

И. В. Григорьева

ФОРМИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития человеческой цивилизации образование стало одной из самых обширных и социально значимых сфер человеческой деятельности. В ней занято более миллиарда учащихся и почти 50 млн педагогов, в 2005 г. на каждые 10 тыс. жителей России приходилось 495 студентов, в США — 445, Германии — 240, Великобритании — 276, Японии — 233 [1, с. 90]. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса.

Вместе с тем в последние десятилетия специалисты обращают внимание на возникновение и нарастание кризисных явлений в сфере образования, ставят вопрос о «всемирном кризисе образования» (см., напр., [2] и др.). Речь идет о том, что переход к информационному обществу предъявляет новые требования к сфере образования и меняет базовые образовательные ориентиры. Во-первых, такому обществу необходимы специалисты, способные работать не на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), а на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом и у человека возникает возможность выбора). Во-вторых, человек должен выйти из стен образовательного учреждения социально адаптированной личностью, приспособленной жить в условиях глобализации мировой экономики и культуры. В-третьих, профессиональные и социальные качества выпускника должны быть востребованы рынком. Сложившиеся в различных странах мира образовательные системы оказались не в состоянии выполнять эти функции.

Это в полной мере относится и к российской системе образования. Задача, стоящая перед сферой образования в глобальном масштабе, в России не менее актуальна, чем в других странах. И никакими частичными реформами, усовершенствованиями эту задачу не решить. Требуется комплексный подход, получивший название модернизации образования.

Задача модернизации российского образования связана с разрешением целого клубка противоречий и накопившихся проблем, она сложна и многоаспектна. Одним из ведущих ее направлений выступает переход к компетентностно-ориентированной модели высшего образования. В данной статье хотелось бы обратить внимание на про-

Ирина Викторовна ГРИГОРЬЕВА — канд. экон. наук, доцент кафедры истории экономики и экономической мысли Экономического факультета СПбГУ, директор Дирекции образовательных программ бакалавриата по направлениям международные отношения, политология, социология и экономика. В 1985 г. окончила Экономический факультет ЛГУ. В 1991 г. защитила кандидатскую диссертацию. С 1991 г. работает на Экономическом факультете. Сфера научных интересов — история экономической мысли, экономическая психология, педагогика. Автор более 30 научных работ.

© И. В. Григорьева, 2011

блемы, связанные с реализацией этого направления в сфере экономического образования¹.

Модернизация образования — это обновление не только концепции образования, но и самих образовательных учреждений как особой формы организации. Переход к компетентностно-ориентированной модели, на наш взгляд, невозможен без кардинальных изменений социально-психологических характеристик педагогического коллектива, принципов педагогической коммуникации и формы вузовской организации в целом. Эти изменения должны быть связаны с формированием современного типа организации — «самообучающейся организации».

Образовательная организация, как и любая другая, представляет собой единство ее социально-экономической и социально-психологической составляющих. В первом случае речь идет о собственно экономических и технико-технологических факторах деятельности любой организации. Во втором же случае в центре внимания — совместная деятельность людей, объединенных общими интересами или целями; людей, являющихся личностями, с их симпатиями и антипатиями, нравственными ценностями и установками; людей, вступающих в отношения «подчиненный — руководитель», «личность — коллектив — организация», «личность — личность» и т. д. Как правило, чем в большем соответствии находятся эти две составляющие, тем выше эффективность деятельности организации.

Таким образом, в качестве одной из задач модернизации образования (от которой во многом зависит ее эффективность) выступает создание такой модели образовательной организации, когда ее психологическая и социально-экономическая составляющие будут находиться в максимальном сопряжении и соответствии.

Решение этой задачи связано с ответом на вопрос: соответствует ли уровень развития образовательной организации как социально-экономической общности уровню развития личности и коллектива, в ней взаимодействующих, т. е. ее социально-психологической структуре? Ответ на этот вопрос предполагает, прежде всего, выявление специфики деятельности данной организации и определение стадии развития, на которой она находится как организация, а отсюда и специфических требований к типу личности ее работников, а также учет этой специфики при выработке стиля руководства и методов управления.

