

**А.П. ГОРБУНОВ, профессор,
ректор
Пятигорский государственный
лингвистический университет**

Преобразовательный (креативно- инновационный) университет как ответ на вызовы новой эпохи

В статье анализируются плюсы и минусы моделей «классического», «исследовательского», «предпринимательского» и «методологического» университета, предлагается концепция университета преобразовательного (креативно-инновационного) типа как адекватного вызовам современной эпохи.

Ключевые слова: креативность, инновационность, преобразовательность, университет преобразовательного (креативно-инновационного) типа, креативно-инновационные компетенции, интегрирующая функция университета, универсально-уникальный характер труда, единая смыслодеятельность

Неумолимо надвигается новая эпоха, чтобы занять объективно отведенное ей конкретно-историческое пространство-время и воплотить тот тип социально организованной связи, который заложен в ее формационном генотипе. Сущностью новой эпохи как способа организации труда, производства, присвоения, управления и общения выступает *создание и практическое использование инноваций во всех областях человеческой деятельности и общения*. Экономика знаний (которую более точно следовало бы называть для полноты ее характеристики экономикой знаний и компетенций), еще сама не вполне охватив все глобальное социальное пространство, уже подготовила переход к своей наследнице – *экономике новизны знаний и креативно-инновационных (преобразовательных) компетенций*.

Осуществление такого перехода предполагает глубинную трансформацию всей общественной системы, основу которой составит преодоление господствующего сегодня типа разделения труда и становление нового – креативно-инновационного (преобразовательного) – рода труда, обладающего интегрирующим, универсально-уникальным характером как с точки зрения его содержания, так и с точки зрения

организации. Этот новый род труда выступает как принципиально новая форма кооперации и координации общественного труда, по своему содержанию и структуре являющегося теперь трудом всеобщим (всеобще-конкретным) и представляющего собой систему формирования и реализации креативно-инновационных (преобразовательных) качеств, то есть способностей извлечения и реально-практического использования новизны знаний и организации с этой целью позитивной результативной коммуникации. Это кардинально изменяет все профессионально-отраслевые, предметно-функциональные, функционально-предметные сферы труда, которые становятся теперь сферами приложения такого интегрирующего, универсально-уникального рода труда. На этой основе существенно обновляются (а не просто слегка «подкрашиваются» или лишь технологически модернизируются) все системы производства, собственности, управления и общения [1].

Новой эпохе для осуществления заложенных в ее формационный социальный код императивов нужен *новый тип* (фактически – род) *университета*, способный не только восстановить утраченную сегодня, по общему мнению, категориальную универ-

сальность университета, но и поднять ее на более высокий уровень, адекватный новизне, многоплановости и взаимообусловленности императивов новой эпохи.

Доминирующие сейчас воззрения, как и практически реализованные модели университета, явно недостаточны для такого фундаментального ответа. Начнем с того, что практические запросы бизнес-структур, заинтересованных в получении от высшей школы узкоинструментально, узкопрофильно подготовленных работников, отвечающих ситуационным, сиюминутным потребностям в замещении конкретных должностей, множественность и дробность которых возрастает, фактически превратили современные университеты, по существу, в многоотраслевые профессиональные вузы с множеством узкопрофессиональных направлений подготовки. Тем самым современный университет окончательно лишился своей категориальной определенности, из которой родился и вырос. Эта тенденция подмены универсализма университета прагматизмом узкоинструментальных задач, отвечающих сиюминутным интересам корпоративного капитализма и обслуживающего его государства, является сейчас определяющей и отмечена во многих исследованиях [2-4]. Японский опыт (представляющий собой определенную альтернативу), когда выпускника вуза готовят на достаточно широкой основе в качестве своего рода «генералиста» («generalist» – в отличие от «specialist»), который проходит «доводку» под специальные задачи на самом предприятии в рамках внутрифирменного обучения, остается как бы на периферии мировых процессов. Тем более что экономический прагматизм бизнеса в общемировом масштабе (и Япония здесь не исключение) востребует сокращения расходов на внутрифирменное обучение, а интересы утилитарного государства, в свою очередь,

требуют все более эффективного расходования бюджетных средств.

Тот же экономический прагматизм, направленность которого совпадает у бизнеса и государства, диктует сокращение пути (и, соответственно, расходов на этом пути) от фундаментальных исследований к прикладным исследовательским результатам и их воплощению в ОКР и конкретных продуктах. То есть фактически одновременно возрастают и потребность в сокращении жизненных циклов воспроизводства инноваций, и потребность в сокращении расходов на инновации.

Однако такой экономический прагматизм, на наш взгляд, все же не только сиюминутен. В нем находит воплощение *всеобщая тенденция* – тенденция к усилению потребности в реальном повышении уровня экономической эффективности функци-



онирования и развития общественного воспроизводства. Каждое звено общественного воспроизводства (и как система, и как структура, и как процесс, и как этап, и как результат) должно в исторической перспективе (то есть в общественно-исторической эволюции) становиться все более общественно-эффективным, причем и в социальном, и в экономическом смысле. В новую эпоху эти два вида эффективности должны непосредственно интегрироваться, и если не видеть и не понимать этого ключевого процесса, то невозможно правильно интерпретировать и конкретно-ситуационную, историческую роль современного экономического прагматизма корпоративно-капиталистической системы (как в образе бизнеса, так и в другом ее образе – утилитарного государства). Невозможно в этом случае и увидеть за узкопрагматической ориентацией современной действительности реальную роль инноваций и реальное предназначение новой наступившей эпохи как *эпохи инноваций*.

Эти соображения необходимо иметь в виду, чтобы оценить те модели университета, которые сегодня являются доминирующими в общественных дискуссиях. С нашей точки зрения, их можно разделить на *две основные группы: реалистическо-прагматические и непрагматические*. Мы считаем, что ни та, ни другая группа, при всех имеющихся в них рациональных зернах, не способны дать фундаментального интегрирующего ответа на вызовы новой эпохи.

Модели из реалистическо-прагматической группы можно свести к двум основным: модель исследовательского университета и модель предпринимательского университета.

Модель *исследовательского университета* опирается на фундаментальную роль науки вообще и на ее особую востребованность в современном обществе как обществе знаний и компетенций, а значит, имеет потенциал развития в формирующемся об-

ществе новизны знаний и креативно-инновационных компетенций. Тем не менее она является чрезмерно *односторонней*, так как акцентирует внимание лишь на одной стороне – исследовательской. И хотя эта сторона, безусловно, есть важное звено в инновациях, сама модель все же не носит глобального характера. Даже если разворачивать ее в более всестороннюю, опираясь на достаточно общепринятое теперь представление о том, что все виды практической деятельности, как и все виды обучения, должны приобрести в наше время исследовательский характер, она не получает требуемой завершенности, поскольку в самом понятии «исследовательский» нет указания на результат, на продукт, идущий в практику, а значит, присутствует оторванность науки как исследования от практики как реальной преобразовательной деятельности. В то же время эта модель все же реалистична и для нынешней (правда, уже уходящей) эпохи вполне оптимальна.

