

На правах рукописи

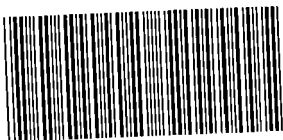
Бармин Николай Юрьевич

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ**

Специальность 22.00.06 – социология культуры, духовной жизни

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора социологических наук

14 НОЯ 2013



005537989

Нижний Новгород - 2013

Работа выполнена на кафедре методологии, истории и философии науки
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Нижегородский государственный технический
университет им. Р. Е. Алексеева».

Научный консультант: доктор философских наук, профессор
Бекарев Адриан Михайлович

Официальные оппоненты: **Гавров Сергей Назипович,**
доктор философских наук, профессор, кафедра
массовых коммуникаций ГБОУ ВПО
«Московский городской педагогический
университет»;
Касьян Андрей Афанасьевич,
доктор философских наук, профессор, кафедра
философии ГБОУ ВПО «Нижегородский
государственный педагогический университет
им. К. Минина»;
Серова Ирина Анатольевна,
доктор философских наук, профессор, ГБОУ ВПО
«Пермская государственная медицинская академия
им. ак. Е.А.Вагнера»

Ведущая организация: ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» г. Казань

Защита состоится 06 декабря 2013 года в 14 часов на заседании диссертационного совета
Д212.166.04 при ГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.
Лобачевского» по адресу: г. Нижний Новгород, Университетский переулок, д.7, ННГУ, ФСН,
ауд. 300.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке ГБОУ ВПО
Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, по адресу: г. Нижний
Новгород, пр. Гагарина, д. 23, корп. 1.

Автореферат разослан « 1 » ноября 2013 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат философских наук

Воронина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. К началу третьего тысячелетия процесс дивергенции между консолидированной в глобальные рамки мировой экономикой и локальными системами образования стал более очевидным и приобрел явные и хорошо видимые очертания. Экономика конца 90-х годов XX столетия сменила масштаб и стала планетарной. Сложилась глобальная система капитализма, имеющая сетевидную структуру. Что касается института образования, то школы, университеты, учреждения дополнительного профессионального образования продолжают действовать, в масштабах национальных государств часто нацелены на решение ведомственных и узкотерриториальных задач. Так или иначе, они продолжают регламентироваться национальными и региональными отраслевыми министерствами.

С другой стороны, общества продолжают концентрироваться вокруг ценностей. И надо заметить, что ценности государств значительно отличаются от ценностей глобальной мировой экономики. Дивергентные процессы привели к тому, что образовательные и экономические ценности устремились к разным полюсам пространства культуры. Глобализация экономики, социокультурных взаимодействий значительно меняют общественную жизнь и прежде всего взрослого населения в целом в мире, но в российской действительности эти процессы обостряются последствиями формационных изменений: разрушение привычных форм социальности, ценностные изменения, «девальвация» труда и прочие риски, которые приходится переживать взрослым. Сообразно возрастной периодизации фокус рассматриваемых проблем сосредоточен на затруднениях людей старше 35 лет¹. Это самый длительный и ответственный период жизни, связанный, прежде всего, с профессиональной деятельностью, самореализацией, возрастанием социальной ответственности человека.

Дивергенция между системой образования и экономическими потребностями общества замечена давно. Еще в 70-х годах XX века предлагалось использовать новую стратегию в развитии системы образования, прежде всего ориентированную на качественные изменения в мире труда, на меняющиеся взаимодействия социокультурного пространства. Определяющая роль институтов экономики в оформлении процесса социализации человека известна, вопрос заключается в периодах изменений перспективы и способности институтов

¹ Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. С. 287.; Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие. М.: Академический проект. 2000. С.564.

образования к ним адаптироваться. «Вряд ли можно ожидать от общества и экономики одностороннего приспособления к системам образования»².

Более того, в 1990-х годах произошел раскол внутри самой системы образования, проявившийся в появлении обучающих организаций. Новые образовательные организации (так называемые «корпоративные университеты», «тренинговые компании») заполнили тот сегмент рынка, который связан с профессиональной мобильностью взрослых людей. Экономика таким способом стала удовлетворять спрос на «синие», «белые» и «серебряные» воротнички. В тоже время это свидетельствует об образовательных дефицитах, не нашедших удовлетворения в традиционной системе профессионального образования. По всей видимости, дело в тех самых стратегических ориентирах национальных систем образования с отраслевым «привкусом», которые продолжают формировать граждан государств, и нацелены на высшие достижения культуры именно в пределах государств. Что касается мировой экономической системы, то она ориентирована на специалистов и профессионалов, обладающих технологическими знаниями. Нынешняя экономическая система индифферентна к национальной принадлежности работников. Экономические организации, встроенные в мировую экономику, ориентированы, прежде всего, на подготовку взрослых людей, поскольку именно взрослые люди в ближайшие десятилетия будут определять качество человеческого капитала. Эти люди должны постоянно обновлять, что называется, skills (навыки). Обусловленность проблем взрослых в сфере труда имеет широкий спектр от профессиональной и моральной неудовлетворенности (более трети работающих), отсутствия видения перспектив до проблем, связанных с содержанием, условиями труда и т.д.³. Традиционные структуры образовательных систем ориентированы на детей и юношество, их цель – знания в широком социокультурном значении. Разумеется, между ценностями культуры в социализационно-антропологическом смысле и навыками нельзя поставить знак равенства. Разделение компетенций на общекультурные и профессиональные в государственных стандартах профессионального образования свидетельствует о разделении пространства субъективной культуры индивида или о конфликте представлений о человеке и экономике. Проблема обостряется еще и потому, что образование, полученное за школьной партой или в студенческой аудитории, становится косвенной причиной дезадаптации личности, снижает эффективность человеческого капитала. Более трети молодых людей, занятых в экономике, работают не по полученной

²Кумбс Ф. Г. Кризис образования: системный анализ. М.: Прогресс, 1970. С. 192.

³РОССТАТ. Итоги комплексного наблюдения условий жизни населения. Публикация 2012-04-28.

специальности, испытывают трудности на рынке труда. Следует добавить, что если системы образования не будут интегрироваться подобно экономическим организациям, то вполне возможны культурные столкновения, на которые указывают некоторые исследования⁴.

В мировой практике роль адаптирующей, развивающей способности человека системы в течение жизни отводится непрерывному образованию, касаясь рассматриваемой в работе проблематики, образованию взрослых⁵. В отечественной научной литературе присутствуют рассмотрение общей проблематики образования взрослых⁶, анализ международного опыта, вопросов, связанных с содержательной стороной учебного процесса (андрагогический аспект)⁷. Однако концептуальных представлений об институциональном оформлении систем организации образования взрослых в условиях современной отечественной реальности не представлено.

Для определения возможности эффективного взаимодействия образовательной системы и экономики требуется ответить, как минимум, на следующие вопросы: 1) какой характер знаний и компетенций требуется в экономике и что, в этой связи, предлагает институт образования? 2) возможна ли смена стратегических ориентиров традиционных организаций образования в условиях перехода экономики к постиндустриальному укладу? 3) какие стратегии экономических организаций присутствуют в решении кадровых проблем? 4) каковы особенности и возможности обучения взрослых? Эти вопросы носят общесоциологический характер и требуют выхода на такой уровень обобщения, который позволил бы обозреть новые горизонты социализации личности в глобальном обществе.

