экономически развитых и развивающихся стран.

В настоящее время эта идея признана во всем мире. Обеспечение непрерывности образования выделено в качестве основного тезиса новой образовательной стратегии в XXI веке на 30-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в ноябре 1999 г. Реализация этого тезиса, как отмечается в итоговом документе этого представительного форума, предполагает обеспечение образования:

а) *доступного* для каждого человека на протяжении всей его жизни и с позиций его востребованности, и с позиций создания необходимых условий для его реализации;

б) *нового по качеству содержания*, соответствующего сегодняшним реалиям развития техники, науки и культуры;

в) *открытого и мобильного*, основанного на информационных образовательных технологиях и методах обучения, включая дистанционные.

В отечественной науке разработка проблем непрерывного образования ведется с конца 1970-х годов. Их исследованием занимались такие ученые, как Л.И. Анцыферова [1], А.П. Владиславлев [4], Б.С. Гершунский, В.Г. Онушкин и др.

Впервые концептуальные положения новой доктрины были сформулированы в Концепции непрерывного образования, разработку которой инициировал Государственный комитет по высшему образованию СССР и которая стала в 1988 г. предметом обсуждения на Всесоюзном съезде работников народного образования. В дальнейшем эти положения получили свое развитие в ходе реформирования образования, уже с учетом новых идеологием и социальных реалий. На сегодняшний день можно констатировать, что данная концепция оформилась в один из базовых принципов развития отечественного образования – *принцип непрерывности*, который законодательно закреплен в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [6, ст. 2] и в той или иной мере находит отражение практически во всех нормативных документах, определяющих развитие образования.

Продолжается и научное осмысление всех аспектов непрерывного образования, углубляются знания об этом явлении, выделяются его новые грани, анализируется и обобщается практический опыт по реализации данного принципа в образовании, что нашло отражение в работах В.И. Байденко [2], В.П. Зинченко [7], Г.Л. Ильина [8], Л.Г. Петряевской [11] и многих других исследователей. В целом работы по этой проблематике, с одной стороны, отражают многообразие позиций и точек зрения по вопросам непрерывного образования, а с другой – позволяют выделить общие, уже утвердившиеся взгляды на это явление современной жизни.

В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев отмечают, что «непрерывность образования иногда трактуется формально, как непрекращаемость учебной деятельности, ее продолжение после завершения так называемого базового образования» [10, с. 133]. Не соглашаясь с таким подходом, авторы, опираясь на философское понимание непрерывности как целостности процесса, состоящего из отдельных дискретно идущих стадий, высказывают мнение, что непрерывное образование представляет собой «стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и ее всестороннее развитие и обогащение духовного мира» [там же]. Этот процесс «должен состоять из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, т. е. в той или иной мере формального образования, дающего человеку право на благоприятные для него изменения социального статуса. Преимущественная связь между отдельными ступенями и их интеграция (подчеркнуто нами. – Э.С.) в единое целое достигаются посредством надлежаще построенного неформального и информального образования, они же обеспечивают человеку свободу познавательной активности и выбора увлечений» [там же].

Данная позиция, которую разделяют многие исследователи, подчеркивает, в част-

тности, тот аспект непрерывного образования в его системной трактовке, что оно имеет не только «вертикальный срез» – непрерывность в направлении от более низких уровней образования и ступеней развития к более высоким, но и «горизонтальный» – непрерывность в образовательном пространстве, интегрирующая как формальные, так и неформальные и даже внеформальные образовательные структуры.

Указанные ученые также считают, что термин «непрерывное образование» сегодня «отражает не столько утвердившуюся в жизни реалию, сколько идею о том, как изменить к лучшему сложившуюся образовательную практику, чтобы повысить ее социальную эффективность, т. е. сделать ее более соответствующей логике развития человека и его интересам на различных стадиях жизненного цикла» [там же, с. 132-133].

