

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О СИСТЕМЕ, ПРОЦЕССЕ И РЕЗУЛЬТАТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович – д-р пед. наук, академик РАО, проф., Московский педагогический государственный университет. E-mail: asson1@rambler.ru

РЫБАКИНА Наталья Александровна – канд. пед. наук, доцент, Центр развития образования городского округа Самара. E-mail: rybakina@yandex.ru

Аннотация. С позиций контекстного обучения в статье анализируются проблемы реализации идеи непрерывного образования; рассматриваются различия системы и процесса непрерывного образования. Компетенция трактуется как инвариантный результат деятельности обучающегося на разных ступенях системы непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, инвариантный результат образования, контекстное образование

Для цитирования: Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 47–54.

Идея непрерывного образования

Историко-педагогический анализ показывает, что система образования, его цели, содержание, процесс и результаты являются своеобразным отражением технологического и социально-экономического уклада жизни общества. Так, объяснительно-иллюстративный тип обучения, который сводится к «передаче знаний» от педагога к ученику, теоретически обоснованный Я.А. Коменским еще в XVII веке [1], напоминает конвейерную организацию труда раннего индустриального производства, для обслуживания которого люди готовятся в массовом порядке прежде всего как исполнители. Однажды полученные человеком знания в таком «конечном» образовании исправно служили ему на протяжении всей жизни и профессиональной деятельности.

В современном обществе одновременно наблюдаются два разнонаправленных процесса: 1) быстрый рост и распространение новой информации во всех сферах жизнедеятельности человека; 2) быстрый темп устаревания информации. Они сокращают

жизненный цикл полученных человеком знаний, навыков, умений, компетенций, профессий, что обуславливает актуальность идеи непрерывного образования, т.е. перехода от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование через всю жизнь». Таким образом, ответ на вызовы времени обеспечивается непрерывным развитием личности школьника, студента, слушателя, работника, каждого члена общества. Эта мысль содержится в государственной «Концепции непрерывного образования», принятой ещё в 1989 г. [2], в подготовке которой непосредственное участие принимал один из авторов данной статьи. Приоритетным, отмечалось в Концепции, должно стать овладение обучающимися фундаментальным ядром знаний, средствами и методами самообразования, умениями учиться. Владея ими, человек может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать траекторию своего образования. Как видим, по прошествии почти трёх десятилетий основные положения Концепции не утратили своей значимости.

Говоря о сущности непрерывного образования (НО), нужно иметь в виду *диалектическое единство прерывности и непрерывности* [3]. Прерывность характеризует структуру системы непрерывного образования (СНО), указывает на дискретность ее пространственно-временного строения, относительную автономию и «конечность» образовательных программ и структур формального, неформального и информального образования. Прерывность звеньев системы непрерывного образования объясняет феномен его конечности для конкретной личности в момент завершения обучения по той или иной образовательной программе. «Заполнителем» перерывов является *самообразование*, которое предполагает, что в образовательном процессе человек сохранил и развил познавательную мотивацию и приобрел умение учиться.

В доминирующем и в настоящее время традиционном объяснительно-иллюстративном типе обучения ученик, студент обращен, фигурально выражаясь, не в будущее, а в прошлое, к «кладовым» известной информации. Содержанием учебных предметов в таком обучении является дидактически адаптированное содержание разных наук и комплекса умений и навыков, формируемых в виде упражнений, заданий и задач, мало связанных с социальной и профессиональной реальностью. Преподаватель излагает теоретический материал как некую «прошлую», известную науке информацию, затем показывает образец вытекающей из этой теории абстрактной задачи и способ ее решения, который учащемуся нужно просто запомнить и самостоятельно потренироваться в его применении. Психологически задача для него – это требование преподавателя найти *искомое*, преобразовав заданным способом необходимые и достаточные условия задачи – под угрозой отрицательной оценки, если искомое не найдено или не соответствует правильному ответу, приведенному в конце задачника. При этом у «обучаемого» вклю-

чаются в основном внимание, восприятие, моторика и процессы запоминания (обучение как «школа памяти»). Мышление здесь не просто не нужно, оно избыточно, выступает мешающим фактором. Действительно, если даны время и скорость движения поезда, то найти пройденный им путь не составляет труда, вспомнив, что нужно просто умножить одну цифру на другую.