С другой стороны, надо заметить, что по истечении десятилетий *формационных изменений* все больше актуализируется социально-мировоззренческая значимость образования. Помимо традиционной функции передачи знаний, что было характерной чертой образования в постперестроечной России, в настоящее время на государственном уровне актуализируется усиление социальной направленности образования, которое становится активным агентом по реализации комплексных мер по борьбе с социальными бедами.

⁴ Impact of Culture on Human Interaction: Clash or Challenge? Hogrefe & Huber Publishers, Rohnsweg 25, Göttingen, IHHGACU, 2008.

⁵ Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: Монография. Н. Новгород: НИРО, 2010. С. 123.

⁶ Сластенин, М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. С. 275.

⁷ Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. С. 91.

Просветительно-воспитательная составляющая образования в настоящее время возрождается в новом культурно-цивилизационном содержательном формате.

И все же экономика, основанная на знаниях, приходит на смену традиционной экономике индустриальной эпохи и требует создания адекватных систем образования. Этот мегатренд был своевременен и глубоко предвосхищен в современных теориях менеджмента. В 1965 году П. Друкер в книге «Managing For Results» определил роль организационного знания как ключевого конкурентного преимущества бизнеса. В настоящее время знания действительно становятся капиталом, и капитализация знаний является магистральным направлением процесса конвергенции экономики и образования в глобальном масштабе. Не менее важно то, что конвергенция экономики и образования даст возможность гуманизировать сферу экономики⁸ за счет гуманистического потенциала, который накоплен системами образования на протяжении тысячелетий.

Степень научной разработанности проблемы

«Новая экономика» как экономика, основанная на знаниях, стала изучаться в прошлом веке. Экономическая подсистема общества в ее статистическом и динамическом ключе исследовалась Ф. Броделем, И. Валлерстайном, В. Зомбартом, К. Поппером, Й. Шумпетером⁹. Особо следует отметить мир-системный анализ И. Валлерстайна, в рамках которого представлена единая мировая система капитализма¹⁰. В отечественной философии креативный потенциал этого анализа представлен в работах В. Г. Федотовой, В. А. Колпакова, Н. Н. Федотовой, Г. А. Хакимова и т.д.¹¹. Речь идет о третьей трансформации капитализма, где экономика принимает планетарные масштабы. Исследуются новые тенденции развития глобального социума, в частности, процессы «разгосударствления» многих сфер жизни, начиная от экономики и спорта и заканчивая традиционно государственными силовыми институтами (Г. Хакен)¹².

⁸Бармин Н.Ю. Размышление о человеке и гуманитарном образовании // Нижегородское образование. 2013. № 1. С. 8.

⁹Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. Т. 3. Время мира. М., 1992.; Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 2. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 528 с.; Зомбарт В. Идеалы социальной политики: Пер. с нем. СПб., 1906; Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Предисл. В. С. Автономова. М.: ЭКСМО, 2007.

¹⁰Валлерстайн И. Миросистемный анализ: Введение. М., 2006.

¹¹Федотова В.Г., Колпаков В.А., Федотова Н.Н. Глобальный капитализм: три великие трансформации. М., 2008; Хакимов Г. А. Социально-философский анализ мир-системного подхода к динамике капитализма: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2009.

¹²Хакен Г. Самоорганизующееся общество // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. М.: Прогресс-Традиция, 2009. С. 354–356.

Новая экономика рассматривается с разных сторон. Как экономика, основанная именно на знаниях, информационном капитале, она исследована в работах Д. Белла, М. Кастельса, Й. Шумпетера, Ф. Махлупа, Ф. Хайека¹³.

С точки зрения усиления процессов капитализации различных ресурсов, используемых в человеческой деятельности, экономическая подсистема рассматривается в работах Г. Беккера, П. Бурдьё, Ф. Коулмана, Ф. Фукуямы¹⁴. Здесь речь идет, в частности, о процессах капитализации знаний.

Что касается философии и социологии образования в контексте локальных трансформаций и глобализации, то эта область представлена обширным списком исследований в рамках общего и профессионального образования¹⁵. Процессы трансформации высшего и дополнительного образования исследованы в работах А.О. Грудзинского, А.М. Осипова, В.А. Садовниченко, Р.Г. Стронгина, М.Н. Руткевича, В.Н. Скворцова, А.И. Слепухина, В.Ж. Тощенко и др.¹⁶.

Особой строкой следует отметить работы, посвященные профессиональному образованию взрослых (П. Бурдьё, К. Вейн, М. Кастельс, С. Парсон, М. Хаттон, Р. Эдвардс, а также российских исследователей Н. В. Абрамовой, И. Ф. Девятко, Ю.М. Ипатова, В.И. Подобеда, Н. В. Поправко, А.Ю. Рыкуна, П.И. Юнацкевича, Р.И. Юнацкевича и др.)¹⁷.

¹³ Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе / Под ред. П.С. Гуревича. М., 1986; Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1990; К обществу знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005; Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966; Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Предисл. В. С. Автономова. М.: ЭКСМО, 2007. 864 с. (Сер. «Антология экономической мысли»); Хайек Ф. А. Дорога к рабству. М.: Экономика, 1992. 176 с.

¹⁴ Becker G. Human capital and the personal distribution of income: An analytical approach, 1967; Бурдьё П. Социально-пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2007; Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Пер. с англ. М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006.

¹⁵ Добрыньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003; Жуков В. Университетское образование: история, социология, политика. М., 2003; Жуков В.И. Российское образование: перспективы и проблемы развития. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1998; Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000; и др.

¹⁶ Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская деятельность вуза. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М., 2002; Образование, которое мы можем потерять / Под ред. В. А. Садовниченко. М.: МГУ, 2003; Российское образование: традиции и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 19–21 мая 1997 г. / Под ред. Р. Г. Стронгина. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1998; Руткевич М.Н. Социология образования и молодежь: Избранное (1965–2002). М.: Гардарики, 2002; Скворцов В.Н. Социально-экономические проблемы теории непрерывного образования. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999; Слепухин А.Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. М., 2004; Тощенко Ж. Т. Социология труда: генезис идей в контексте мировых и российских реалий (опыт нового поколения) // Мир России. 2004. Т. XIII. № 4. С. 40–61.

¹⁷ Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2007. 576 с.; Абрамова Н.В.

Социологические интерпретации концепций «непрерывного обучения взрослых» // Социология. 2006. № 2. С. 144–152; Hattom M. A pure theory of lifelong learning // Lifelong learning: policies, practices and programs. Toronto: APEC, 1997; Подобеда В.И., Юнацкевич П.И., Ипатов Ю.М., Юнацкевич Р.И.

