

Непрерывное образование: от интеграции к регуляции

В.Н. Введенский

Непрерывное образование может рассматриваться с позиций личности, образовательного процесса, а также структуры самого образования. Мы придерживаемся положения, сформулированного А.М. Новиковым о том, что «системообразующим фактором непрерывного образования выступает, очевидно, его целостность, т.е. не механическое применение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов» [1, с. 202].

А целостность системы достигается с помощью процессов интеграции. Именно интеграция элементов системы детерминирует появление новых свойств системы, не свойственных отдельным элементам этой системы. Таким образом, основным показателем интеграции является то, что эффективность функционирования этой системы будет больше суммы эффективностей функционирования ее подсистем.

Рассмотрим непрерывное образование в аспекте его структуры. В этой связи необходимо определить иерархию и структурные компоненты системы непрерывного образования, а также взаимосвязи между ними. В системе непрерывного образования можно выделить общее и профессиональное образование, базовое и дополнительное профессиональное образование. В свою очередь, в системе дополнительного профессионального можно выделить 4 уровня: региональный уровень (институты повышения квалификации), муниципальный уровень (методические центры), уровень учреждения (местный — от места работы) и личностный уровень (самообразование).

Как правило, при рассмотрении уровней образования четвертый (личностный) уровень не рассматривается. На наш взгляд, это неверно, ведь обучающийся является не только участником взаимодействия в рамках перечисленных уровней, но и «учителем самого себя». Кроме того, непрерывность образования достигается именно благодаря включению личностного уровня в систему дополнительного образования. В противном случае такая система будет дискретной.

В рамках профессионального образования можно рассматривать интеграцию базового и дополнительного профессионального

образования, а также интеграцию регионального, муниципального, местного и личностного повышения квалификации. Необходимость интеграции базового и дополнительного профессионального образования уже заложена в новом Законе РФ «Об образовании», где эти подсистемы объединены в один уровень образования (высшее), чего не было до этого.

Мы разделяем научные взгляды П.Г. Щедровицкого о том, что система дополнительного образования (повышения квалификации) является центром непрерывного образования и личностного развития, который осуществляет всемерное повышение уровня образованности и развитости отдельных людей [2]. Этому есть несколько объяснений. Во-первых, базовое профессиональное образование осваивается на протяжении 4—6 лет без учета тех реальных условий, в которых придется работать специалисту. Повышает свою квалификацию специалист на протяжении всей своей профессиональной деятельности, т.е. десятки лет. Причем, процесс этот носит реальный (реальное поле проблем) и включенный (специалист действует на реальном проблемном поле) характер. Именно в процессе повышения квалификации специалист постигает искусство своей профессии и может стать мастером своего дела.

Понятие «интеграция» в 1857 году ввел в науку Г. Спенсер, связав его с понятием «дифференциация». Если в науке интегративность проявляется в установлении связей между различными концепциями, направленными на целостное представление и построение пространства исследования, то дифференцированность реализуется в праве функционирования одного (доминирующего) методологического направления, что позволяет исследователю реализовывать оригинальную индивидуальную позицию. Это положение можно обобщить на любую профессиональную деятельность, понимая при этом интегративность как целостное и общее изучение проблемного поля будущего специалиста (отражает цели базового профессионального образования), а дифференцированность — как реализацию индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе общих закономерностей (отражает цели дополнительного профессионального образования). Необходимость взаимосвязи этих целей очевидна, но пока это слабо реализуется. Ведь характер и объем использования результатов базового профессионального образования на практике является явно недостаточным.

Поэтому, на наш взгляд, именно интеграция образовательной проблематики, содержания образования, профессорско-преподавательских кадров базового и дополнительного профессионального образования с целью выхода на решение реальных профессиональных проблем работающего специалиста является определяющей в ближайшее десятилетие.