Таким образом, классическая учебная задача (или задание) – это абстрактная знаковая модель прошлых проблемных ситуаций (которые встречаются на каждом шагу в жизни и профессиональной деятельности), полученная посредством удаления из них людей и вероятностных компонентов этих ситуаций, которые представляются автору задачника несущественными для поиска искомого задачи. Между тем реально разворот учащегося от прошлого через настоящее к будущему как раз и обеспечивается этими двумя факторами: присутствием людей, которые всегда имеют свои субъективные мнения относительно того или иного условия или предмета, и вероятностными компонентами проблемных ситуаций. Вспомним сказочное: «Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». Столкновение обучающегося с этими компонентами проблемной ситуации порождает внутренний или внешний диалог, включает процесс мышления человека, направленный на индивидуальный или совместный поиск *неизвестного* еще ему знания, способа действия, отношения и др. Неизвестное, а не искомое выступает единицей деятельности человека в проблемной ситуации. Здесь припоминанием известного знания, способа действия не обойтись; в поисках неизвестного нужен переход от «школы памяти» к «школе мысли» и активного социального действия, т.е. поступка, реализующего как технологические, так и морально-нравственные нормы его совершения. Тем самым обеспечивается единство обучения и воспитания как двух сторон одной «медали» – образования.

Это предполагает отказ в теории и на практике от рассмотрения человека как «обучаемого», который должен усваивать образцы часто уже не актуального прошлого опыта, своего рода «информационных консервов». Эти образцы не могут иметь для обучающегося личностного смысла, если он не видит ситуаций их будущего практического применения в жизни и труде или если они не представлены в модельной форме в образовательном процессе на любом уровне СНО. В то же время идея непрерывного образования не предполагает «забвения прошлого», отказа от фундаментальных знаний, а также адекватных и для современных условий образцов прошлого опыта. Речь идет о выстраивании в познавательной деятельности человека *пространственно-временного контекста «прошлое – настоящее – будущее»*, который призван задавать смысл этой деятельности на любой ступени системы непрерывного образования.

В этих условиях обучающийся занимает позицию субъекта образовательной деятельности: действуя в *настоящем*, он одновременно опирается на усвоенные, еще не устаревшие *«прошлые»* образцы знания и действия и обращает свою мыслительную, предметно-технологическую и социальную активность к *будущему*, к возможным ситуациям жизни и профессиональной деятельности. Главная идея НО состоит в том, чтобы, рассматривая человека как субъекта познавательной деятельности, развернуть его познавательную деятельность из прошлого через настоящее к будущему – к предстоящим проблемным ситуациям социальной жизни и профессиональной деятельности. Разрешение таких ситуаций предполагает как использование образцов прошлого опыта, так и порождение в процессах мышления новых, личных знаний, необходимых для поиска неизвестного.

На современном этапе развития науки,

технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела *необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы» к практико-ориентированному типу непрерывного образования на всех его уровнях, но без потери основ его фундаментального теоретического содержания*. Это и должно стать сущностью новой образовательной парадигмы, охватывающей всю систему непрерывного образования [4].

Инвариант результата непрерывного образования

Анализ литературы показывает, что в мире наметились четыре подхода к реализации идеи непрерывного образования: 1) отождествление его с непрерывным обучением; 2) достройка базовых структур образования (школ, колледжей, вузов) звеньями дополнительного образования; 3) реализация принципа преемственности программ общего и профессионального образования; 4) ориентация на компетентностный подход – подстройка образовательных программ под нужды динамично меняющихся технологий производства¹.

Первый подход нужно сразу отвергнуть: идея НО не может обречь человека на позицию пожизненного «сидения за партией». В соответствии со вторым подходом появляются структуры дополнительного формального, неформального и информального образования, которые в своей совокупности с базовым и создают систему НО. Третий подход представляет собой реализацию естественного требования обеспечить преемственность содержания дошкольного, школьного, вузовского и дополнительного профессионального образования. Особым случаем в контексте проблем непрерывного образования является компетентностный подход. Фактически он

¹ Несколько иная классификация подходов приведена в [5].

означает получение знаний «ad hoc» – к данному случаю, а это реальная опасность потери фундаментальности образования. Избежать этой опасности нельзя простым сохранением или увеличением числа учебных часов на фундаментальные дисциплины ради более глубокого усвоения основ той или иной науки; объем часов может даже уменьшиться. Фундаментальное содержание должно отражать основные «реперные точки» науки и усваиваться не как самоцель, а как средство компетентного принятия практических решений.

На наш взгляд, реализация всех перечисленных подходов к созданию системы НО еще не делает процесс общекультурного и профессионального развития человека «образованием через всю жизнь». В этой связи нужно различать понятия «система непрерывного образования» и «процесс непрерывного образования конкретной личности» [6].