На основании анализа научно-педагогической литературы по проблемам открытого образования было установлено, что философско-методологическую основу нашего исследования составили принципы автономности, открытости и корпоративности как системообразующие принципы, позволяющие естественным образом осваивать инновационные наукоемкие образовательные технологии, определяющие возможность создания виртуальных и открытых университетов, практики развивающего типа, сетевого взаимодействия и социального партнерства (Л.О. Бланк, В.О. Букетов, М. Вебер, С.А. Дятлов, О.М. Зайченко, М.Н. Певзнер, П.Ж. Прудов, С.Т. Шацкий, Р.М. Шерайзина и др.).

Современная российская философско-социологическая мысль рассматривает проблемы непрерывного образования как продолжение традиций классического университетского образования (Н.С. Ладынец, О.Д. Долженко, В.Г. Рабинович, И. В. Шадриков)¹⁸ или в контексте преобразования образовательных принципов, перехода к модели «персоноцентризма» (Э.М. Андреев, В.З. Кантор, Л.Л. Литвиненко, В.Г. Осипов, В.Н. Скворцов)¹⁹. В работах Ю.С. Давыдова, Ю.Г. Волкова, Л.Л. Литвиненко, П. Н. Новикова, М. М. Потапенко в качестве социокультурной среды непрерывного образования рассматривается дополнительное образование. Исследования Н.Н. Нечаева, А.М. Новикова, Е.С. Смирновой, В.С. Степина, В.Г. Онушкина посвящены анализу дополнительного профессионального образования как способа реализации принципа непрерывного образования, позволяющего полезно обогащать потенциал личности²⁰.

Необходимо выделить разработки, которые касаются анализа корпоративной культуры и корпоративного обучения как фактора адаптации и ресоциализации человека в новых экономических условиях. С другой стороны, одной из задач корпоративного обучения является организационное развитие и, следовательно, организационное изменение. Культура в этом плане выступает ключевой «фигурой», и от того, насколько она подвижна, гибка и трансформируема, зависит успех обучения. В российской социологии, социальной психологии и теории

Рекомендации по использованию международного опыта непрерывного образования в Российской Федерации.

СПб.: ИОВРАО, 2009; и др.

¹⁸ Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Наука, 1993; Ладынец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск, 1992.

¹⁹ Кантор В. З. Дополнительное образование как индикатор эффективности инновационной деятельности // Вестник Герценовского университета. 2008. № 12; Карпущина А. Е. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологический аспект. М.: МАКС-Пресс, 2006; Скворцов В.Н. Социально-экономические проблемы теории непрерывного образования. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999.

²⁰ Степин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего. М.: Наука, 1996.

управления к проблеме организационной культуры стали обращаться, начиная с середины 1990-х годов²¹.

Сегодня имеются исследования различных аспектов организационной культуры²². Профессионализм работников является главным ориентиром для многих деловых организаций. В связи с этим следует отметить разработки, которые связаны с понятиями «профессия», «карьера», «профессиональные компетенции». Профессии и профессионализм давно и глубоко изучались в поле философско-социологических исследований. Среди них особо следует обратить внимание на работы К. Маркса и М. Вебера, П. Сорокина и Г. Зиммеля²³. Позже существенный вклад внесли видные представители социальной мысли Т. Парсонс, П. Бурдьё, П. Бергер, Н. Лукман. Среди работ российских мыслителей в области социального познания следует отметить разработки С. Г. Струмилина, В. Г. Подмаркова, А. Г. Здравомыслова, В. В. Радаева, О. И. Шкаратана и др.²⁴.

Вместе с тем в реальности обнаруживаются такие явления, которые заставляют вновь и вновь обращаться к анализу профессионализма. В частности, речь идет о резкой смене профессий, об обратной вертикальной мобильности, когда люди, имеющие не одно высшее образование, вынуждены занимать рабочие

²¹Гришин А.С. Успех банка будет зависеть от осознания корпоративных ценностей // Финансовые известия. 1995. 4 июля; Занковский А.Н. Анализ базовых «координат» организационных культур: когнитивные репрезентации организационных понятий в сознании российских и японских менеджеров // Психологический журнал. 1996. Т. 17. №3.

²²Бруклин Э. Интеллектуальный капитал / Пер. с англ. под ред. Л.Н. Ковалюк. СПб.: Питер, 2001; Камерон К., Куинин Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001; Коултер Д. Культурные различия и управление // Управленческие кадры и организационная культура: Тем. сб. ст. Вып. 3. М.: Проблемы теории и практики управления, 2000; Мейер П. Культура бизнеса // Проблемы теории и практики управления. 2001. № 4; Вильямс Р. Управление деятельностью служащих. СПб.: Питер, 2003; Иванов В.Ю. Управление карьерой менеджера: необходимость и основное содержание // Менеджмент в России и за рубежом. 1998. №5; Комаров Е. Управление карьерой // Управление персоналом. 1999. №1; Проблемы управления персоналом в организациях / Под ред. А.Я. Кибанова. М.: Государственный университет управления, 2000; Сотникова С.И. Управление карьерой: Учебное пособие. М.: Инфра-М, 2001; Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002.

²³Вебер М. Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 147–155; Вебер М. Наука как призвание и профессия // Избранные произведения / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. С. 707–735; Вебер М. Политика как призвание и профессия // Избранные произведения / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. С. 644–706; Сорокин П. А. Система социологии: В 2 т. Т. 2. Социальная анатомия. Учение о строении сложных социальных агрегатов. М.: Наука, 1993. 688 с.; Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред. и сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с.; Зиммель Г. Философия труда // Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. М.: Юрист, 1996. С. 466–483; Зиммель Г. Социальная дифференциация (социологические и психологические исследования) // Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. М.: Юрист, 1996. С. 301–465.

²⁴Струмилин С. Г. Проблемы экономики труда. М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. 472 с.; Подмарков В. Т. Человек в мире профессий // Вопросы философии. 1972. № 8. С. 59–64.

²⁴Чередищченко Г. А. Вступление молодежи в трудовую жизнь: подходы к изучению // Социально-профессиональные ориентации и жизненные пути молодежи: (По материалам массовых социологических обследований): Сб. М.: ИС РАН, 1999. С. 182–194; Шубкин В. Н. Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность. М.: Наука, 1984. 213 с.; Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация: Учеб. пособие для вузов. М.: Наука, 1995. 260 с.; Шкаратан О. И. Эффективность труда и отношение к труду // Социологические исследования. 1982. № 2. С. 20–34; Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Человек и его работа в СССР и после. М.: Аспект-Пресс, 2003. 485 с.; Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР: Сб. М.: Мысль, 1966. Т. 2. С. 187–207.

места и идти к станку. Эти явления, так или иначе, связаны с возрастанием рисков. Относительно роста рисков известны работы таких исследователей, как Н. Луман, У. Бек, Э. Гидденс²⁵. Тема рисков поднималась во всех значительных концепциях конца XX века – от теории постиндустриального общества (Д. Белл) до теории коммуникативного действия (Ю. Хабермас). Однако надо заметить, что современное образование, вместо того чтобы снижать вероятность риска, напротив, увеличивает их. Исследования показывают, что образованные молодые люди больше рискуют на рынке труда, нежели их менее подготовленные сверстники (Ф. Кумбс)²⁶.