Определение стадии, или этапа, развития образовательной организации требует рассмотрения ее как единства социально-экономической и психологической составляющих. Такой подход явился результатом длительной эволюции во взглядах и представлениях об организации и ее сущности и разделяется многими специалистами [6]. В соответствии со сложившимися взглядами с начала XX в. и до наших дней можно выделить несколько основных этапов развития представлений об организации и, соответственно, развития самой организации. Остановимся кратко на характеристике трех этапов.

Первый этап (1910–1930-е годы) — это этап «классической организации», преобладания «механических» представлений, на котором организация трактуется как продуманный и хорошо отлаженный механизм, работающий по заранее разработанным правилам и инструкциям. К этому этапу относятся работы Ф. Тейлора в США, А. Файоля

¹ Многие из них уже обсуждались на страницах нашего журнала (см.: [3–5]), однако тему еще нельзя считать исчерпанной.

во Франции, М. Вебера в Германии. В основе научных взглядов того времени лежали три ведущих и взаимосвязанных принципа — рационализация, специализация и бюрократизация. Эффективность такой организации была основана на строгой иерархии, соблюдении общих безличных правил, хорошей профессиональной подготовке кадров, соответствии работника занимаемой должности. Функции организации труда здесь противопоставлялись процессу самого труда как процессу взаимодействия людей, как сотрудничеству.

На *втором этапе* (1940–1960-е годы) на смену представлению об организации как о механизме пришло представление о ней как о живой, развивающейся системе, особом социальном организме, который кроме отношений власти и подчинения включает в себя людей, связанных личными, неформальными отношениями, обладающих собственными задачами, целями и интересами.

Огромную роль в формировании нового представления сыграла «школа человеческих отношений», основателем которой считают Э. Мейо². Принцип специализации отвергался как уродующий личность работника. На смену принципам рациональности и специализации представителями «школы человеческих отношений» был выдвинут принцип максимального использования всех способностей личности, прежде всего творческих. В противовес же бюрократическому принципу управления провозглашался принцип паритетного управления, предполагающий равное участие в управлении и исполнителей, и организаторов, и руководителей, демократизацию управленческих отношений с лидером вместо администратора. Организация такого типа получила название псевдобюрократической, или демократической.

Однако гипертрофия роли и значения фактора межличностных отношений, свойственная представителям этой школы, игнорирование того, что кроме человеческих в организации существуют отношения производственные, технологические, привели к кризису и этой трактовки организации.

В качестве главной особенности *третьего этапа* (1960–1980-е годы) может быть назван системный подход к пониманию организации, который синтезирует представления обоих этапов: и организация как механизм, и организация как живой социальный организм представляют собой две стороны системы, две ее составляющие. То, каким образом они сопрягаются между собой, насколько соответствуют друг другу и как взаимодействуют между собой, зависит от специфики самой организации, целей и задач данного этапа ее развития.

В таком развитии научных представлений об организации ничего необычного нет — это естественный путь научного познания согласно гегелевской триаде «тезис—антитезис—синтез». Гораздо более значимым является то, что в результате этого выработался совершенно новый подход к пониманию сущности современной организации: современная организация представляет собой динамическую и обучающуюся систему. Основоположниками концепции «обучающейся организации» явились немецкий ученый Петер Сенге и его последователи Хельмут Гайсельхарт, Рудольф Штайнер, Бернард Ливехуд, Николас Луман. Ее суть состоит в следующем.

Основой философии современного этапа развития общества и цивилизации в целом является идея глобализации, означающая, в самом широком смысле, отказ от

² Теория «человеческих отношений» сформулирована Мейо в ходе его знаменитых Хоторнских экспериментов, которые проводились в течение 13 лет (с 1924 по 1936 г.) в городе Хоторне близ Чикаго.

культы «самости» и замкнутости, от заботы о себе самом и радикальное обращение к миру, к чужому, другому. Она дополняется старой как мир идеей о бесконечном движении, изменении, обновлении всего и вся. Общество будущего предстает перед нами как всемирное «общество знания», где знание и обучение представляют собой новые руководящие идеи, соединяющие людей друг с другом через континенты и культуры [7]. Одним из первых мыслителей второй половины XX в., выдвинувших идею о трансформации современного общества в направлении к посткапиталистическому «обществу знаний», был П. Друкер [8]. С этой точки зрения современная организация является некой переходной формой к идеальной организации будущего общества. Чтобы быть жизнеспособной, она должна иметь в себе источник решающих обновляющих импульсов в развитии человечества на пути к обществу духовного и научно-го знания, т. е. главной идеей и целью, объединяющей людей в рамках организации, должна стать идея «постоянно учиться друг от друга, друг для друга и вместе друг с другом» [9, с. 13]. «Обучающаяся организация» должна быть приспособлена к постоянным переменам, инновациям, к систематическому отказу от привычного и устоявшегося.