Модель *предпринимательского университета*, более прагматичная, сосредоточивается на другом отдельном звене – непосредственной или опосредованной коммерциализации создаваемых инноваций и, более того, – на коммерциализации всей деятельности университета. Поэтому она (при всей ее не только сиюминутной, но и долгосрочной актуальности и прогрессивности как модели реализованной экономической эффективности) является *еще более односторонней*, так как в реализации предпринимательской функции университет *может в принципе довольствоваться замствованием* чужих научных новшеств и отказаться от своей фундаментальной исследовательской функции.

Нужно подчеркнуть, что при всей своей односторонности обе эти модели университета – это жизненные, востребованные общественной и экономической практикой концепции. Им противостоят и опонируют сегодня воззрения, по-прежнему отстаивающие традиционное видение

университета как средоточия некоей классической универсальности, в которой абстрактный дух науки и образования, свободно воспаряющий к своим собственным высотам, упивается этой своей заоблачностью и витает над реальной практикой, не соединяясь с ней непосредственно. Искомая универсальность университетского дела может интерпретироваться здесь только как некая «всесторонность», а потому неконкретность подготовки выпускника. В свою очередь, она проистекает из понимания университета как центра «свободомыслия», «полета мысли», «поиска истины ради самой истины», «методологического знания», как центра формирования не столько конкретно-профессиональной, сколько общепрофессиональной и даже только общей культуры, не ограниченной узкопрагматическими задачами. При всей привлекательности *«непрагматическая»* модель университета отрицает нарастающую сегодня прагматичность экономики и общественной жизнедеятельности и тем самым – принцип неуклонного возрастания социальной и экономической эффективности звеньев общественного воспроизводства. Это делает ее не востребуемой не только современной, но и будущей общественно-экономической практикой и потому бесперспективной, маложизненной. Модель университета как центра «свободомыслия», «полета мысли», «поиска истины», центра формирования некоей «всесторонней» личности не только непрактична во всех смыслах, но и экономически затратна, поскольку удлиняет путь непосредственной реализации общих (общекультурных и общепрофессиональных) компетенций выпускников в конкретных специализированных сферах и областях, требуя опосредующих звеньев на «подгонку» кадров под эти сферы, под необходимые в них инструментальные функции и, соответственно, дополнительных затрат на облуживание этих звеньев.

Поэтому большинство воззрений по-

добного типа либо непосредственно тянут общество назад, к уже пройденным и неспособным повториться этапам исторического развития, либо рисуют абстракции, которые не могут воплотиться даже в современной, не говоря уже о будущей, практике.

Среди существующих концепций современного университета есть и такие, которые ведут вперед, но требуют определенной завершенности. Такова, на наш взгляд, довольно продуктивная модель университета, предложенная творческой группой Пятигорского государственного лингвистического университета, работавшей над проективным видением университета будущего, – группой проектирования инноваций под руководством профессора *В.П. Литвинова* [5; 6]. Продуктивность этой модели, опирающейся на СМД-методологию (Г.П. Щедровицкий) в варианте ее Пятигорской школы и на разработанный ею же подход конструктивной герменевтики, очень высока по сравнению с нетехнологичными моделями университета абстрактного «свободомыслия», а в сравнении с «реалистично-прагматическими» моделями первой группы совершенно очевидна ее фундаментальность. Данный подход делает гигантский шаг вперед, начиная решать проблему технологизации гуманитарного знания и подготовки выпускников как гуманитарных технологов. Вместе с тем и этой – со всей очевидностью передовой – *модели университета как рациональной мыследеятельности и гуманитарных технологий* не хватает завершенности. Она как бы останавливается только на сфере мыследеятельности, на ее организации, тем самым ее конструктивное начало ограничивается сферой мысли, не доходя до реально-практических результатов (в том числе и такой их экономической формы, как коммерциализация). Между тем нужно идти дальше – к организации единой мыслительной и реально-практической смыслодеятельности, то есть к деятельности, во всех

сферах и на всех этапах (в том числе и на этапе мышления и на этапе его реализации в практических действиях) объединенной единым смыслом. В качестве таковой, на наш взгляд, выступает *преобразовательная (креативно-инновационная) деятельность*, деятельность по всеобщему преобразованию. Нужно идти от методологии системной мыследеятельности к *методологии единой мыслительно-практической смыслодеятельности*, то есть к единой методологии преобразования.

Очевидно, что идейное противостояние описанных выше концепций университета: с одной стороны, университета классического универсализма и фундаментальности («свободомыслия», «полета мысли», «поиска истины», «методологичности», «рациональной мыследеятельности»), а с другой – университета современного прагматизма (как многоотраслевой профессиональной школы, центра специализированных знаний и узкоинструментальных, узкопрофильных компетенций, способного создавать реально востребуемые рынком труда и рынком инноваций конкретные продукты) – демонстрирует *реальный разрыв между фундаментальностью и инструментализмом*. Этот разрыв между идеями (наукой, аналитикой и т.д.) и реальной общественной практикой, образовавшийся в обществе и сохраняющийся в настоящее время, требует кардинального переустройства и современного университета, и, вообще, всего современного общества. Ни первая, ни вторая из рассматриваемых групп концепций (моделей) университета не способна дать адекватного ответа на вызовы новой эпохи, поскольку указанный разрыв есть всего лишь одна из ипостасей той глубинной, принципиальной «разрывности», разделенности, которую предстоит преодолеть в рамках уже новой эпохи. Одним из ключевых инструментов преодоления этой глубинной «разрывности» должна выступить действительно прогрессивная модель университета нового поколения – *модель*

университета преобразовательного (креативно-инновационного) типа.

Дать многоплановый и исчерпывающий ответ на вызовы новой эпохи, не только восстановив, но и возвысив категориальную определенность университета, способна модель университета нового поколения, которая носит действительно *всеобщее-интегрирующий, универсально-уникальный характер* и опирается на востребуемый нашим временем тип фундаментальных оснований. Новая фундаментальность, рождаемая современной эпохой, состоит, как уже отмечалось, *в формировании и развитии системы извлечения и реально-практического использования (применения) новизны знаний* во всех областях и сферах деятельности и общения. Таким ответом может и должна стать модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета. Она теоретически разработана, спроектирована и реально-практически реализуется в течение семи лет коллективом *Пятигорского государственного лингвистического университета*.