Результаты изучения процесса качественного совершенствования человеческих ресурсов как одного из центральных разделов современного анализа предложения труда в рамках теории человеческого капитала представлены в работах Й. Бен-Порэта, М. Блауга, Р. Лэйарда, Дж. Минцера, Ш. Розена, Ф. Уэлча²⁷. Проблемы, связанные с пониманием, осуществлением, развитием и планированием профессиональной карьеры, достаточно разработаны в зарубежной²⁸ и отечественной литературе²⁹.

Именно в связи с профессиональным ростом сотрудников возник феномен «обучающейся организации». Есть несколько солидных источников, на которые следует обратить особое внимание. В. Кенджелоси и У. Дилл в работе «Организационное обучение: теоретический аспект» определили общие контуры новой модели организационного обучения. В 1974 и 1978 годах К. Арджирис и Д. Шен опубликовали книги «Теория в практике» и «Организационное обучение», посвященные проблемам обучения людей в организациях, но эти идеи, к сожалению, оказались невостребованными практиками менеджмента. В 1970-х годах благодаря работам Дж. Батисона, К. Арджириса и Д. Шена концепция корпоративного обучения превратилась в относительно самостоятельное направление управленческой теории. В 1980-х годах в западном менеджменте полностью сформировалось общее видение конкурентных преимуществ фирмы, основанных на ключевых организационных способностях, в числе которых

²⁵ Луман Н. Понятие риска // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 150; Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седешика и Н. Федоровой; послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 73.

²⁶ Гидденс Э. Судьба, фатализм, роковые моменты // THESIS. 1994. №5. С. 118.

²⁷ Кумбс Ф. Г. Кризис образования: системный анализ. М.: Прогресс, 1970.

²⁸ Ben-Porath Y. The production of human capital and life cycle of earnings // *Journal of Political Economy*. 1975. №4; Blaug M. The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey // *Journal of Economic Literature*. 1976. Vol. 14. № 3; Layard R., Richter A. Labour Market Adjustment in Russia: Special Report // *Russian Economic Trends*. 1994. №3. Mincer J. Production of Human Capital and the Lifecycle of Earnings: Variation on the Theme // *National Bureau of Economic Research. Working Paper*, 1994.

²⁹ Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула, М. Уорнера. СПб.: Питер, 2002. (Сер. «Бизнес-класс»); Гидденс Э. Стратификация и классовая структура // *Социс*. 1992. № 11.

²⁸ Арджирис К. Организационное обучение / Пер. с англ. М.: Инфра-М, 2004; Молл Е. Г. Управление карьерой менеджера. СПб.: Питер, 2003. (Сер. «Теория и практика менеджмента»).

фиксируется и способность к обучению. В 1990 году П. Сенге написал «Пятую дисциплину», посвященную организационному обучению. В первой половине 1990-х годов идеи книги транслировались в пилотные программы организационного обучения в компаниях «Форд», «Федерал Экспресс», «Интел», «АТ&Т», «Моторола». В 1996 году в США опубликована книга Д. Тобино «Трансформационное обучение: обновление компании посредством знаний и навыков работников», в которой корпоративное обучение рассматривается как ключевой фактор организационных изменений³⁰. В этой же связи повышение эффективности управления корпоративным обучением начинает рассматриваться как одна из ключевых задач менеджмента.

Вместе с тем слабо исследован вопрос о реальных возможностях традиционных организационных форм института образования интегрироваться с экономическими институтами. Возможны различные сценарии: от кооперации корпоративных форм обучения с традиционным дополнительным профессиональным образованием до распада государственно-национальных систем общего и среднего образования, и интернационализации образования на основе разработок в области креативных технологий и виртуальной реальности³¹. Также недостаточно исследован вопрос о сущности процессов трансформации. Здесь можно указать лишь ограниченный перечень работ (в частности, А. Г. Вишневский, О. М. Здравомыслова, А. В. Мартынов, В. М. Межуев³²). Однако степень и глубина трансформационных процессов взаимодействующих институтов образования, политики и экономики в условиях изменений требуют постоянного исследования.

³⁰ Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-Бизнес, 2003.

³¹ Руденский О. В., Рыбак О. П. Инновационная цивилизация XXI века: конвергенция и синергия NBIC-технологий // Тенденции и прогнозы 2015–2030: Информационно-аналитический бюллетень. М.: ФГБНУ ЦИСН, 2010. № 3; Бармин Н. Ю. Образование взрослых на пути к лидерским позициям в мировом сообществе // Научный потенциал. Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. №3.

³² Вишневский А. Г. Модернизация России: позади или впереди? // Куда идет Россия? Альтернативы общественного развития. М., 1995; Здравомыслова О. М. Гендерные аспекты современных российских трансформаций: проблемы методологии исследования: Автореф. дис. ... докт. филос. наук. М., 2008; Мартынов А. В. Трансформация макросоциальных систем в постсоциалистическом мире: методологический аспект. М., 2006; Межуев В. М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации // Знание. Понимание. Умение: Электронный журнал. 2009. № 1.

Объект и предмет исследования:

Объект исследования – институт образования в условиях глобализации экономики.

Предмет исследования – трансформация системы образования взрослых в условиях глобализации социально-экономических отношений.

Цель и задачи исследования:

Цель исследования – определить концептуально-теоретические подходы институционального оформления образования взрослых в условиях экономических изменений.

Для реализации поставленной цели необходимо решение следующих исследовательских **задач**:

1. Реконструировать доминирующие черты новой экономики, оказывающие влияние на институты культуры в целом и институт образования.

2. Исследовать возникающие социальные риски в жизнедеятельности взрослых людей в условиях глобализации социально-экономических отношений и возможности института образования в их локализации.

3. Раскрыть возможности сложившейся практики образования взрослых и определить степень ее эффективности.

4. Рассмотреть особенности знаний, необходимых взрослому человеку в целях адаптации к новым экономическим условиям.

5. Осуществить компаративный анализ знаний и компетенций в контексте социально-экономических изменений.

6. Выявить изменение содержательного наполнения понятий «профессия» и «профессионализм» в контексте экономических изменений общественной жизни.

7. Разработать концептуально-теоретические основы модели эффективной организации образования взрослых в условиях экономических изменений.