Применяя вышесказанное к анализу развития организации в сфере образования, можно увидеть, что наличие трех этапов развития организаций характерно и для данной сферы. При этом каждый этап отражает определенную образовательную концепцию: этап организации рационально-бюрократического типа (классической организации) связан с периодом господства концепции единой школы и единого образовательного стандарта; этап псевдобюрократической, или демократической, организации характерен для периода разложения единой государственной школы, а этап динамической организации связан с современным этапом в развитии высшей школы, с поисками нового единства образовательной системы на основе системного подхода к координации организационной структуры с целями и задачами, стоящими сегодня перед образованием. Представляется, что именно вузовские образовательные учреждения способны стать наиболее адекватной формой динамической организации, ибо это как раз тот тип «обучающейся организации», где наиболее полно реализуется один из ее основополагающих признаков — необходимость сочетания индивидуального обучения, обеспечивающего личностное развитие, и организационного, связанного с эксплуатацией индивидуальных умений. Высшее учебное заведение — это как раз то место, «где люди постоянно учатся учиться вместе» [10, с. 101].

В концепции «обучающейся организации» особое значение придается социально-психологической составляющей современной организации. Организация динамического типа предъявляет новые, дополнительные требования к социально-психологическим свойствам, которыми должны обладать задействованные в ней человеческие ресурсы, или, говоря административным языком, персонал. Люди, которые необходимы организации на данном этапе, помимо перечисленных выше свойств должны быть приспособлены, т. е. достаточно легко адаптироваться, к ситуации постоянного обновления и перемен, касающихся как общества в целом, так и собственной структуры организации. При этом сами они должны быть достаточно стабильными личностями, готовыми к тем сложным задачам, которые будут возложены на их плечи. И, наконец, путем самопознания они должны уметь постоянно освобождаться от конформизма, преодолевать застывшие модели мышления и приобретать способность к постоянно-му духовному развитию. Именно такое соответствие между социально-экономической

и социально-психологической составляющими современной организации обуславливает высокую эффективность ее деятельности.

Специфика вуза как организации состоит в том, что люди объединены в ней в особую социально-психологическую общность — педагогический коллектив. И это обстоятельство, думается, ставит множество проблем и существенно осложняет задачу модернизации образования, особенно в отношении модернизации системы управления вузовской организацией³.

Специфика вузовского педагогического сообщества как особого культурного и психологического феномена обусловлена целым рядом причин и обстоятельств, одни из которых носят преимущественно объективный характер, другие являются обстоятельствами в большей мере субъективного, психологического характера. На наш взгляд, наибольшее значение для характеристики специфики вузовского педагогического коллектива имеют следующие особенности.

Высшее учебное заведение — это многоцелевая организация. В качестве целей деятельности вуза выступают и обучение, и воспитание, и повышение квалификации, и научно-исследовательская деятельность, и даже выпуск продукции. То есть обучающее пространство вуза представляет собой сложную научно-производственно-образовательную среду. В этих обстоятельствах коллектив вуза должен либо состоять сплошь из высокоинтеллектуальных и всесторонне развитых личностей (что маловероятно и нереально, по крайней мере, в современных условиях), либо быть достаточно разнообразным по своему профессиональному, квалификационному и личностному составу. Это требует наличия и применения многообразных и диверсифицированных по целям методик исследования состава и структуры педагогического коллектива и выработки специфических методов управления им.