В своих исходных основаниях данная модель опирается на понимание и практическое воплощение тех основных характеристик, которые присущи передовым организациям инновационного типа вообще и которые обеспечивают непрерывное воспроизводство их инновационности. Эта мысль была сформулирована нами еще в 1999 г. в работе «Основы социального менеджмента»: философия новаторства, творчества (креативности) является базой деятельности таких организаций, а непрерывное продуцирование инноваций и их практическая реализация, непрерывное самосовершенствование – нормой их деятельности [7, с. 728]. Идея непрерывного самосовершенствования и самопорождающего творчества позволила сформировать каркас конструкции проектируемой модели как универсально-уникальной социальной (социально-экономической и социокультур-

ной) системы, беспредельной (безграничной) в своем развитии и непрерывно самообновляющейся. Такая система никогда не прекращает своего саморазвития как самопреобразования.

В дальнейшем, вплоть до настоящего времени, содержание данной концептуальной модели, взятой за основу, непрерывно расширялось и углублялось благодаря, с одной стороны, разворачиванию разносторонней теоретической деятельности по разработке модели университета будущего, с другой – непрерывному совершенствованию многоплановой практической деятельности ПГЛУ. При этом концептуальные достижения оперативно направлялись в практику руководства вузом и конкретизировались в ней; в свою очередь, реальные изменения непрерывно осмысливались в рамках аналитической модели и способствовали ее развитию. Особую роль сыграло здесь то, что с 2007–2008 гг. руководство университета основательно взялось (пожалуй, впервые в мировой научной, образовательной и инновационно-проектной практике) за решение проблемы технологизации социально-гуманитарного знания, т.е. разработки в университетской среде и практического внедрения как в самой этой среде, так и за ее пределами социально-гуманитарных инноваций.

Нужно подчеркнуть, что за эти годы сформировалось множество индивидуальных и групповых источников интеллектуальной новизны по обновлению форм и методов деятельности вуза. Среди них особый вклад в разработку видения университета будущего внесла,

как уже было сказано выше, группа проектирования инноваций под руководством методолога В.П. Литвинова. При этом все предложения теоретического и практического характера творчески переосмысливались, конкретизировались, координировались и интегрировались в рамках единой концепции креативного инновационного (преобразовательного) университета руководством вуза, и прежде всего – его ректором как руководителем вузовского коллектива. Тем самым была обеспечена преемственность деятельности (мыслительной и реально-практической) университета в едином ключе – как единой, опирающейся на новые фундаментальные основания. Кратко последние сводятся к следующему.

Под *креативностью* понимается ключевая творческая способность и готовность постоянно и непрерывно *извлекать новизну знаний* в конкретно заданных контекстах (в отличие от творчества вообще), в реально-практической связи с наличными производственными и общественными задачами, в том числе задачами обучения.

Инновационность трактуется нами как ключевая творческая способность и готовность постоянно и непрерывно обеспечивать позитивное (конструктивное) исполь-



зование, применение этой новизны знаний для реально-практического изменения, преобразования (не только вещей, но и всех видов общественных отношений).

Креативность и инновационность – это ключевые компетенции деятельности и общения, которые, будучи реализованы практически, превращаются во всеобщие функции деятельности и общения.

Преобразовательность – интегрирующее понятие, объединяющее креативность и инновационность в единое качество (компетенцию), а именно в способность и готовность к реально-практическому преобразованию. При практической реализации это качество (компетенция) воплощается в единой всеобщей универсальной преобразовательной (преобразующей) функции.

Позитивная преобразовательная (преобразующая) деятельность выступает как *единая смыслодеятельность*, поскольку базируется на позитивном, конструктивном смыслодержании преобразовательной деятельности. Причем она всегда должна доходить до реально-практического результата, то есть до реального позитивного изменения, преобразования самих условий деятельности. Отсюда очевидно, что, как сказано выше, конструктивная методология, которая действительно способна стать базой деятельности в университете нового типа, – это методология единой мыслительно-практической смыслодеятельности, интегрирующая методология всеобщего преобразования.

Как всеобщий метод, она должна реализовываться не только в самой деятельности, в самих действиях по изменению (преобразованию), но и в общении (коммуникации) как особом роде деятельности (поскольку только в позитивной результативной коммуникации возможно достичь реально-практических результатов преобразования как результатов именно *смыслодеятельности*).

Таковы главные концептуальные основания, выражающие в сжатой форме ответ

на вызовы новой эпохи и обеспечивающие прочную фундаментальность университета нового типа.

Опора на эти основания позволила нам не только разработать завершённую жизнеспособную и постоянно совершенствующуюся теоретическую концепцию и проективную модель университета нового поколения [8], но и придать этой модели в 2012 г. новое дыхание, преобразовав ее в действительно интегрирующий инструментарий, способный стать ответом на многоплановые вызовы новой эпохи.

В таком виде модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета предстает как интегрирующее самообновляющееся социально-гуманитарное технологическое устройство для воспроизводства процессов преобразовательной (креативно-инновационной) мыследеятельности и смыслодеятельности, обеспечивающих порождение новизны знаний и ее трансляцию в виде инноваций и компетенций в реальную экономику и социальную сферу. Тем самым ее можно рассматривать в качестве действующей модели среды поликультурного профессионального сообщества и гражданского общества, возвращающей универсально-уникальных организаторов социально-гуманитарных инноваций и коммуникаций как носителей ключевых (креативно-инновационных) деятельностных и коммуникативных компетенций, способных и готовых реализовать их в многообразных сферах деятельности и общения.

Этот крупный концептуальный прорыв Пятигорского государственного лингвистического университета нашел свое отражение в его миссии, бренде и логотипе. Последний выражает теперь его стремление быть не только «*Университетом, открывающим мир!*», но и «*Университетом, преобразующим* (позитивно, конструктивно изменяющим) *мир*». 30 октября 2012 г. коллективом вуза был принят документ под названием «Интегрирующая ге-

неральная содержательно-смысловая стратегия и основная методическая задача университета» [9].



Более того, все это способствовало разработке основ новой интегрирующей, преобразовательной методологии, которая теперь стала самостоятельным инструментом дальнейших конструктивных теоретических разработок и практических позитивных изменений.