Теоретико-методологическая база исследования

Теоретическую основу работы составили фундаментальные философско-экономические исследования (Г. Беккер, П. Бурдье, И. Валлерстайн, К. Поппер, М. Кастельс, Й. Шумпетер), работы в области философии и социологии образования (В. И. Добреньков, А. О. Грудзинский, В. И. Жуков, Г. Е. Зборовский, А. М. Осипов, М. Н. Руткевич, В. Ж. Тощенко и др.), в области концептуально – теоретического осмысления вопросов непрерывного образования, образования взрослых (В. Н. Скворцов, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, В. И. Подобед)

Методы исследования, использованные в работе, составляют как общеполитические принципы и методы анализа, так и методы,

присущие собственно социально-философскому знанию. Для наиболее полного анализа применен комплексный подход, использующий отдельные идеи и принципы, выработанные частными социальными науками:

1) *системный анализ*, направленный на синтез общефилософских концепций и социально-психологических теорий и практик, дающий возможность комплексного подхода к онтологическому содержанию современного образования;

2) *структурно – функциональный* подход, позволяющий рассматривать социальные системы на основе обеспечения общественной устойчивости;

3) *системно-синергетический* подход, позволяющий рассматривать общество с позиций самоорганизации;

4) *диалектический метод*, позволивший при анализе теоретического и эмпирического материала использовать принципы развития, объективности, всесторонности, детерминации, полярности;

5) *метод сравнительно-исторического анализа* развития и функционирования основных параметров системы образования, позволяющий определить тенденции дальнейшего формирования субинститутов образования, в том числе образования взрослых;

6) *теоретическое моделирование*, раскрывающее суть и направленность системного подхода в оценках экономических изменений и образовательной практики, предлагающее адекватную сегодняшним реалиям модель социально-экономических взаимодействий в образовательном пространстве.

Гипотеза исследования

В качестве основной гипотезы исследования служит предположение, что глобализация и динамизм экономических изменений меняют социальное пространство индивида, создавая предпосылки возникновения социальных рисков и потребности формирования адекватных механизмов их разрешения в социокультурном пространстве.

Новизна исследования

1. Осуществлен анализ значимых способностей и потребностей индивида в условиях глобализации экономики. Установлено, что продолжающаяся дивергенция институтов образования и экономики усилила противоречия между традиционными институтами образования и образовательными потребностями взрослых. Общее и профессиональное образование продолжают функционировать в системе общей культуры, в то время как

корпоративное, неформальное образование становится элементами глобальной экономической системы.

2. Проведен прогностический анализ социализирующих потребностей взрослых в условиях развития информационного общества и смены экономической стратегии. Собран и обобщен материал отечественных и зарубежных авторов.
3. Установлено несоответствие структурно-содержательных возможностей дополнительного профессионального и дополнительного образования взрослых потребностям экономики и индивидуальным запросам граждан.
4. Актуализированы представления о приоритетах в структуре знания образования взрослых. Ведущим целевым приоритетом предложено саморазвитие – развитие деятельных способностей индивида. Создание условий для самореализации приходит на смену существовавшей парадигме целенаправленного воздействия на обучаемого. Предметно-технологическое знание выступает как средство самореализации индивида в образовательном процессе.
5. Установлено, что непрерывность образования взрослых, как ведущий подход к поддержанию социальности индивида, может нести в себе риск диссонанса между профессией и профессионализмом. Восполнение профессиональных дефицитов, множество различных профессий, которыми овладевает человек, может обернуться дилетантизмом.
6. Процесс дивергенции между глобализацией экономической жизни общества и ее ценностями и национальными системами образования выступает причиной появления новых рисков для образованных людей, таких как экономические риски и риск десоциализации.
7. Сделан вывод, что в условиях социокультурной действительности эффективной может быть система образования взрослых, которая базируется на системообразующих принципах: открытости, автономности, непрерывности, корпоративности и дополнительности.
8. Разработана и предложена теоретическая модель корпоративного регионального университета как адекватной потребностям рынка организации образования взрослых.

Положения, выносимые на защиту:

1. Кризис образования, начавшийся во второй половине XX столетия, значительно углубился в начале третьего тысячелетия. Глубина кризиса связана с формированием новой экономической реальности и темпами изменений общественной жизни. Основные признаки новой экономики: планетарный масштаб, глобальный капитализм, преобладание сетевых организаций в сферах финансов, торговли, промышленности, информации, доминирование монетарно-рациональных отношений. Одним из явлений новой экономической реальности является доминирование капитализируемого знания и систем, способных его культивировать. Глобализация экономически предопределяет конкуренцию человеческого потенциала государств и систем его воспроизводства.
2. Традиционные социальные институты, сформировавшиеся в условиях социальной формации, подверглись реконструкции, капитализации или утратили свое значение. В частности, система образования взрослых утратила свою структурную целостность и значимость в регуляции общественной жизни. В то же время потребности общества и индивида в поддержании социальности возрастают.
3. В результате дивергенции экономики и культуры в рамках экономической подсистемы общества возникла альтернативная форма образования взрослых – корпоративное обучение и обучающие организации. Это образование нацелено на подготовку и переподготовку работников и характеризуется, прежде всего, экономической целесообразностью. Система профессионального образования (базового) осталась в рамках культурной и государственной подсистем общества. Период отождествления стоимости полученных знаний (амортизации) в сфере труда сокращается или не возникает, что предопределяет нарастание потребностей в дополнительных образовательных услугах социализирующего характера.
4. Альтернативные формы знаний были известны еще в древности (эпистема, докса, пайдейя). Однако значительная переоценка потребительной стоимости знаний произошла лишь во второй половине XX века, когда лидирующие позиции в рыночной экономике стали занимать технологические знания (навыки) и креативные способности. В ответ на вызовы экономики в сфере образования стал развиваться компетентностный подход, в рамках которого выделяются общекультурные, профессиональные, социальные, коммуникативные и т.п. компетенции. Отсутствие метадеятельностного выражения компетенций в условиях современной экономики значительно сокращает потребительную стоимость знаний. С другой стороны,

потребительная стоимость знаний, возникающая в системе «образовательная услуга – действие – продолжительность действия», возрастает, когда высоко ценятся способности, создающие ценности.

5. Требование непрерывности образования, предъявляемое новой экономикой, несет в себе конструктивные и деструктивные последствия. Конструктивные последствия связаны с ростом адаптивных возможностей индивида и развитием личности. Деструктивные последствия касаются роста угроз и рисков. Они связаны с угрозой десоциализации личности, противоречием между обретаемой профессией и профессионализмом, таят опасность дилетантизма. Профессиональная идентичность современного человека приобретает характер устойчиво - множественной.

6. Современная экономика, описанная в терминах системно-синергетического подхода, является открытой сильнонеравновесной системой, детерминирующей изменения в надстройке. Мировая практика свидетельствует, что этой системе соответствует система непрерывного образования взрослых, которая базируется на системообразующих принципах: открытости, непрерывности и корпоративности. Для современной отечественной практики акцентирующее значение имеют принципы автономности, корпоративности и дополнительности. Ключевым элементом системы открытого образования является саморазвивающаяся образовательная среда удовлетворения индивидуализированных потребностей взрослых вне пространства и времени, свойственных традиционным образовательным структурам. Естественным условием формирования такого образовательного пространства является смена организационной парадигмы с целенаправленного воздействия на самореализацию на основе выбора и сотрудничества, развитая информационно-коммуникационная среда, динамичный и многоуровневый образовательный контент.

7. В условиях рыночной экономики и формирующегося общества знаний институциональной образовательной формой, наиболее полно отражающей потребности и тенденции социально-экономического развития, становятся институты развития персонала, образовательные холдинги и корпоративные университеты и др. Возможности конвергенции новой экономики и профессионального образования могут быть реализованы на региональном уровне путем создания корпоративных региональных университетов. В работе представлена авторская модель корпоративного регионального университета, позволяющая объединить усилия акторов экономики и образования в разрешении социально-профессиональных конфликтов взрослых людей.