Другая особенность связана с тем, что в вузах очень трудно реализовать требование иерархии в управлении. Дело в том, что с иерархичностью управления связано существование определенного психологического стереотипа, в соответствии с которым руководитель всегда предстает более умным, более авторитетным, более знающим, более заслуженным человеком, чем подчиненный. В вузах же, как правило, ранги руководителя и подчиненного равны, а иногда ранг подчиненного даже выше, чем руководителя (ученая степень, звание, научные труды, педагогический стаж, награды, авторитет у студентов и т. п.). К тому же иерархичность управления плохо стыкуется с «плоской» управленческой структурой вузов, под которой понимается причастность большого числа работающих к принятию управленческих решений. Это обусловлено традиционной организационной структурой вузов, когда отдельными управленческими единицами выступают и кафедры, и деканаты, и ученые советы, и методические

³ Представления о педагогическом коллективе как об особой трудовой общности сложились в педагогике еще в 1920–1930-е годы XX в., а в 1980–1990-е годы утвердился следующий подход к определению понятия «педагогический коллектив», который следует рассматривать как общность учителей, объединенную духовными и социально значимыми ценностями и гуманными целями обучения и воспитания подрастающего поколения, имеющую органы управления и самоуправления, организованную для совместной профессиональной деятельности, способную к качественному ее выполнению и выступающую важнейшим фактором профессионального становления. Весомый вклад в формирование такого представления внесли работы А. С. Макаренки, Т. С. Шацкого, В. Н. Соколо-Росинского, В. А. Сухомлинского, Л. И. Новиковой, К. К. Платонова и др.

комиссии, и органы студенческого самоуправления и т. д. Такая структура значительно усложняет отделение субъекта управления от объекта управления.

Кроме того, в педагогической среде вообще и в вузовской в особенности, как это ни странно, существует сопротивление (сознательное или бессознательное) самой идее управления. Возможно, это связано с тем, что объект управления в высшей школе — это, как правило, высокоразвитая личность с высоким уровнем образования, способностями к самоконтролю, собственным опытом управления и воспитания. В то же время ненормированный рабочий день, специфика научно-исследовательской деятельности, высокая роль самоконтроля приводят к осознанию себя как человека творческой, т. е. свободной, профессии, к неприятию какого-либо насилия или навязывания неких норм и правил в деле обучения и воспитания студентов. При этом забывается, что обучение и воспитание сами по себе являются старейшими формами социального управления и регулирования.

Этот факт нашел и свое научное подтверждение. В среде ученых-психологов давно уже получила широкое распространение концепция «школьной культуры» Сеймура Сарасона, утверждающего, что каждый учитель обречен на профессиональное одиночество, так как вынужден самостоятельно решать возникающие «профессиональные и личностные проблемы»⁴. В каком-то смысле «одиночество учителя» является залогом своеобразия и неповторимости личности каждого педагога. Но в то же время одиночество личности является особым состоянием, выражающимся в чувстве разобщенности и социальной изоляции, отторжении идей коллективизма и управления. Это особенно касается педагога в вузе, поскольку он должен быть не только учителем, но и научным исследователем, постигающим глубины собственного предмета. В этом смысле очень трудно представить себе процесс познания истины, управляемый извне, для каждого исследователя это всегда индивидуально организованный процесс.

Можно назвать и целый ряд других, не менее существенных особенностей педагогического коллектива как социально-психологической общности, но подробное их рассмотрение выходит за рамки данной статьи. Нам же представляется важным остановиться на следующем аспекте этой проблемы.

Как и коллектив в любой другой сфере, педагогический коллектив проходит ряд этапов своего профессионального становления. На каждом этапе коллектив обладает совершенно определенными характеристиками, и требуются соответствующие методы управления и воздействия, прежде всего, в направлении стимулирования дальнейшего роста его профессионализма. Однако, в отличие от других коллективов, профессиональный рост членов педагогического коллектива не ведет напрямую к росту профессионализма всего коллектива в целом. Дело в том, что при кажущейся формальной общности педагогического коллектива он обладает существенной внутренней неоднородностью. Как считают многие специалисты, занимающиеся исследованием проблем сферы образования, педагогический коллектив следует рассматривать не как единую социально-культурную среду, а как некую совокупность индивидуальных профессионально-педагогических культур.

⁴ Другие исследования по проблеме одиночества личности принадлежат специалистам в области социальной психологии и психиатрии Э. Фромму, К. Роджерсу, Л. Пепло, философам Г. Торо, М. Хайдеггеру. В российской социальной педагогике также имеется описание состояний, близких к одиночеству (А. В. Мудрик, О. Б. Долгинов), это, в частности, уединение, социальная отчужденность, погружение в себя.