В чем выражаются преимущества нашей модели преобразовательного (креативного инновационного) университета в сравнении с моделями исследовательского и предпринимательского университета? Прежде всего, она *преодолеет* присущую им односторонность и тем самым фактически вбирает их в себя. Это очевидно следует из изначальной фундаментальности и интегральности понятий «образование», «преобразовательность», включающих содержание понятий «исследование» и «предпринимательство» как свои частные подвиды. При этом рассматриваемая нами модель не отрицает огульно экономический прагматизм современной эпохи, а именно преодолевает его своей фундаментальностью и интегративностью, встраивая в более перспективную систему отношений и тем самым кардинально его трансформируя.

И уж, конечно, модель преобразова-

тельного (креативно-инновационного) университета намного жизнеспособнее оторванных от реальной практики социально-экономической жизни и обращенных в прошлое концепций университета «свободо-мыслия», «полета мысли», «поиска истины ради самой истины», «методологизма», как и модели университета рациональной мыследеятельности в той ее версии, когда он оказывается оторванным от конкретных инновационных продуктов (технологий) и ограничивается «методологической тренировкой».

Университет в нашем понимании не просто дает некие методологические основы, не просто «тренирует» мышление как рациональную мыследеятельность, всё же не выходя из сферы лишь мысли (теории, аналитики, мыслительного проектирования), но способен наделять своих выпускников и научно-педагогический персонал такой универсально-уникальной, интегрирующей методологией, которая позволяет им реализовать ключевые креативно-инновационные качества (компетенции) в совершенно конкретных, специальных, специализированных областях, доводя их применение до стадии создания и реально-практической реализации конкретных инновационных продуктов в виде новых технологий, услуг, сервисов, бизнес-процессов, социальных практик. Тем самым университет интегрирует весь путь инноваций: от фундаментальных исследований и их результатов к прикладному применению и воплощению их в опытно-конструкторских разработках (ОКР) и реальных продуктах. Таким образом, он обеспечивает реальную изначальную интеграцию как всей цепочки НИОКР внутри нее самой, так и интеграцию НИОКР с маркетингом созданного интеллектуального инновационного продукта и его коммерциализацией и социальной институционализацией в виде новых бизнесов и новых социальных практик. Более того, он обеспечивает реальную интеграцию всех процессов деятельности и общения

(коммуникации) в вузе, как это отражено в уже упомянутой «Интегрирующей генеральной содержательно-смысловой стратегии ПГЛУ» [9]. В университете начинает функционировать *единая интегрированная университетская среда*, работающая на один комплексный мультиплицируемый результат.

При этом данная модель не только не отрицает реального свободомыслия, то есть творческого полета мысли, но и, напротив, дает ему новую универсальную фундаментальную основу: любой полет мысли в этой модели не сводится к пустому философствованию, абстрактным размышлениям и обсуждениям, а завершается оформленными социально-гуманитарными инновациями, да еще и практически внедренными, реализованными, выведенными на рынок, превращенными в реальные бизнес-процессы и социальные практики (во многих случаях принесшими реальные деньги как по лицензионным соглашениям, так и в других формах). То есть новизна знаний как высший результат свободомыслия превращается здесь в новизну общественной, экономической практики, а потому непосредственно обменивается на стоимость.

По существу, модель университета нового поколения дает свободомыслию, полету мысли, методологической силе мысли ту практико-ориентированную, более того, практико-фундированную завершенность, которой им недоставало в классической университетской модели. Напротив, современному экономическому и узкоинструментальному прагматизму она придает ту фундаментальность, которой он сейчас не обладает. В итоге интеграция практико-фундированной завершенности и реальной, нацеленной на практическое воплощение фундаментальности приводит всю систему отношений к *реально-практической фундаментальности нового типа*, где способность к извлечению и практическому воплощению новизны знаний становится не только производительной, но и непосред-

ственно производящей силой. Готовая к воплощению в практику для осуществления конкретно-ситуационного преобразования, новизна знаний содержит ценность, которая может и должна быть выражена в стоимости.

Не следует также упускать из виду, что классическая универсальность университета преодолена и опровергнута сегодня не только узкопрофессиональной, специализированной, узкоинструментальной прагматичностью, востребованной в современную эпоху. Она ведь и концептуально преодолена и опровергнута: «знаниевая» парадигма сегодня заменена «компетентностно-деятельностной», нашедшей свою практическую реализацию как в зарубежных университетах, так и (с 2011 г.) в вузах России в рамках ФГОС. С внедрением этого подхода действительно ценным стало не накопленное знание как таковое («*знание о*»), не исследование и не теория сами по себе, а фактически освоенные компетенции, то есть компетентность: знания, умения, навыки реально делать что-то, «*знание как*». Знания в современную эпоху должны стать производительными и тем самым инструментальными, то есть всегда конкретно-ситуационными.

Проблема управления дальнейшим развитием как университетской системы, так и системы экономики и общества в целом, на наш взгляд, состоит в том, что фантазии теоретиков сегодня останавливаются на компетентностно-деятельностном подходе в его нынешнем виде: нет реального видения (предвидения!) будущего, а именно надвигающейся необходимости трансформации компетентностно-деятельностной парадигмы в новую, по сути своей интегрирующую (интегральную) всеобще-конкретную, универсально-уникальную *компетентностно-деятельностную транспарадигмальность*, закономерно переводящую компетентностно-деятельностный подход в совершенно новое измерение. В нем все многообразие возможных компетенций

сводится к ключевым универсально-уникальным преобразовательным (креативно-инновационным) компетенциям деятельности и общения, пронизывающим и сцепляющим все специализированные компетенции.

Происходит своего рода развитие самого компетентностно-деятельностного подхода: именно преобразовательные (креативно-инновационные) компетенции должны воплотиться во всех специализированных задачах, во всех сферах деятельности и общения как базовые и тем самым интегри-

ровать эти сферы. Интегральный универсально-уникальный компетентностно-деятельностный подход выступает относительно предыдущих парадигм – традиционной знаниевой и нынешней версии компетентностно-деятельностной – как транспаридигмальный (рис. 1).

Более четко представить этот качественный переход и формируемое при этом кардинальное отличие интегрирующего универсально-уникального компетентностно-деятельностного подхода помогает табл. 1.