Теоретическая и практическая значимость работы

В ходе проведенного исследования предложена теоретическая концепция, отражающая трансформационные процессы в рамках взаимодействующих социальных институтов образования и экономики. Основные положения диссертации могут быть использованы для последующих исследовательских поисков в области научно-философской методологии социального познания, философии образования, в области методологии конкретно-научных исследований, в области социального прогнозирования и проектирования. В работе предлагается теоретическая модель организации образовательной системы взрослых, адекватной требованиям новой экономики.

Теоретическая модель позволяет осуществить формирование на ее основе перспективных направлений развития территориальных, отраслевых социальных институтов, разработки технологий корпоративного взаимодействия в решении индивидуальных адаптивно – развивающих потребностей взрослых в условиях построения открытого образовательного пространства. Реализация модели корпоративного регионального университета может стать стержневым направлением политики устойчивого развития территориальных, социально – экономических субъектов деятельности.

Ряд результатов, обобщений и выводов может быть реализован в преподавательской деятельности при разработке дисциплин по социальной философии, философии и социологии образования, философии экономики. Результаты исследования могут быть использованы в области экспертизы социальных прогнозов и проектов, ввиду того обстоятельства, что состояние образования и тренды его развития являются важнейшими индикаторами социального благополучия и устойчивого развития общества.

Соответствие темы диссертации требованиям Паспорта специальностей ВАК

Исследование выполнено в рамках формулы паспорта специальности 22.00.06 – социология культуры, духовной жизни. Тема диссертации соответствует следующим пунктам Паспорта специальностей научных работников ВАК Министерства образования и науки РФ (социологические науки): п.17. «Образование и процесс культурного воспроизводства»; п.18. «Социокультурные технологии трансляции знаний»; п.20. «Социальная политика в области образования».

Достоверность и обоснованность результатов

Степень достоверности результатов проводимых исследований подтверждается обобщением значительного числа анализируемых в работе источников, широким концептуальным охватом задействованного материала и репрезентативностью методологических ориентиров анализа. Результаты и интерпретации проведенных исследований, посвященных анализу взаимодействия института профессионального образования и экономической сферы общества, соотнесены с известными экспериментальными данными отечественных и зарубежных ученых. Основные положения предложенной автором концепции конвергенции профессионального образования и глобальной экономики нашли отражение в построенной теоретической модели корпоративного регионального университета.

Апробация работы. Основные положения работы апробируются в рамках федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования» (приказ Министерства образования и науки РФ от 10.04.2012г. №273), отражены в докладах и выступлениях на IX Международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, июнь 2011г.); на Международном научно-практическом семинаре «Разработка и введение устойчивых структур по воспитанию предпринимательского духа в России и Таджикистане» (WU, Вена, сентябрь 2011г.); на VIII Международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития» (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, май 2010г.); на Международной конференции «Воспитание предпринимательской активности в процессе преподавания основ экономики и бизнеса» (WU, Вена, июль 2009г.); на Международном семинаре «Приобретение профессиональных и предпринимательских навыков посредством воспитания предпринимательского духа и консультаций начинающих предпринимателей» (Киев, КНЭУ, январь 2013г.); на Межрегиональном форуме «Проектно – сетевого института инновационного образования» (Н –Новгород, НИРО, ноябрь 2013г.). Работа обсуждалась на кафедре методологии, истории и философии науки Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева и рекомендована к защите.

Структура диссертации подчинена поставленным в ней целям и задачам и состоит из введения, четырех глав, содержащих 13 параграфов, заключения, списка использованной литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность избранной темы исследования, характеризуется степень научной разработанности проблемы, определены объект и предмет исследования, сформулированы цель и задачи исследования, очерчена теоретико-методологическая база исследования, определены научная новизна и практическая значимость работы, сформулированы положения, выносимые на защиту, указывается апробация работы.

В первой главе «Трансформация современной культуры в условиях глобальной экономики» рассматриваются общественные институты через призму глобализации экономики. Экономическая сфера в настоящее время обрела статус глобальной капиталистической системы и стала аккумулировать в себе те элементы, которые раньше находились под контролем государств.

В первом параграфе «Общество и экономика: процессы капитализации и глобализации» с учетом мир-системного анализа И. Валлерстайна, автор исследовал феномен глобального капитализма. Намечившаяся еще во второй половине XX века тенденция к дивергенции экономики и систем образования привела к внутреннему расколу в самой системе образования. Традиционная система профессионального образования осталась в пределах национально-государственных образований и нацелена на формирование культурных и гражданских компетенций, и контекст общей культуры превалирует в развитии профессиональных способностей. Что касается корпоративного образования, то оно охватывает взрослых людей и служит формированию, прежде всего, профессиональных компетенций, определяемых экономикой.

В работе обосновывается статус «новой экономики». Она связывается, прежде всего, с «экономикой знаний» и постоянным обновлением. Впрочем, в рамках экономических теорий термин «экономика знаний» тоже имеет не одно значение. Прежде всего, она включает в себя элементы, относящиеся к новому, перспективному укладу экономики, в котором происходят и производство, и обработка знаний, и управление ими. Сам термин стал использоваться экономистами Й. Шумпетером, Ф. Хайеком, Ф. Махлупом. Основателем экономики знаний считают Ф. Махлупа, автора книги «Производство и распространение знаний в США», вышедшей в 1962 году и переведенной на

русский язык в 1966 году³³. Однако, по мере увеличения «сектора знаний», в обеспечении тренда роста экономики, достигаемого на основе внедрения научных достижений и инноваций и соответственного роста образованности работающего населения, у термина «экономика знаний» появилось второе значение, ставшее впоследствии более употребляемым. Под «экономикой знаний», или «экономикой, основанной на знаниях», стали понимать такой тип экономики, в котором технологические знания играют решающую роль в развитии производительных сил. В таком значении термин был популяризирован П. Друкером в 1968 году. С другой стороны, несмотря на солидный вес знаний, новая экономика характеризуется рядом новых черт: возросшей капитализацией человеческих ресурсов и отношений, глобальными масштабами и серьезным конфликтом между глобальной экономикой и культурами стран и народов.

В области макроэкономики, на стыке политики и экономической науки, произошла капитализация многих социальных явлений. Речь идет, прежде всего, о человеческом, организационном, социальном капитале. Знания тоже капитализировались и из доступного блага культуры превратились в товар.

Противоречие между глобализованной транснациональной экономикой и государствами привело к конфликту между экономикой (как частью культуры) и культурой в целом. При этом мировая экономическая система стала перетягивать «на свою сторону» многие элементы культуры, включая образование. До этого институт образования в целом находился и продолжает находиться под опекой государства и выполняет задачи социализации индивидов как граждан государств и носителей господствующих культур. Это характерно и для структур, формирующих непрерывность профессионального образования (базового и дополнительного). «При различной степени государственного участия в финансировании отдельных секторов (институционализированных уровней) СНО в настоящее время предоставление образовательных услуг населению за счет государственного бюджета в целом является преобладающей практикой и в России, и в большинстве стран мира (в том числе экономически развитых)»³⁴.