В психолого-педагогической литературе индивидуальная профессионально-педагогическая культура классифицирована в соответствии с некоторыми человеческими типами (архетипами), каждый из которых связан с реализацией в образовании вполне специфических идей. С некоторой долей условности можно выделить следующие архетипические позиции: «просветитель», «мастер», «функционер», «менеджер», «артист». Эти типы достаточно хорошо исследованы и описаны [11, с. 305–325]. В кратком виде суть каждого из этих архетипов сводится к следующему.

1. Педагог-«просветитель». Главную свою миссию представители этого архетипа видят в том, чтобы нести высшие идеи образования — стремление к познанию истины и приобщение к достижениям мировой культуры и цивилизации — «в массы», т. е. приобщать к ним как можно большее число «страждущих». В этом смысле их профессиональная деятельность сродни феномену религиозно-миссионерской деятельности, а процесс обучения — процессу теоретического осмысления бытия и формирования мировоззрения.

2. Педагог-«мастер». Этот культурный архетип отличается от предыдущего прежде всего тем, что свою задачу как учителя он видит в том, чтобы выработать и довести до совершенства, до высшего уровня мастерства саму «технология» получения знаний. Вопросы метода обучения, методики преподавания, методологии научного исследования находятся в центре его внимания. Преподавательскую деятельность он воспринимает только в контексте профессионального совершенства, педагогического мастерства. Большое значение на пути к мастерству имеют сохранение и преемственность культурных традиций и достижений между поколениями. Государство, несмотря на то что само выступает олицетворением вековых традиций, не должно прямо и непосредственно присутствовать в образовательном пространстве, ему следует лишь быть гарантом такого наследования.

3. Педагог-«функционер». Архетип «функционера» в образовании возникает и утверждается вместе с системой государственного попечения и управления образованием, с формированием некоторых формальных и неформальных правил бытия учителя, институциональной структуры сферы образования. «Функционер» ощущает себя элементом этой системы, так сказать, соисполнителем тех грандиозных задач, которые ставит государство перед системой образования. Преподавательскую деятельность он воспринимает как деятельность по реализации целей и задач, поставленных перед системой образования государством и обществом. Присутствие государства в образовании педагогом-«функционером» воспринимается как единственная и естественная возможность сохранения образования как единого социокультурного феномена. При этом он постоянно находится во внутреннем конфликте, порожденном несоответствием своего собственного, частного бытия и грандиозностью задач, возложенных на него фактом учительства.

4. Педагог-«менеджер». По мере того как в современном обществе распространяются и утверждаются понятия «модернизация образования» и «рыночная эффективность образования», архетип менеджера становится наиболее популярным типом позиционирования современного учителя. В этом архетипе конфликт, присущий «функционеру», разрешается посредством достижения определенного компромисса между общественной миссией и индивидуальными потребностями. Исходным пунктом для такого компромисса становится понимание того факта, что в современных условиях общность государства, науки и образования определяется не идеологи-

ческим диктатом и финансовым патронажем, а совместным участием в производстве некоторого символического продукта. При этом государство производит один из его видов — власть, наука — другой (знание), а образование — третий (людей, способных к производству знания и власти). Производство этого специфического продукта осуществляется в определенных социально-экономических условиях — рыночной экономики, в формате бизнеса. Ориентацией профессиональной деятельности педагога-«менеджера» становится выполнение существующего в обществе образовательного заказа, базирующегося на рыночном спросе, на оптимальных для себя условиях. В образовательном пространстве, так же как и в экономическом, должно действовать правило «футбольного судьи» — государство устанавливает правила игры, но само не вмешивается в её процесс, в данном случае в процесс обучения. Задача педагога-«менеджера» — научиться самому и научить всех играть по этим правилам.

5. Педагог-«артист». Этот архетип представляет собой наиболее яркий тип культурной идентификации учителя. Для «артиста» преподавательская деятельность является, прежде всего, формой самораскрытия, формой реализации своего творческого потенциала. Часто образовательное пространство становится единственной адекватной его сущности средой существования. Свою функцию как учителя он видит не в том, чтобы научить получать или добывать знания, а в том, чтобы помочь раскрыть ученику потенциальные возможности своей личности, определить свое место в мире, вписаться в окружающую его среду (политическую, экономическую, социальную), научиться ориентироваться в ней и реагировать на ее изменения. Знания для него — это не некая цель, истина, а постоянно меняющаяся субстанция, информационное поле, инструмент жизнедеятельности человека и одновременно среда его обитания. Умение перерабатывать всё увеличивающийся объем информации и использовать его в своей жизнедеятельности — задача не из легких, она требует творческого подхода, и именно на это и должен быть нацелен потенциал человеческой личности. Усиление государственных позиций в образовании с этой точки зрения никак не может восприниматься положительно, такой процесс обучения не терпит диктата, контроля, надзора извне. Единственным плюсом присутствия государства в образовании здесь выступает лишь возможность улучшения материально-технической базы образовательных учреждений.