Система непрерывного образования – это совокупность преемственных образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными структурами и соответствующими органами управления. Такая система обеспечивает возможности общего и профессионального развития личности в организациях формального, неформального и информального образования. Это то, что на современном языке можно назвать «широким спектром образовательных услуг». Напротив, *процесс непрерывного образования* конкретного человека – это нечто совсем иное: непрерывное обогащение на каждой ступени СНО его личностного, общекультурного и профессионального потенциала. Данный процесс предполагает наличие у человека ярко выраженной познавательной мотивации. Надо сказать, что в условиях доминирования традиционного типа обучения последняя угасает у многих еще в начальных классах школы. Впрочем, и при отсутствии такой мотивации человек может перемещаться по

ступеням СНО ради получения нужного ему документа об образовании. Между тем на каждой ступени СНО всё же можно обеспечить порождение познавательной мотивации и приращение личностного потенциала человека. Это зависит от содержания образования, используемых педагогических технологий, организации образовательного процесса, а также от того, в какую позицию он ставит человека: обращённого «к прошлому» объекта педагогических манипуляций (обучаемого) или стремящегося «в будущее» субъекта познавательной и практической деятельности (обучающегося).

В этой связи возникают две взаимосвязанные проблемы:

1) какова содержательная, инвариантная по отношению к каждому уровню СНО «единица» результата образования, которая позволяет определять уровень развития личностного потенциала человека на данной ступени СНО, сравнивать его с предшествующим и быть необходимым условием перехода на следующую ступень?

2) какова должна быть организация образовательного процесса на всех уровнях системы НО, которая обеспечивает получение преемственного инвариантного результата этого процесса?

В качестве *инварианта* результата НО мы предлагаем рассматривать *компетенцию* как некий теоретический *конструкт*, характеризующий общее и профессиональное развитие человека, движущегося по ступеням системы НО. При этом конкретно-эмпирическим выражением инварианта является его определённый вариант, подобно тому как все автомобили имеют инвариантную структуру (рама, колеса, кузов, мотор и др.), но есть множество их конкретных моделей. Структурно инвариант состоит из компонентов, объединенных системой устойчивых функциональных связей, которые остаются неизменными при движении человека по ступеням СНО. Эти компоненты наполняются разным кон-

кретным содержанием в зависимости от направленности познавательной деятельности – на формирование общекультурных, общих профессиональных или конкретных профессиональных компетенций обучающихся.

Итак, структура любой компетенции должна составлять определенный *инвариант*, который обустраивается и обретает свою определенность как

конкретный вариант в зависимости от ступени СНО, целей и содержания образования на данной и последующих ступенях. Наполняясь конкретным содержанием на разных ступенях СНО, инвариант результата непрерывного образования отражает уровень преемственного развития обучающегося как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности. Система конкретных компетенций с инвариантной структурой и должна выступить предметом формирования на разных ступенях системы НО.

Опыт создания инварианта компетентности безотносительно к идее НО описан в исследовании М.Д. Ильязовой, выполненном в научно-педагогической школе контекстного образования. Такой инвариант представляет собой качество личности специалиста, состоящее из интегральной совокупности пяти компетенций: ценностно-смысловой, мотивационной, инструментальной (знания, умения, навыки), индивидуально-психологической и когнитивной (способность к саморегуляции деятельно-