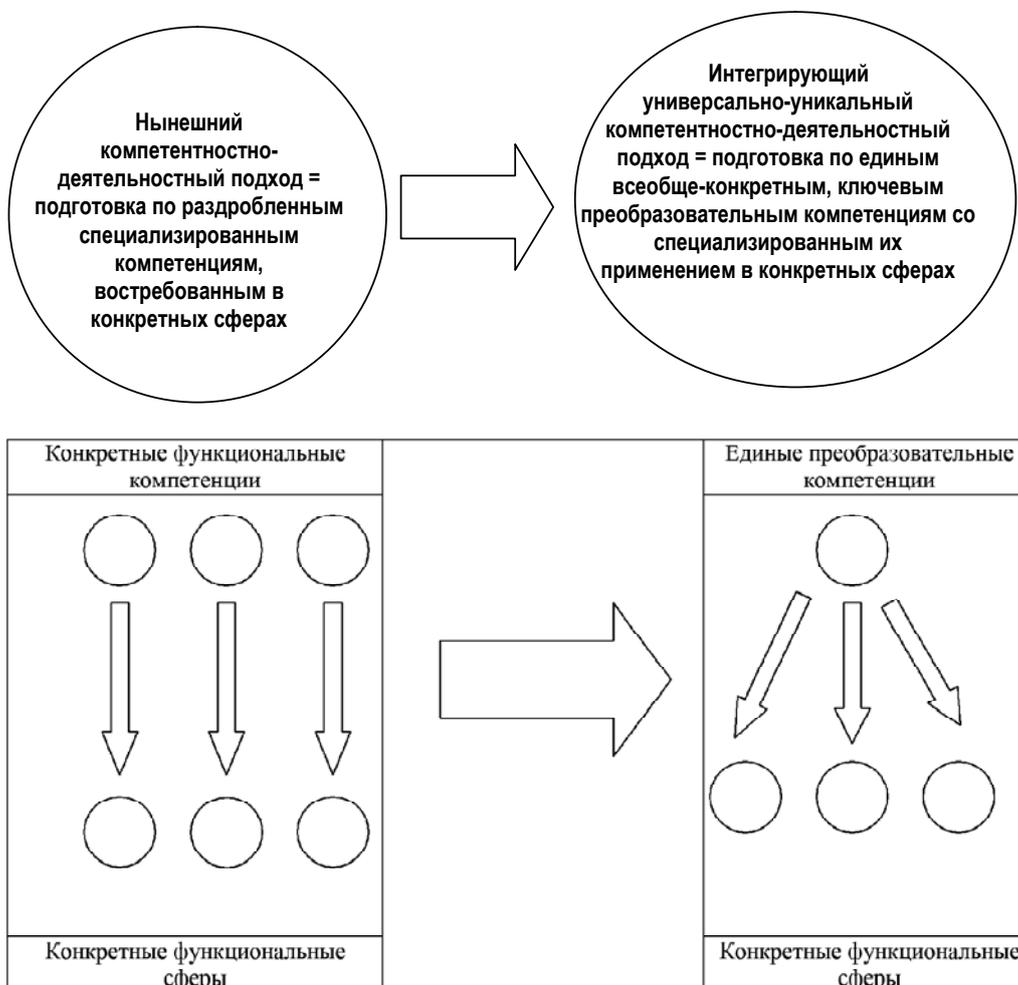


Рис. 1. Качественные изменения в способе подготовки выпускников университета при переходе к новому подходу

Таблица 1

Сравнительно-сопоставительные характеристики подходов

<i>Характеристики</i>	<i>Традиционный знаниевый подход</i>	<i>Компетентностно- деятельностный подход</i>	<i>Интегрирующий универ- сально-уникальный ком- петентностно-деятель- ностный подход</i>
Применяемая парадигма	Знаниевая	Раздробленная компетентностно-деятельностная	Транспарадигмальность (относительно двух первых парадигм)
Результаты обучения	Общенаучные и специализированные знания – по своей сути частные знания о некоторых общих областях и о конкретных частных областях	Общекультурные (общенаучные) и профессиональные (специализированные) компетенции – применение в основном частных и некоторых общих знаний в конкретных частных областях	Всеобщие-конкретные, универсально-уникальные преобразовательные (креативно-инновационные) компетенции, реализуемые в конкретных частных областях – применение всеобщие-конкретных, универсально-уникальных преобразовательных знаний
Доминирующий вид подготовки	Теоретическая (аналитическая) подготовка	Соединение теоретической (аналитической) и практической, в том числе проектной подготовки	Интеграция в едином процессе теоретико-аналитической, проективной и проектно-технологической подготовки, с обязательным достижением конкретных креативно-инновационных (преобразовательных) результатов
Доминирующий характер осваиваемых знаний	Знания о...	Знания как...	Знания – для чего – что – как
Характер осваиваемых знаний как управленческих инструментов	Недеятельностный, неуправленческий	Деятельностный, специализированно-управленческий (частно-управленческий)	Всеобщие-деятельностный, всеобщие-управленческий, всеобщие-управляющий
Место и роль конкретных сфер подготовки (специальностей, профессий)	Конкретные области применения некоторых общих, а в основном частных знаний	Конкретные области реализации некоторых общих, а в основном конкретных частных компетенций	Конкретные области реализации и конкретизации всеобщих, универсальных преобразовательных компетенций

Как видно из *таблицы*, хотя нынешний компетентностно-деятельностный подход и задает переход от статичной знаниевой парадигмы к динамичной деятельностной (ситуационной), в плане сохраняющейся раздробленности и разобщенности осваиваемых знаний и компетенций обе они на деле остаются в пределах традиционной парадигмы.

Кардинальный поворот, реальную динамику дает только переход к интегрирующей универсально-уникальной компетентностно-деятельностной модели, преодоле-

вающей раздробленность, разобщенность специализированных (частных, частичных) сфер.

В новую эпоху роль знаний как инструментов познания-преобразования мира выходит на качественно новый уровень – именно как знаний нового рода, способных становиться не просто производительными (то есть обеспечивающими разрешение конкретно-ситуационных, однако раздробленных задач), но и производящими, управляющими, то есть знаниями, способными скрепить воедино весь комплекс «для чего»

– что – как », воплощающий новизну знаний в практике. Такого рода знания тем самым обеспечивают разрешение фундаментальной задачи познания-преобразования мира посредством единого интегрирующего методологического подхода к решению всех возможных конкретно-ситуационных задач. Последние становятся частными случаями всеобщей преобразовательной практики, конкретизацией единых преобразовательных компетенций.

Сегодня есть намерение изучить и собрать информацию обо всех (!) компетенциях, востребованных по всем (!) профессиям всеми (!) существующими работодателями. Если его действительно реализуют, то в результате получится один из величайших информационных банков о текущих потребностях работодателей в детальных, узкоинструментальных, узкопрофессиональных компетенциях. Однако этот же проект станет реальным символом предельности уходящей современной эпохи, которая сменяется новой эпохой, где основным признаком выступает интегрирующий, синтезирующий характер преобразований и, соответственно, интегрирующий, универсальный характер ключевых компетенций. Ведь действительно актуальными в грядущую эпоху становятся как раз интегрирующие универсальные ключевые компетенции, позволяющие открывать и реализовывать смыслы, то есть извлекать и реально-практически применять новизну знаний в качестве инструмента преобразования мира.