Цели, преследуемые сегодня процессом модернизации образования — переход от консервативной *академической* модели, связанной с оценкой уровней проведенных исследований, полученных знаний, сформулированных идей, к мобильной *предпринимательской*, ориентированной на первоочередную оценку экономической эффективности научной и образовательной деятельности, на «продаваемость» ее результатов, вызывают трансформацию архетипов профессионально-педагогической культуры, на которых основана вся учебно-педагогическая коммуникация в вузе.

Суть такой трансформации состоит в усилении роли и значения архетипов «менеджера» и «функционера» в педагогическом коллективе. Это обусловлено реалиями современного этапа модернизации образования, этапа ломки традиционной «плоской» структуры управления вузовским образованием и внедрением новой, линейной системы управления образовательной деятельностью. Наиболее неприспособленными к этим реалиям и наиболее уязвимыми оказались «просветители» и «мастера». Прогрессирующий распад, наблюдаемый в течение последних десятилетий нескольких форм культурного наследования: идеологической (распад Советского Союза), деятельностной (глубокий экономический кризис и затянувшаяся реконструкция

отечественной экономики), культурной (утрата Россией аутентичности в международной политике), «выбил почву» из-под ног «мастера», привел к утрате его самоидентификации в своей позиции. Болонский процесс, с его точки зрения, только усугубил опасность потерять из-за стандартизации национальные черты и богатые традиции российского образования. В то же время технократизация и формализация образования, все большая его идеологизация, дегуманизация ценностей и смысла человеческого бытия, утрата образованием имманентного ему метафизического измерения и его узкопредметный характер сильно пошатнули и позиции «просветителя» в культурно-образовательной среде.

Наиболее адекватными реалиям сегодняшнего дня оказались типы «функционер» и «менеджер». Более того, они органично дополняют друг друга: если «функционер» чувствует себя как рыба в воде в ситуации «жесткого» управления и «методического» контроля, требующего от каждого максимально точного исполнения инструкции, то «менеджер» оказывается эффективным в ситуации, когда линейные связи и отношения вдруг усложняются и требуют самостоятельного принятия решений и выбора одного из множества альтернативных вариантов.

Поскольку чаще всего типы «функционера» и «менеджера» представлены относительно молодыми членами педагогического коллектива, этап становления личности которых пришелся на постперестроечное время формирования активной конкурентной среды, то усиление их позиций может привести к отторжению «старых кадров», более инертных, менее мобильных, с трудом вписывающихся в новую образовательную среду. С одной стороны, это способствует обновлению и омоложению преподавательских кадров, с другой — ведет к подрыву «просветительских» и «мастерских» основ вузовского образования.

Однако именно «просветительские» и «мастерские» основы вузовского и особенно университетского образования сегодня, на наш взгляд, требуют укрепления и развития. Представляется, что это следует рассматривать как одно из главных условий реализации стратегической цели, обозначенной в концепции модернизации российского образования, — создание принципиально новой модели образования, направленной на подготовку специалиста с *социально востребованными качествами и свойствами*.

Первым шагом к реализации этой цели провозглашается внедрение «компетентного подхода» к образованию. В соответствии с этим подходом целью и результатом высшего профессионального образования должны выступать формирование не знаний, умений и навыков, соответствующих традиционному предметному содержанию процесса обучения, а компетенций, адекватных социальным, политическим, культурным потребностям сегодняшнего дня. Педагогика знаний должна уступить место педагогике компетенций.

Исходя из этой стратегической цели полагаем, что в дальнейшем главная роль в культурно-образовательном пространстве будет постепенно переходить к архетипу «артиста».