Ю.Г. Татур, напротив, полагает, что российская система образования начинает приобретать реальные черты непрерывности, поскольку «налицо общественно признанное и закрепленное российским законодательством стремление к целостности, связности образовательной системы с позиции ее генеральной функции – удовлетворения образовательных потребностей членов общества на протяжении всей их жизни. Речь идет о создании в России образовательного пространства, в пределах которого каждый гражданин в соответствии со своими способностями, возможностями и устремлениями мог бы, исходя из установленного набора образовательных программ, осознанно избрать и реализовать такую их совокупность (образовательную траекторию), которая наилучшим образом обеспечит его личностное развитие и социализацию в обществе».

В целом в отечественной науке, несмотря на определенные, вполне закономерные расхождения воззрений, общепризнано, что «в сущности процесс становления непрерывного образования – это процесс перехода от формальной непрерывности образовательного процесса к его целостности» (В.Г. Онушкин), именно образование, построенное на основе принципа непрерывности, способно обеспечить личности возможность ее

многомерного движения в образовательном пространстве и создает условия для ее оптимального развития.

Ряд ученых (А.Н. Лейбович, А.М. Новиков и др.) соотносят понятие непрерывности образования с тремя объектами (субъектами):

– личностью. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов. Причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием;

– образовательным процессом. Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

– организационной структурой образования. Непрерывность в данном случае характеризует номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе, у каждого человека.

Рассматривая непрерывность в контексте профессионального образования, сторонники данного подхода выделяют три направления возможного движения человека в непрерывном образовательном пространстве:

– совершенствование профессиональной квалификации, профессионального мастерства без изменения формального образовательного уровня;

– поступательный подъем по ступеням и уровням профобразования;

– совершенствование профессиональной квалификации, связанное со сменой профиля образования в соответствии с потребностями и возможностями личности, а также изменением социально-экономических условий в обществе.

Важно, на наш взгляд, подчеркнуть и то, что возможность постоянного углубления, повышения и расширения образовательного уровня в соответствии с любыми потребнос-

тями субъективного и объективного характера и в разнообразных формах, которую обеспечивает система непрерывного образования, помимо прочего, позволяет смещать акцент в процессе обучения с освоения знаний на освоение универсальных способов практического действия на основе знаний, а также способов постоянного расширения и обновления знаний.

Идея *интеграции* стала активно разрабатываться в отечественной педагогике с начала 1990-х гг. на фоне бурно развивающихся взаимопроникающих процессов в экономической, политической, информационной, культурной и других сферах социальной жизни. Однако в педагогический научный оборот понятие интеграции было введено намного раньше – в 1983 г., когда был издан сборник научных трудов «Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания».

На сегодняшний день можно констатировать, что идеи интеграции в педагогической науке и практике имеют чрезвычайно широкий спектр применения. При этом различают внешнюю и внутреннюю интеграцию. К внешней относится интеграция различных видов деятельности, например учебного заведения и производства, различных типов и видов учебных заведений, различных учебных дисциплин и т. д. К внутренней – интеграция компонентов внутри одного вида деятельности: внутри одной дисциплины, внутри образовательного процесса и т. д. В соответствии с этим педагогическая интеграция имеет различные формы и виды. Причем интеграция одновременно выступает как процесс, средство и результат взаимосвязи объектов [3, с. 40].

В самом общем понимании интеграция представляет собой «процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства».

В любом процессе интеграция возникает в следующих случаях:

- если имеются в чем-то ранее разобщенные элементы;
- если есть объективные предпосылки для их объединения;

– если эти элементы объединяются не суммативно и рядоположенно, а посредством синтеза;

– если результатом такого объединения является система, обладающая свойством целостности» [5, с. 123].

Применительно к образовательному процессу интеграция – как процесс и результат достижения его целостности – подразделяется на два вида: целостность по горизонтали – прочные межпредметные связи, взаимообогащение знаний из различных областей, единство знаний и умений; целостность по вертикали – преемственность между различными ступенями образовательной лестницы, слияние этих ступеней в единый восходящий ряд, охватывающий все стадии жизненного цикла человека.