Предлагаемая нами методология дает возможность сконцентрироваться именно на таких всеобщих, универсальных преобразовательных качествах (компетенциях) и на этой основе свести все множество мыслимых (потенциально возможных) качеств (компетенций) деятельности и общения всего лишь к двум ключевым, интегрированным друг с другом видам компетенций. Они теоретически выявлены, обоснованы нами и отражены в обновленной Стратегии

Пятигорского государственного лингвистического университета [9]. Мы имеем в виду:

- *креативно-инновационные качества организации деятельности* (способность и готовность извлекать новизну знаний и продуктивно использовать её для решения реально-практических проблем);
- *креативно-инновационные качества организации общения*, построения коммуникации (способность и готовность выстраивать позитивную направленность и результативность коммуникации для достижения результата деятельности).

Два указанных вида компетенций (качеств) теперь надстраиваются над всем комплексом профессионально-личностных компетенций (качеств), превращаясь в главные ролевые качества; остальные превращаются в приложения применительно к различным процессным и профессионально-отраслевым (предметно-функциональным) областям деятельности. При этом соотношение этих двух видов качеств таково, что второй (коммуникативные качества) выступает условием развития первого (деятельностных качеств), так как без позитивной результативной коммуникации невозможно развивать результативность преобразовательной мыслительной и материально-практической деятельности и организовывать её как смыслодеятельность.

Из всего сказанного становится очевидным, что подготовка выпускника университета в новую эпоху должна носить интегрирующий, универсально-уникальный характер. Поэтому передовой университет должен становиться в подготовке кадров на новую платформу – платформу интегрирующей (интегральной) компетентностно-деятельностной транс-парадигмальности, которая должна заменить нынешнюю множественно-детализированную компетентностно-деятельностную парадигмальность как неоптимальную, и тем самым не только восстановить утраченную универсальность университе-

та, но и возвысить ее на новой фундаментальной (креативно-инновационной, преобразовательной) основе.

Таким образом, модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета действительно имеет – уже в части восстановления утерянного универсализма университета и придания ему новой фундаментальности – действительно интегрирующий, универсальный (более точно – универсально-уникальный) характер.

Кроме того, данная модель позволяет системно преодолеть *целый комплекс фундаментальных разрывов в общественной системе* – именно потому, что заложенные в ней изначально основания, реализуемые в практике современной университетской деятельности, отвечают самой сути новой эпохи. Опираясь на эти фундаментальные основания, можно конкретно осуществлять управление преодолением глубинных разрывов в современной системе общества и в системе организации современного университета.

Благодаря реформированию всех основных функциональных сфер в процессе преобразовательной (креативно-инновационной) мыследеятельности и смыслодеятельности, переадресованию этих процессов на единый интегрирующий результат – непрерывное воспроизводство новизны знаний в виде инноваций и компетенций – и наделению научно-педагогического персонала и обучающихся креативно-инновационными компетенциями деятельности и общения в преобразовательном (креативно-инновационном) университете создается, наконец, единая универсальная интегрирующая основа для содержательно-смыслового объединения как всех разнообразных научно-профессиональных сфер, по которым в вузе осуществляются научные исследования, инновационная деятельность и подготовка кадров, так и, соответственно, столь же раздробленных сегодня по специализированным, профессионально-отраслевым, предметно-функциональ-

ным, функционально-предметным областям научных и образовательных подразделений вуза.

Университет предстает как действительно универсально-уникальная система, а не просто как многоотраслевая профессиональная школа. Здесь обучают *не разному, а одному и тому же* – овладевать преобразовательными способностями (качествами, компетенциями) для поиска, постановки и разрешения (мыслительного и реально-практического) проблем потенциальной и актуальной значимости, организовывая для этого результативную позитивную коммуникацию, и практически применять эти преобразовательные (креативно-инновационные) деятельностные и коммуникативные качества (компетенции) в конкретных осваиваемых областях и сферах деятельности и общения, при необходимости – преобразуя сами эти сферы. Тем самым создается основа для устранения фундаментальных разрывов как во взаимодействии университета с внешней средой, так и во внутренней среде университета.

Остановимся подробнее на характеристике открывающихся возможностей при взаимодействии университета с внешней средой. Прежде всего отметим, что модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета позволяет создать точку опоры для преодоления глубинного разрыва между объективно существующими и выражаемыми общественной средой потребностями в фундаментальности, универсализме, всесторонности в подготовке кадров, с одной стороны, и столь же обоснованными потребностями в узком инструментализме, специализированности, дифференцированности по профессионально-отраслевым, предметно-функциональным и функционально-предметным сферам – с другой.

Этот разрыв в нашей модели университета действительно *преодолевается*, поскольку университет данного типа начина-

ет ориентироваться на подготовку работника завтрашнего дня, овладевающего ключевыми функциями нового рода труда – труда по извлечению и использованию в преобразовательных целях новизны знаний на основе соответствующей постановки и решения реально-практических проблем в условиях организованной позитивной результативной коммуникации. Такой труд, будучи по содержанию и структуре всеобще-конкретным, универсально-уникальным, содержательно-интегрированным, превращает все специализированные профессионально-отраслевые, предметно-функциональные, функционально-предметные сферы и области трудовой деятельности в свои применения, приложения, в уникальные области своей же реализации и конкретизации (рис. 2).

Из рисунка видно, какие качественные изменения в способе объединения (интеграции) и разделения (дифференциации) труда происходят при переходе к новому, преобразовательному, по своей сути всеобще-конкретному, универсально-уникальному роду труда, в том числе видно, как изменяются место и роль конкретных от-

раслевых, специализированных сфер труда в общей системе организации труда.

При этом формируется новый тип конфигурации (универсально-уникальный способ интегрирования), который преодолевает упомянутый выше фундаментальный разрыв путем интегрирующего соединения двух противостоящих начал: *универсальности и уникальности*. По-другому данная проблема просто не может быть решена.