Педагогика компетенций — это по своей сути отказ от традиционной педагогики, нацеленной на получение знаний, выработку методов их получения и усвоения, в пользу так называемой «новой педагогики». Исследователи выдвигают множество концепций такой «новой педагогики» («музейная педагогика», «театральная педагогика», «педагогика сотрудничества» и т. д.). Всех их объединяет убеждение в том, что реалии сегодняшнего дня требуют поместить образовательный процесс в некоторый

специально организованный культурный контекст, непосредственно представляющий ту или иную сферу творческого, артистического бытия с организацией особой межсубъектной коммуникации, с формированием особого климата доверия между педагогом и учащимся, междисциплинарного подхода и творческой направленности совместных действий. Преподаватель здесь выступает не только как координатор такой деятельности, но и как непосредственный участник, олицетворяющий ее творческое начало, соединяющий ее исследовательскую и образовательную компоненты. В вузе такой стиль общения формируется под воздействием двух главных факторов: 1) увлеченности наукой, предметом и формированием на основе этого духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности студентов с педагогами; 2) стремления вузовских преподавателей как научных работников превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия. В таком контексте обучения уже неприемлемы ни «методические указания», ни «методологические установки», ни традиционные лекционно-семинарские формы преподавания. Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность, и именно педагог-«артист», благодаря своим психосоциальным характеристикам и особенностям, способен обеспечивать и постоянно воспроизводить эту продуктивность.

Кроме того, в этом архетипе наиболее полно отражается идея педагогического творчества, которое, по большому счету, является условием и основанием любого процесса модернизации. Вся современная культура в большой степени ориентирована на проявление творческого, импровизационного, коммуникативного стиля преподавания, институционально поддержанного сетью Интернет. В свою очередь, способность к творчеству, креативную компетентность можно рассматривать как одни из ключевых в профессиональной подготовке любых современных специалистов, в том числе и экономистов. Как считают многие исследователи, «культурно-ориентированный подход к образованию становится все более популярным не только среди гуманитариев, но и экономистов» [12, с. 7]. С этой точки зрения диалог преподавателя и студента предстает как диалог двух культур, основанный на интеграции образовательных и культурно-просветительных составляющих.

В то же время анализ федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Экономика», в котором реализуется компетентностный подход к обучению и формулируется содержание компетенций, показывает существование некоторых проблемных зон и ставит ряд вопросов, требующих своего разрешения. К числу таковых можно отнести следующие.

В научно-методической литературе представлены различные классификации профессиональных компетенций. Наиболее актуальной и приемлемой в России, по общему мнению, является классификация Э. Зеера [13, с. 23–30], которая и положена в основу образовательных стандартов по данному направлению.

1. Стандартные компетенции, включающие знания этических норм профессии, особенностей, содержания и требований профессиональной деятельности, ценностного отношения к ней, профессиональных позиций при достижении результатов профессионального труда.

2. Специальные компетенции, связанные с профессиональной деятельностью экономиста. В структуре блока специальных компетенций выделяются:

- познавательно-информационные компетенции, отражающие способности специалиста работать с информацией, управлять информационными потоками,

процессами обучения и развития в условиях информационного насыщения профессиональной среды;

- профессионально-технологические компетенции, включающие знания специалиста в области средств, способов и форм осуществления профессиональной деятельности;
- социально-коммуникативные компетенции, проявляющиеся в способности специалиста устанавливать контакты в профессиональной среде;
- профессионально-управленческие компетенции, обусловленные навыками специалиста использовать собственные знания и опыт решения профессиональных задач для эффективного управления собственной деятельностью и деятельностью коллектива.

3. Ситуативные профессиональные компетенции, содержание которых зависит от специализации (профиля деятельности) экономиста.

Однако сегодня в России подготовка специалистов (бакалавров) по направлению «Экономика» осуществляется как на уровне отраслевых вузов, порой очень узкоспециализированных, так и на уровне государственных университетов, которые по определению являются многопрофильными образовательными структурами, с мощной учебно-методической базой, высококвалифицированным научно-педагогическим персоналом, глубокими и давними образовательными традициями. Естественно предположить, что квалификация выпускников этих столь разных по целям и способам реализации своих образовательных стратегий учебных единиц отличается. По оценке Я.И. Кузьмина, при спросе от 100 до 150 тыс. экономистов в год вузы выпускают около 300–400 тыс., но только 30 тыс. имеют базовые профессиональные компетенции, способные удовлетворить спрос работодателей [14].