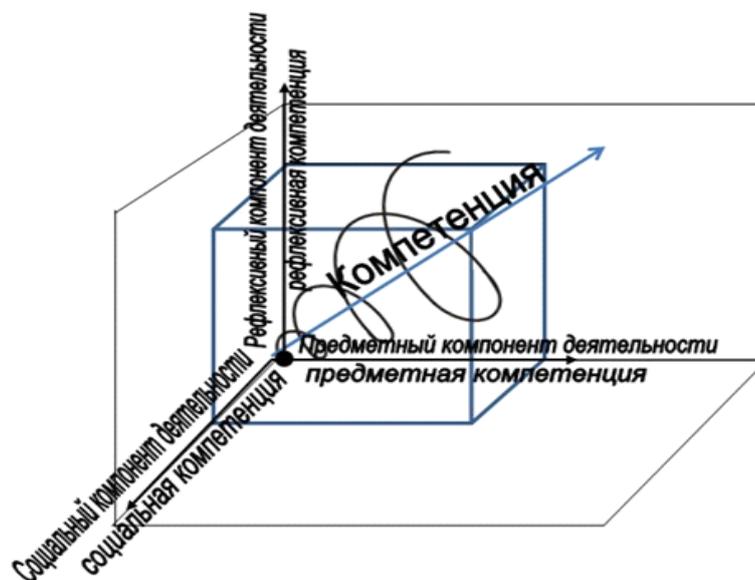


Рис. Трехкомпонентная модель компетенции

сти) [7]. Данная инвариантная структура, с одной стороны, интегрирует в себе все необходимые и достаточные элементы компетенции субъекта будущей профессиональной деятельности, а с другой – позволяет четко дифференцировать цели и задачи педагогического процесса, направленного на их формирование. С этих позиций компетентность – это реализованная в профессиональной деятельности интегральная компетенция, проявленная в ситуации деятельности характеристика личности.

Применительно к идее непрерывного образования в качестве инварианта результата деятельности обучающегося мы предлагаем совокупность трех видов опыта: *когнитивного (предметного)*, *социального и рефлексивного (рис.)*. Структура этих видов опыта остается неизменной при движении человека по ступеням системы непрерывного образования, являясь основой формирования и развития общей способности человека находить решения проблем на основе знания, то есть основой *компетенции* [8].

Когнитивный опыт обеспечивает усвоение, хранение, упорядочение и использование уже имеющейся у человека и поступающей информации о закономерностях окружающей действительности. *Социальный опыт* обеспечивает продуктивность собственной и совместной деятельности, способность понимать себя и других в образовательной среде, характеризующейся межличностным взаимодействием и диалогическим общением субъектов образования. *Рефлексивный опыт* обеспечивает способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею «на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в них продуктов» [9, с. 16].

Таким образом, *компетенция* – это результат образования, представляющий собой, по сути, систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность человека к познанию и осознанному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знанием и ситуациями практического действия и поступка. Развитие и обогащение компетенции как указанной совокупности трех видов опыта человека преемственно переходит из общеобразовательной школы на уровень *профессионального, а далее – дополнительного профессионального образования*. Основным инвариантом здесь выступает способность выполнения, совершенствования или, в случае переподготовки специалиста, смены профессиональной деятельности.

Далее необходимо рассмотреть возможности такой организации образовательного процесса на каждой из ступеней СНО, которая обеспечивает содержательное наполнение и преемственное развитие компетенции как инвариантного результата непрерывного образования. Логично предположить, что и образовательный процесс, направленный на формирование такого инварианта на разных ступенях СНО, должен быть инвариантным – с теми вари-

ациями, которые обусловлены отличиями общего среднего образования от профессионального и направлениями подготовки специалистов, бакалавров, магистров.

Такой ход мысли позволяет осуществить теория контекстного образования, развиваемая в нашей научно-педагогической школе [4; 6; 7]. В содержание контекстного образования независимо от ступени системы НО входят предметный и метапредметный компоненты. Последние представляют собой интеллектуальные операции, формирующие интегральную совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, а также морально-нравственные требования к действиям и поступкам участников учебного общения и взаимодействия. Тем самым решаются задачи не только обучения, но и воспитания школьников, студентов, специалистов, обучающихся в системе дополнительного образования.

Деятельность обучающегося на любом уровне системы НО имеет одинаковую кольцевую структуру, взаимосвязанными функциональными звеньями которой являются потребность, мотив, цель, поступки, действия и операции, средства, предмет и результат. В то же время все эти структурные компоненты наполняются разным содержанием на этапах школьного, вузовского и дополнительного образования.

В процессе познавательной деятельности школьника учебная информация накладывается на канву моделируемых фрагментов практической деятельности в рамках изучаемых учебных предметов как специфически человеческой формы активного отношения к миру и усваивается в контексте ее предметного, социального и ценностного компонентов. В рамках учебной деятельности студента учебная информация накладывается на канву будущей профессиональной деятельности и усваивается в ее контексте как средство осуществления, превращаясь тем самым в знание; в дополнительном образовании – на канву реальной профессиональной деятельности спе-

циалиста и усваивается в ее контексте как средство решения конкретных проблем слушателя.

Инвариантным является и процесс динамического движения образовательной деятельности контекстного типа. На всех трех уровнях непрерывного образования – общем среднем, высшем и дополнительном профессиональном – выделяются три базовые формы организации познавательной деятельности: академического типа, квазисамостоятельная в школе или квазипрофессиональная в вузе, самостоятельная в школе или учебно-профессиональная в вузе [10].