Всесторонность и фундаментальность подготовки кадров, за которую ратуют сторонники университетского универсализма, вовсе не есть некое плоское, абстрактное, взятое в своем линейном абсолюте всезнание или многознание. Напротив, в современных условиях стал очевидным тот факт, что чем больший объем информации поглощается обучающимися на любом уровне системы образования при отсутствии надлежащего единого смыслового ядра и опирающейся на него структуризации, тем меньше реальных знаний они имеют. Ведь еще древние справедливо утверждали, что многознание не равно уму: ум – это проникновение в сущность. Овладение в университете нового типа ключевыми преобразовательными (кре-

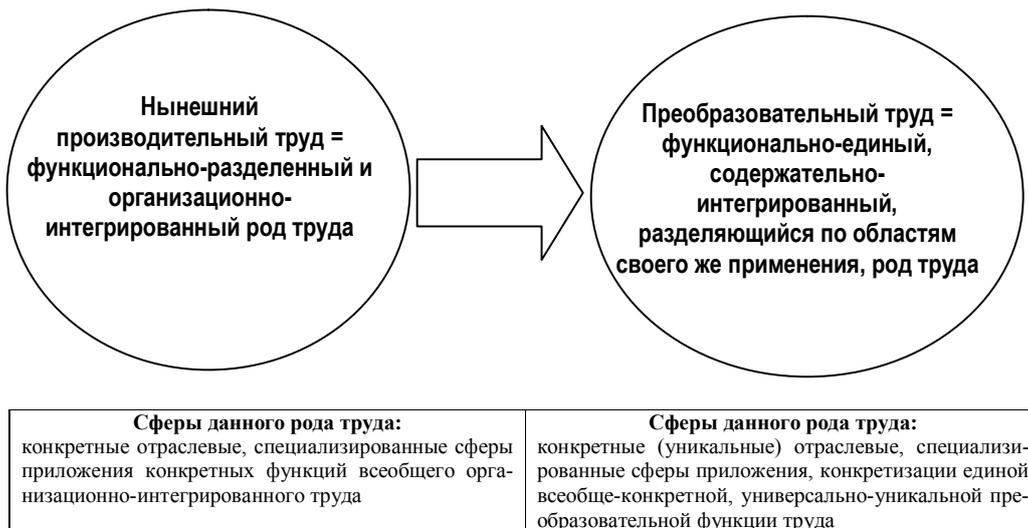


Рис. 2. Качественные изменения в способе интеграции и дифференциации труда

ативно-инновационными) качествами (компетенциями), общей преобразовательной (преобразующей) методологией их применения в различных ситуациях, областях и сферах деятельности и общения и умениями и навыками их применения для создания конкретных социально-гуманитарных инноваций как инструментов решения конкретных специализированных задач позволяет выйти именно на этот уровень – уровень постижения сущности и в этом смысле достичь высшего уровня фундаментальности, универсализма и всесторонности подготовки выпускника.

Вместе с тем поскольку овладение этими ключевыми преобразовательными компетенциями осуществляется не абстрактно, а в постоянном приложении к конкретным задачам, областям и сферам, то одновременно решается и *проблема реального инструментализма*, которой озабочены сторонники узкого прагматизма в подготовке кадров, прежде всего – представители экономики, бизнеса. Им нужны узкоподготовленные профессионалы, «заточенные» под решение сиюминутных – «здесь и сейчас» – задач. Поэтому еще одна ипостась рассматриваемой темы – это разрыв между текущими потребностями работодателей в кадрах, в их компетенциях и перспективными кадровыми потребностями всего общества, которое в принципе заинтересовано – а в эпоху экономики новизны знаний и преобразовательных (креативно-инновационных) компетенций будет заинтересовано во все возрастающей степени – в качественном человеческом капитале. Общество, исходящее из перспектив развития, востребует разработчиков и реализаторов инноваций, способных продуцировать и осуществлять инновации во всех областях деятельности. Общество не может поэтому свести подготовку кадров в высшей школе только к удовлетворению текущих, сиюминутных потребностей работодателей. Об этом говорят многие серьезные аналитики [10].

Вообще-то говоря, сводить всю подго-

товку кадров на уровне высшей школы, университетов к подготовке узкоинструментальных работников под конкретно-ситуационные, сиюминутные, текущие потребности, то есть под потребности ныне существующих специализированных задач, должностей, конкретных компетенций, профессий – это для общества и для его совокупного работодателя (в том числе бизнеса) в конечном счёте *нефактично, да и затратно*. Ведь работников, подготовленных лишь под конкретно-ситуационные, инструментальные задачи и знающих и видящих тем самым только отдельные, раздробленные зоны и проблемы, затем очень сложно выводить на общеметодологический уровень и доучивать применительно к каким-то другим конкретным зонам и задачам. Кроме того, для работодателя такое доучивание, а по сути, переучивание очень затратно, а с учетом объективно нарастающих у работников психологических барьеров к обучению это и экономически неэффективно.

В этой связи следует особо отметить, что прогрессивная значимость осуществляемой, наконец, разработки *профессиональных стандартов* заключается вовсе не в том, что профессиональный стандарт должен предшествовать образовательному и тем самым «лошадь теперь встанет впереди телеги», а именно в том, что они выступают именно как стандарты *профессиональной* подготовки. То есть самим своим существованием и назначением профессиональные стандарты подтверждают тот глубинный и общезначимый факт, что профессиональная подготовка в условиях экономики знаний и компетенций (а тем более сменяющей ее сейчас экономики инноваций – экономики новизны знаний и преобразовательных, креативно-инновационных компетенций) проистекает уже вовсе не из стихийного и несистемного совершенствования накопленного предыдущего опыта, а из целенаправленно организуемого профессионального образовательного (обучающего)

процесса, сочетающего как теоретическую, так и практико-ориентированную стороны подготовки.

Впрочем, уже сейчас очевидно, что само по себе создание десятков, сотен, а может быть, и тысяч многообразных профессиональных стандартов не решает проблему качества профессиональной подготовки, если не сопровождается созданием принципиально новой системы профессионального обучения вообще. При раздробленности стандартов студентов опять будут учить разному, создавая перегородки между специализированными задачами, функциями, предметно-функциональными и функционально-предметными областями, должностями и т.д., вместо того чтобы учить одному и тому же, однако реализуемому, прилагаемому, применяемому в различных специальных задачах, функциях и областях. Нынешний путь – это путь в никуда, что подтверждается давно вошедшей в управленческий юмор шуткой: «Кто такой специалист? Это тот, кто знает все больше и больше о все меньшем и меньшем, пока, наконец, не достигнет вершины: он будет знать все ни о чем». Специализация, таким образом, в своем абсолюте и в своей оторванности от универсального, фундаментального, интегрированного содержательного ядра предстает как бессмыслица.