Интеллектуализация экономики ставит перед образованием новые задачи. Эффективность современного производства зависит не столько от узкопрофессиональной квалификации специалиста, сколько от его интеллектуального и культурного уровня. Университеты, думается, призваны готовить «экономическую элиту» общества, профессионалов, способных мыслить в междисциплинарных масштабах, быть адаптированными к ситуации экономической неопределенности, видеть необходимость и формулировать задачи институциональных трансформаций, а также принимать решения, формирующие экономическую политику на всех уровнях. Компетенции, отражающие эти отличия в целях и квалификации подготовки экономистов, либо вообще отсутствуют в предложенном Федеральным государственным образовательным стандартом перечне, либо их формулировки крайне расплывчаты.

Еще одна проблема модели компетентностного обучения связана с междисциплинарным подходом в преподавании экономических дисциплин. Такой подход сформировался достаточно давно, его пионером принято считать Й. Шумпетера. Он явился отражением изменения самой сущности современной экономической науки. То есть междисциплинарный подход — это не только принцип преподавания, но и один из главных методологических принципов экономического анализа. Безусловно, компетенциями, необходимыми будущему экономисту как исследователю и аналитику экономических явлений и процессов, которые сегодня теснейшим образом связаны и переплетены с социальными, психологическими, политическими и другими явлениями и процессами, являются умения и навыки, связанные с применением междисциплинарного подхода к профессиональному анализу. На сегодняшний день такие ком-

петенции в перечне также отсутствуют, но могут вводиться вузами самостоятельно в качестве компетенций специализации или профиля. А между тем по своей сути они являются общепрофессиональными либо даже общекультурными.

С нерешенностью этой проблемы связан и еще один важный аспект компетентного подхода в сфере экономического образования, специфика которого такова, что многие дисциплины содержат в себе знания, используемые в других дисциплинах, которые, в свою очередь, интегрируют свои содержательные компоненты в эту дисциплину. Каковы должны быть в этом случае профессиональные компетенции, формируемые в результате освоения данной дисциплины?

Безусловно, сегодняшнюю ситуацию в системе экономического образования следует рассматривать как переходный этап на пути к стратегической цели модернизации российского образования — создание принципиально новой модели образования, направленной на подготовку специалиста с *социально востребованными качествами и свойствами*. И все указанные выше проблемы — это прежде всего «проблемы роста». Тем не менее поставленные вопросы остаются открытыми и требуют своего обсуждения.

Литература

1. Волков А., Ливанов Д., Фурсенко А. Высшее образование: повестка 2008–2016 // Эксперт. 2007. № 32. С. 88–94.
2. Андрущак Г., Кузьминов Я., Фрумин И. Сценарии воздействия экономического кризиса на систему образования в России // Материалы X Международной конференции ГУ-ВШЭ по проблемам развития экономики общества. М., 2009.
3. Пахомова Н. В., Рихтер К. К. Формирование современной модели высшего экономического образования в контексте опыта зарубежных университетов // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 5: Экономика. 2009. Вып. 2. С. 98–111.
4. Бойко Н. Г. Второе высшее образование как особый сегмент рынка образовательных услуг // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 5: Экономика. 2009. Вып. 4. С. 164–169.
5. Колесов Н. Д. О путях повышения уровня теоретической и методологической подготовки студентов-экономистов // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 5: Экономика. 2009. Вып. 1. С. 155–158.
6. Кирхлер Э., Майер-Пестти К., Хофманн Е. Психологические теории организации // Психология труда и организационная психология / пер. с нем. Харьков, 2005. Т. 5.
7. Argyris C., Schoen D. Organisational Learning II. Theory, Method and Practice. Reading: Addison-Wesley, 1996.
8. Классики менеджмента: энциклопедия / под ред. М. Уорнера. СПб., 2001.
9. Гайсельхарт Х. Обучающееся предприятие в XXI веке / пер. с нем. Калуга, 2004.
10. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений. СПб., 2001.
11. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008.
12. Сальникова В. П. Культурологические основания модернизации отечественного образования. Самара, 2008.
13. Зеер Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
14. Моргунова Е. Инженерная находка. Дефицит «технарей» — только миф? // Поиск. 2009. 6 марта.

Статья поступила в редакцию 26 июня 2011 г.