Инвариантным на всех уровнях системы непрерывного образования остается и набор педагогических технологий, обеспечивающих включение обучающегося в каждую из базовых видов деятельности. На этапе учебной деятельности академического типа используются различные виды лекций контекстного типа: информационная, проблемная, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, пресс-конференция и др. Квазисамостоятельная деятельность в школе и квазипрофессиональная в вузе предполагают использование моделирующих технологий: анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, деловые игры. Этап самостоятельной деятельности обеспечивается практическими, исследовательскими и проектными работами обучающихся.

Литература

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
2. Концепция непрерывного образования // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование 1989. № 8. С 9–20.
3. Непрерывность и прерывность // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 433–434.
4. Вербницкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа проектно-целевой подготовки инженера // Инженерная педагогика: сборник ст. в 3 т. М.: МАДИ, 2015. Вып. 16. Т. 1. С. 77–103.
5. Сженов Е.С. О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 93–98.
6. Вербницкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
7. Вербницкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
8. Рыбакина Н.А. Инвариант результата непрерывного образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: Материалы V Международной научно-практической конференции. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. № 2. С. 217–223.
9. Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В.Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2009. 447 с.
10. Вербницкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3–14.

Статья поступила в редакцию 29.03.16.



Редакция журнала «Высшее образование в России» поздравляет Андрея Александровича Вербницкого, члена редколлегии, с избранием в действительные члены РАО.

INVARIABLE RESULT OF LIFE-LONG EDUCATION

VERBITSKIY Andrey A. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, Russia. E-mail: asson1@rambler.ru

RYBAKINA Natalya A. – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. of Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Vocational Training «Education Development Center of Samara City District», Samara, Russia. E-mail: rybakina@yandex.ru

Abstract. The article analyzes from the standpoint of the contextual approach the problems of realization of the main ideas of life-long education; substantiates the necessity to differentiate the notions of system and processes of life-long education. The authors treat the competence as an invariant result of student's activity on the different levels of life-long education system.

Keywords: life-long education, invariable result of life-long education, contextual education, competence approach, competency structure

Cite as: Verbitskiy, A.A., Rybakina, N.A. (2016). [Invariable Result of Life-Long Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6 (201), pp. 47-54.

References

1. Komensky, J.A., Locke, J., Rousseau J.-J.; Pestalozzi, J.H., *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical Heritage]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 416 p. (In Russ.)
2. [The Concept of Lifelong Education] (1989). *Byulleten' Gosudarstvennogo komiteta SSSR po narodnomu obrazovaniyu. Seriya: Vysshee i srednee spetsial'noe obrazovanie* [Bulletin of the USSR State Committee on Public Education. Series: Higher and Secondary Special Education]. No. 8, pp. 9-20. (In Russ.)
3. [Continuity and Discontinuity] (1983). *Filosofskii entsiklopedicheski slovar'* [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ, pp. 433-434. (In Russ.)
4. Verbitskiy, A.A. (2015). [The Theory of Contextual Education as the Conceptual Basis of Project-Targeted Training of the Engineer]. *Inzhenernaya pedagogika* [Engineering Pedagogy]. Issue 16, vol. 1, pp. 77-103. (In Russ.)
5. Szhenov, E.S. (2011). [The Concept of Lifelong Learning in Modern Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 93-98. (In Russ.)
6. Verbitskiy, A.A. (1999). *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie* [A New Educational Paradigm and Contextual Learning]. Moscow: Research centre for quality of specialists' training Publ., 75 p. (In Russ.)
7. Verbitskiy, A.A., Il'yazova, M.D. (2011). *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya* [Invariants of Professionalism: Problems of Formation]. Moscow: Logos Publ. 288 p. (In Russ.).
8. Rybakina, N.A. (2014). [The Invariant of the Result of Continuing Education]. *Trudy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Tekhnologii postroeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami"* [Proc. V Int. Scientific and Practical Conference "Technology to Build Education Systems with Specified Properties"]. Moscow, No. 2, pp. 217-223 (In Russ.)
9. *Refleksivnyi podkhod: ot metodologii k praktike* [Reflexive Approach: from Methodology to Practice]. V.E. Lepskii (Ed.) Moscow, «Kogito-Tsentr» Publ., 2009. 447 p. (In Russ.)
10. Verbitskiy, A.A., Rybakina, N.A. (2014). [Methodological Bases of Realization of New Educational Paradigm]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 2, pp. 3-14. (In Russ.)

The paper was submitted 23.03.16.