Однако появление корпоративного обучения явилось симптомом внутреннего размежевания в традиционных образовательных системах. В настоящее время, с учетом тенденции «разгосударствления» (Г. Хакен), возникла не только проблема реорганизации традиционной системы общего и высшего

³³Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966.

³⁴Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах/ Отв. ред. Г. А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 65.

образования, но и проблема сохранения института образования как части культурной системы государства.

Во втором параграфе *«Современное общество как общество социального риска»*

рассматривается зависимость возрастания рисков образованных людей от степени глубины конфликта между локальными культурами и глобальными экономическими переменами. Наряду с рисками в сферах экономики, политики, культуры и экологии, специально выделены социальные риски, связанные с радикальными изменениями в сфере общественных отношений и ростом отчуждения (в частности, с нарастанием утраты человеком социальности). В рамках социальных рисков следует рассматривать трудовые или профессиональные риски, риски, связанные со здоровьем и медицинским обслуживанием, бытовые риски, биосоциальные риски, техногенные риски (их стало заметно больше по мере глобализации экономики).

Возрастающее отчуждение увеличивает список рисков, которые угрожают как молодым людям, достигшим трудоспособного возраста, так и взрослым людям, которые не успевают адаптироваться к быстрым переменам. На основе выявленной в диссертации многогранности типов социальных рисков в современном мире представляется интересным исследовать в качестве социального субъекта, действующего в условиях социальных рисков, взрослого человека, который пытается посредством получения образования минимизировать ситуацию неопределенности. И здесь вырисовывается иной контур проблемы. Институт образования, в русле которого движется основной поток молодежи, напротив, предопределяет появление рисков. Корпоративное обучение, которое находится вне формализованной системы общего и профессионального образования, напротив, снижает вероятность возникновения рисков и обладает достаточным потенциалом для обеспечения текущих гарантий. В то же время степень доступности в корпоративные университеты невысока, поскольку они открыты для работников фирм, в которые нужно еще устроиться. Обращение в образовательные учреждения, относящиеся к традиционной системе образования, в целях профессионального роста и мастерства является более открытым и доступным. Но, в таком случае, опять возникает вероятность диссонанса и фрустрации. Получается замкнутый круг, обусловленный внутренней «саморазорванностью» образования, когда собственно образование находится в рамках формального института образования, а корпоративное образование – в рамках институтов экономики. В социально-экономическом аспекте данное обстоятельство взаимосвязано с уровнем жизни населения, эффективностью человеческого капитала и актуальностью образовательных институтов.

В третьем параграфе «Социализация и образование: исторический аспект» рассматривается становление образовательных систем в контекстах государственного управления и экономических потребностей общества. Прослеживаются основные траектории образования от стадии возникновения первых систем до стадии относительно замкнутых и самодостаточных государственно-национальных систем.

Необходимо отметить, что образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности (транслирование социального опыта). Говоря об образовании в эпоху его зарождения, необходимо отметить тождественность понятий образования и воспитания: это единый процесс с точки зрения реализации социальной функции. Особую роль в становлении образования как социального института сыграла письменность, поскольку письмо стало устойчивым и всеобщепотребительным средством коммуникации, способом фиксации и транслирования полезного опыта и в тоже время предметом и способом обучения. Идентификация в социальной структуре общества, стремление к профессиональной деятельности и просто необходимость обеспечения жизни и продолжения рода на протяжении многих столетий определяли эволюцию образования. В зависимости от исторического периода развития государств и народностей формировались предметная и содержательная классификация образования, уровневая структура, социальный статус учителей и т.д.

Особо следует отметить период в развитии образования, когда наступила эпоха промышленного производства, доминирующей роли в обществе промышленной буржуазии (XVII-XIX вв.). Стремление упрочить свои позиции в перспективе, совершенствование производительных сил для развития индустриального хозяйства создавали предпосылки для активного участия государства в формировании и контроле института образования. В ведущих промышленных странах осуществлялось становление национальных систем образования, основной формой обучения в которых стала школа классического типа, в основу содержания образования легли идеи прагматизма и гуманизма. Именно эти две тенденции, прагматическая и культурологическая, определяли направления формирования содержания образования в различных культурах и цивилизациях и до настоящего времени.

В заключение параграфа сделан вывод о том, что возникновение и становление образования как организованной государством общественной системы и ее развитие продиктованы потребностью социализации подрастающих поколений и прежде всего формированием трудовой функции. Образование

является жизнеобеспечивающей системой общественного развития³⁵, решает задачи социального развития и определяет уровень адекватности трудовой функции индивида потребностям экономического развития, отражает действенность и перспективность социализационного потенциала. Также и качество социокультурного устройства общественной жизни во многом зависит от наличия возможности постоянного поддержания социальности индивида в спектре текущих и перспективных изменений.

В четвертом параграфе *«Образование в условиях «информационального общества»* подчеркивается, что новая экономика стимулирует познавательные и творческие способности, а также гибкость, индивидуализм и способность к быстрому приспособлению в постоянно меняющихся условиях. Организационные структуры бюрократического типа замещаются подвижными структурами сотрудничества владельцев общей информации, а стиль руководства меняется от администрирования к лидерству. Интересной представляется позиция испанского социолога М. Кастельса (книга *«Информационная эпоха»* (1996)). Он вводит термин «информационное общество» и определяет его как «специфическую форму социальной организации, в которой благодаря новым технологическим условиям, возникающим в данный исторический период, генерирование, обработка и передача информации стали фундаментальными источниками производительности и власти». Определяющим для «информационного» общества становится «воздействие знания на само знание как главный источник производительности». Возможности информационных технологий приводят к зарождению единой социально-экономической системы, объединяющей весь мир. Информационная эпоха порождает общество, которое, как полагает М. Кастельс, является не только глобальным, но еще и сетевым — оно развивается спонтанно, в результате взаимодействия многих социальных групп и отдельных людей³⁶. Такое взаимодействие создает условия для формирования своеобразной формы культуры, так называемой «киберкультуры» со своими понятиями, ценностями, образом мыслей и языком. Пока еще процветание стран во многом зависит от развития их внутренней экономики, но в самых развитых секторах экономики (финансы, торговля, телекоммуникации и СМИ) уже видна общемировая тенденция глобализации и сетеви́зма.

Ключевой элемент успешности в обозримом будущем — обладание информационными технологиями: именно они будут предопределять место стран

³⁵Бармин Н.Ю. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития // Нижегородское образование. 2012. №1. С. 6.

³⁶Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В. Л. Инноземцева. М.: Academia, 1990. С. 494–503.

мировой иерархии, как труд и капитал были центральными переменными в индустриальном обществе.