Рассмотрим профессиональное образование как процесс обучения и воспитания. Широко распространено мнение о том, что доминирующим предметом интеграции в образовании является его содержание. Это часто приводит к тому, что в процессе обучения происходит простое «наложение» вновь осваиваемого содержания образования на уже существующее содержание в сознании обучающихся. Вследствие этого — переизбыток не востребованной информации, двойственность ее восприятия, снижение актуальности образовательного процесса.

Как справедливо отмечает А.Я. Данилюк, в образовании интегрируется не содержание как таковое. В образовательной системе происходит последовательная интеграция знания и сознания. А деятельность педагога обеспечивает этот процесс [3]. В процессе данной интеграции происходит не «наложение», а переосмысление, рефлексия и коррекция существующих знаний.

Как мы видим, проблемы регуляции (при рассмотрении уровней образования) и саморегуляции являются определяющими при желании неформального решения задач интеграции образования.

На наш взгляд, основная причина кризиса образования состоит именно в слабой регуляции системы непрерывного образования. Это проявляется в социальной, уровневой регуляции, в регуляции между педагогической наукой и практикой, внутри самой педагогической науки (например, аттестация научных работников), а также в саморегуляции. Низкий уровень социальной регуляции определяется нарушением бесспорной взаимосвязи общества и государства, с одной стороны, и образования — с другой, ведь принципиальные изменения российского общества и государства не сопровождаются адекватными реальными изменениями отечественного образования. И даже те инновации, которые вводятся Минобрнауки РФ (ЕГЭ, компетентностная парадигма, повышение престижа педагогического труда и др.) встречают серьезные противодействия со стороны лоббистов или просто не могут быть эффективно реализованы многими специалистами системы образования.

При рассмотрении профессионального образования с позиций личности необходимо определиться с социальным заказом системе образования. Как справедливо отмечает Д.И. Фельдштейн, «сегодня общество нуждается в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений» [4, с. 4]. Именно уровень сформированности ключевых компетенций позволяет человеку адаптироваться к новым условиям и достойно жить в непрерывно изменяющемся мире. При этом изменяется не только общество, но и сам человек, а значит важнейшей задачей образования является развитие ключевых компетенций обучающихся, ядром которых является саморегуляция. Поэтому компетентный подход в образовании является действенным механизмом преодоления существующего кризиса.

Как известно, связь психики и деятельности является бесспорной в психологии. Именно психика личности регулирует индивидуальное поведение на основе отражения внешней реальности и соотнесения ее с потребностями человека. Психика, как свойство, проявляется только во взаимодействии ее с окружающей средой.

Таким образом, внешней стороной социального заказа системе образования является развитие ключевых компетенций обучающихся, ядром которых является саморегуляция, а внутренней стороной — развитие психики личности. С опорой на идеи Б.Ф. Ломова нами доказана необходимость и достаточность развития следующих ключевых компетенций обучающихся: когнитивной (включая знания и интеллект), регулятивной (включая саморегуляцию) и коммуникативной [5].

Проблема взаимосвязи и взаимозависимости ключевых компетенций (их интеграция) должна являться приоритетной для психолого-педагогических наук. Ведь если взаимозависимость языка и мышления установлена, то о зависимости регулятивной компетенции от когнитивной и коммуникативной компетенций существуют достаточно спорные утверждения. И хотя влияние интеллекта на регуляцию психической и поведенческой активности сформулировал еще в 1924 году Л.Л. Терстоун, как здесь не вспомнить слова Альберта Эйнштейна о том, что «не следует обожествлять интеллект, ведь у него есть могучие мускулы, но нет лица». Поэтому процессы регуляции в системе непрерывного образования требуют глубоких и масштабных научных исследований.

Литература

1. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. — М., 2000.
2. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. — М., 1993.
3. Данилюк, А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис... д-ра пед. наук / А.Я. Данилюк. — Ростов-на-Дону, 2001.
4. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI веке / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. — 2013. — № 1.
5. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10.