И все же определенный смысл в специализации есть, но для дальнейшего, перспективного развития общества и его экономической системы он вовсе не тот, что был раньше. Он может быть полноценно раскрыт только с помощью интегрирующей преобразовательной методологии. Ее фундаментальный (универсально-уникальный) смысл состоит в том, что интегрирующее знание (а таково знание о том, *для чего, какую и как* извлекать новизну знаний и применять ее реально-практически в различных областях деятельности и общения и даже для создания новых таких областей) воплощается как его конкретизация, инструментализация в какой-то конкрет-

ной задаче, функции, области и сфере. Смысл специализации состоит в том, что она служит воплощением, применением универсализма и тем самым его продолжением (как уникальность).

Разрешить проблему фундаментального разрыва между универсализмом и специализацией обычными методами и в обычной, традиционной, то есть в сложившейся к настоящему времени системе общественных, экономических отношений, невозможно. Это можно сделать – не мифически, а действительно, реально-практически – только в новой, преобразовательной (креативно-инновационной) системе отношений, где сама проблема приобретает уже иные содержание, характер и организацию и выступает теперь в качестве проблемы универсально-уникальной, интегрирующей подготовки кадров.

Путь интегрированной универсально-уникальной подготовки выпускника в университете через овладение ключевыми преобразовательными (креативно-инновационными) компетенциями и способами их конкретного применения в решении специализированных задач с созданием конкретных завершенных инновационных продуктов (технологий) в виде инноваций, включенных в реальную общественную, экономическую практику, – это наиболее перспективный и одновременно наиболее экономически выгодный путь. Он выгоден всем: и обществу в целом, и государству, неизбежно выражающему интересы доминирующих экономических и социальных групп общества, и бизнесу как совокупному работодателю, совокупному производителю и потребителю стоимости, и самим работникам как носителям человеческого капитала, и стоящим за ними семьям (домохозяйствам).

Выпускник, обладающий интегрированной фундаментальностью и инструментальностью – причем как деятельностной познавательной-преобразовательной, так и коммуникативной, – получает тем самым

базу для саморазвития: он гибок, пластичен, способен достаточно свободно переходить от одних задач к другим, из одной сферы и отрасли в другую (другие), преобразовывать и порождать новые компетенции и квалификации, а следовательно, и новые отрасли и сферы. Ему все дается достаточно легко: ведь он везде и во всем осуществляет одни и те же основные взаимосвязанные, интегрированные ключевые функции преобразовательного (креативно-инновационного) характера, состоящие в извлечении и реально-практическом применении новизны знаний, – деятельностную и коммуникативную. Он осуществляет здесь свою функцию как полноценного субъекта познания – преобразователя мира, а не частичную функцию узкоспециализированного, узкоинструментального работника и даже не просто частичную функцию составной части совокупного работника общества. Он – источник преобразования и тем самым – управляющее звено.

Выпускник университета нового типа как субъект общественной жизни и источник ее преобразований действительно способен быстро и во многом самостоятельно переучиваться, самостоятельно идти курсом «обучение через всю жизнь» (lifelong learning). При этом он всегда продолжает учиться не чему-то принципиально новому, а, напротив, принципиально ему известному – применению своих ключевых преобразовательных (креативно-инновационных) качеств (компетенций) к новым задачам, отраслям, сферам и тем самым – новому воплощению главной своей функции – управляющей, преобразовательной. Это не только облегчает любое «доучивание», не требуя теперь, как ранее, «переучивания», но и упрощает его на несколько порядков (фактически на то количество перегородок, иерархий, которое создано дроблением специализированных, предметно-функциональных, функционально-предметных сфер, отраслей, профессионально-отраслевых, должностных и т.д. пересечений). Со-

ответственно, это создает самому работнику широкие возможности для смены занятий, что сейчас, при профессионально-отраслевой, квалификационной, компетентностной раздробленности ему сделать не просто. Тем самым разрешается еще одна фундаментальная, многовековая проблема – проблема порабощения личности одним и тем же занятием (односторонностью занятия, односторонностью сферы деятельности и общения), классическая проблема отчуждения.

Добавим, что такой тип работника экономически выгоден обществу, государству и бизнесу как носитель заложенной в него принципиально новой не только социальной, но и экономической культуры.

Таким образом, модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета реально содержит потенциал преодоления фундаментального разрыва между потребностями в фундаментальности, универсальности и потребностями в инструментализме, специализированности подготовки кадров, потенциал практически возможного преодоления разрыва между перспективными и текущими потребностями общества в инновациях и компетенциях.

Литература

1. Горбунов А.П. Как управлять Миром, позитивно преобразовывая его: креационно-эволюционная транспарадигматика и транспараметрика, трансконсоциотика и трансинергетика единосмыслового мироустройства // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 3, 4.
2. Сенашенко В. О проблемах становления современного университета // Ректор вуза. 2012. № 12. С. 38–43.
3. Ридинг Б. Университет в руинах: Пер. с англ. А.М. Корбута / Под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск, 2009.
4. Идея университета: вызовы современной эпохи (круглый стол) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 35–63; № 8/9. С. 26–42.

5. Литвинов В.П. Проектирование будущего университета. Пятигорск: ПГЛУ, 2010.
6. Гуманитарные технологии, или Путь к будущему университету / Отв. ред. А.Г. Авшаров. Пятигорск: ПГЛУ, 2012.
7. Горбунов А.П. Основы социального менеджмента. Пятигорск: Кавказская здравница, 1999.
8. Стратегия 2020 ПГЛУ: от традиционного университета к креативному университету, к Университету Будущего. Комплекс стратегических документов ПГЛУ, коррелирующей с генеральной стратегией развития российского государства и общества / Авт.-сост. и ред. А.П. Горбунов. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 383 с.
9. Горбунов А.П. Интегрирующая генеральная содержательно-смысловая образовательно-воспитательная, научно-исследовательская и проективно-инновационная стратегия и основная методическая задача ПГЛУ как поворот к соответствию сути новой наступившей эпохи. Пятигорск: ПГЛУ, 2012. URL: <http://www.pglu.ru/strategy.php>
10. Сенашенко В. Образование и стратификация общества // Ректор вуза. 2013. № 4. С. 22–27.



**Г.А. ВОРОБЬЕВ, доцент,
зав. кафедрой
информационных технологий,
математики и средств
дистанционного обучения**

Электронная образовательная среда инновационного университета

В статье анализируются основные элементы электронной образовательной среды Пятигорского государственного лингвистического университета. Описываются направления деятельности института дистанционного обучения и развития информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информатизация, электронная образовательная среда, обучение в среде LMS Moodle, локальные ресурсы e-learning, сервисы Web 2.0, веб-проекты, дистанционное обучение