Причем, как подчеркивает В.С. Безрукова, педагогическая интеграция – это не просто одна из форм взаимосвязи и взаимодействия предметов или явлений, а «восстановление их изначальной природной целостности» [3, с. 40]. Иными словами, то, что в дискретной по своей сути образовательной системе было искусственно разобщено, в результате интеграции обретает свое изначальное предполагаемое, природой обусловленное единство.

В общей массе педагогических явлений интегративные процессы выделяются по целому ряду признаков (Ю.С. Тюников).

1. Наличие разнородных элементов, взаимодействие которых служит основой интеграции, дает основание для зарождения качественно новых состояний. Данный признак отражает главное противоречие интегративного процесса, определяющее его развитие. В разных формах разнородности это противоречие может проявляться по-разному: при взаимодействии разнопредметных знаний – это комплексность и некомплексность; при объединении знаний разного уровня обобщенности – как общее и частное; при переводе понятий в знаковую форму – как содержание и форма; при интеграции знаний и способов их применения; при систематизации отдельных понятий, объединений разобщенных умений в целостную структуру деятельности – как часть и целое и т. д.

2. Об интеграции имеет смысл говорить лишь в том случае, если процесс установления связей и взаимодействий элементов, приводящий к их качественным и количественным преобразованиям, приводит к образованию некоторой новой, обладающей специфическими характеристиками целостности. Это возможно только в результате не простого внешнего суммирования, а полноценного синтеза элементов – знаний, умений, структур, видов деятельности и т. д.

3. Интегративный процесс всегда имеет свою логико-содержательную основу, которая выступает программой, ориентирующей в главных чертах на то, что должно воспроизводиться в образовательном процессе в соответствии с теми реальными процессами, которые объективно детерминируют создание той или иной дидактической целостности.

4. Интегративный процесс имеет собственную структуру, обладает свойством делимости. В нем можно выделить относительно обособленные и вместе с тем соподчиненные между собой «узлы», прохождение которых порождает качественные и количественные сдвиги в содержании (уплотнение или укрупнение знаний, концентрацию различных способов действия и т. д.). Ярким примером с этой точки зрения выступает модуль.

Структура как признак интегративного процесса представляет собой логику развертывания целостности, состояние особой со-

гласованности интегрируемого содержания с этапами его реализации. Наличие такой структуры означает определенную стабильность интегративного процесса, возможность его воспроизводимости, многократного повторения в образовательной деятельности.

Относительная самостоятельность интегративного процесса обуславливается также его направленностью. Развертывание на единой логико-содержательной основе взаимодействия разнородных элементов процесса обучения, которое приводит к возникновению определенной целостности, выполняющей в учебно-воспитательном процессе относительно самостоятельные функции, в то же время дает начало новым взаимодействиям, новым системам с новыми качествами [5, с. 123-125].

Реализация в рамках определенного образовательного континуума – независимо от его масштаба и положения в иерархической структуре образования – непрерывности и интеграции всех наполняющих данный континуум элементов обеспечивает его новое качество, которое и выражается понятием «образовательное пространство».

Таким образом, *непрерывность образования и интеграционный характер взаимосвязей всех его элементов являются обязательными условиями создания образовательного пространства, а соответственно – и его существенными качественными характеристиками.*

Список использованной литературы:

1. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – №2. – С. 47-56.
2. Балабанова Л.И. Самооценка и самоконтроль – основа развивающего обучения // Профессиональное образование. – 2001. – №1. – С. 25-26.
3. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург, 1992. – 93 с.
4. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1978. – 175 с.
5. Гаязов А.С., Хамитов Э.Ш., Каримов Э.Ш. Европейское измерение в высшем педагогическом образовании: Монография. – Уфа, 2005. – 248 с.
6. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». – М., 1996. – 66 с.
7. Зинченко В.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Сов. педагогика. – 1991. – №1. – С. 81-87.
8. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.
9. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2000. – 200 с.
10. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Непрерывное образование // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. – Т. 2. – М.: АПО, 1999. – С. 132-133.
11. Петряевская Л.Г. Непрерывное образование как условие преодоления кризисов профессионального развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1994. – 18 с.