В связи с этим современная образовательная система возможна лишь как система открытого, гибкого, индивидуализированного, создающего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Личностно ориентированная направленность современного образования на основе разноуровневого, обновляемого содержания, проектно-деятельностных технологий обучения, многообразие источников информации позволят человеку сознательно формировать индивидуальную образовательную траекторию, приобрести необходимые компетенции и личностные качества³⁷, необходимые для социализации в быстроменяющемся мире:

- обладать устойчивыми мировоззренческими представлениями, позволяющими гармонизировать свои природные, социальные и культурные качества в контексте общечеловеческих, национальных и региональных ценностных установок;

- самостоятельно и критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя исторический опыт человечества и современные технологии, искать свои пути их рационального решения;

- творчески относиться к жизненным и профессиональным проблемам, осознавая роль и значимость знаний в их решении, преобразовании окружающей действительности;

- эффективно использовать современные информационные технологии, грамотно работать с информацией, идентифицируя ее полезность и значимость в реальном периоде деятельности;

- быть коммуникабельным, уметь работать в различных социальных, поликультурных группах;

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать новые компетенции и квалификации, необходимые знания для реализации личных или общественных потребностей.

На фоне глобальных структурных перемен в общественной жизни проблемы переподготовки, повышения квалификации, самообразования населения значительно обостряются. Так, например, более 40 % взрослых отмечают, что не

³⁷Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: Монография. Н. Новгород: НИРО, 2010. С. 31.

могут пользоваться компьютером³⁸. Взрослым становится все труднее конкурировать на рынке труда из-за обильного предложения высококвалифицированной рабочей силы со стороны более мобильных, молодых специалистов или мигрантов, которые соглашаются на работу и при небольшом вознаграждении. С другой стороны, ситуация начала XXI века является проблемой не столько для государства, сколько для глобального общества и каждого отдельного человека поколения сорокалетних. Международный опыт показывает, что доступность образовательных услуг, их соответствие потребностям взрослых и включенность человека определяют уровень его адаптивности к условиям меняющейся социально-экономической реальности.

Во второй главе «Функционирование знаний в обществе знаний и проблема профессиональной идентичности» рассматриваются вопросы характера современных знаний национального и глобального пространства в контексте изменения человеческих ценностей.

В первом параграфе главы «Человеческие ценности в обществе новой экономики» рассматривается процесс переоценки ценностей под давлением глобального общества в эпоху транснационального капитализма. Если в аграрном обществе ведущей ценностью была земля, в индустриальном – капитал, то в постиндустриальном – информация. Когда человек владеет информацией, он обладает и землей, и деньгами, и властью. С другой стороны, знаменателем ценностей все-таки остается обладание некой собственностью или капиталом, который стал пониматься настолько широко, что включил в себя и ценность торговой марки, и ценность социальных связей, и информацию.

Оборотной стороной обладания является отчуждение. То, что отчуждается от одних, присваивается другими. Обладать можно вещами и людьми, вплоть до полного порабощения. Вещами обладают при помощи денег. Деньги и есть универсальная вещь. Но это и универсальная ценность, которая понятна как на Западе, так и на Востоке. Людьми (человеческим и социальным капиталом) обладать сложнее, поскольку плоть можно изолировать или послать на поле битвы, чего не прикажешь душе и духу. При помощи *власти* можно обладать людской плотью. На первый взгляд, людской плотью в виде граждан распоряжаются национальные правительства. При более внимательном рассмотрении правительства подвержены влиянию сетей, а сети принадлежат крупнейшим империалистам. Глобализация капитализация социальных взаимодействий значительно усиливает обезличивание традиционных

38

РОССТАТ: Итоги комплексного наблюдения условий жизни населения. Публикация 2012-04-28. <http://www.gks.ru/>

представлений об успешности, достатке, ответственности, идентичности и т.д. Духовная составляющая человека тоже уходит из частной жизни, во многом перестала принадлежать только индивиду. Люди равнодушны к известности, славе и брендам. Так или иначе, но нужны тотемы или фетиши. Тотемы или «божества» нового тысячелетия – уже не столько известные политические и эстрадные звезды. Это, прежде всего, торговые марки. С их помощью покоряются души. Большинство имущих и неимущих вращаются вокруг ценностей обладания: денег (собственности), власти (место в иерархии), славы (брендов и известности). В этом фрактале обладания доминирует капитал в многообразии своего проявления.

Во втором параграфе главы «Знания и компетенции как потребительные стоимости» анализируются знания под углом зрения их капитализации и той ценности, которой обладают знания для профессиональной подготовки и роста. В связи с усилением интенсивности процессов социальной мобильности обострится проблема профессиональной идентичности. С другой стороны, все большее признание получает непрерывное образование, или «образование в течение всей жизни», как форма и способ разрешения конфликта востребованности профессиональных способностей.

В параграфе рассматриваются рыночные аспекты предлагаемых «знаниевых» продуктов и услуг. Еще древнегреческие философы различали эпистему, доксу (практические знания) и пайдею. Ф. Бекон выделял опыты «светоносные» и «плодоносные». Ясно, что в рыночных условиях «плодоносные» знания ценятся выше, чем те, которые даруют мудрость или улучшают внутренний нравственный мир человека.

Следует отметить, что по внутреннему строению современные знания стали напоминать правовые прецеденты из системы англосаксонского права: они относятся к конкретной ситуации и представлены в форме *casestudy*. Однако по содержанию образовательный конструкт остался той же аккумуляцией прошлого опыта и не имеет вектора в будущее³⁹. Господствующие университетские системы, обеспечивающие процесс продаж, скорее служат тому, что превращают знания в «мертвые знания». Динамичное развитие технологий информационного общества постоянно проблематизирует соотношение социального опыта и развивающего знания. Жизненный цикл продукта оказался настолько кратким, что проданная информация обесценивается в считанные месяцы.

³⁹Бармина Н.Ю. Размышление о человеке и гуманитарном образовании// Нижегородское образование. 2013. №1. С. 9.

Мы полагаем, что основной целью обучения в наши дни должны быть человеческие способности, в числе которых базовая способность – это способность к саморазвитию. И в этой связи вызывают интерес стратегии опережающего экономического развития, построенные не на технологическом превосходстве, а на развитии культуры человека, его новаторского потенциала⁴⁰. Компетентностный подход, ориентированный на развитие отдельных *навыков*, уже недостаточен, так как в структуре представлений о производственных факторах на смену «человеческому капиталу» приходит «интеллектуальный капитал»⁴¹. Профессиональная компетентность определяется как многогранность взаимодействия мировоззренческих установок, деятельных способностей (самоактуализация, саморегулирование, коммуникативные способности т.д.), основного и смежного спектра технологического знаний, опыта, современных организационных взаимодействий и т.д.

Можно выделить актуальные адаптивные компоненты повышения профессиональной компетентности взрослых:

- социальная компетентность как способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими, готовность к принятию ответственности за результаты своего труда, владение приемами самообразования;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, взаимодействию с информационным пространством, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности; умение решать профессиональные типовые задачи и оценивать результаты своего труда;

- индивидуальная компетентность – готовность к постоянному совершенствованию квалификации и реализации себя в профессиональной деятельности, способность к профессиональной рефлексии, преодолению профессиональных кризисов и деформаций.

Традиционно в системе профессионального образования классификация компетенций включает: общекультурные компетенции, ценностно-смысловые, личностные, коммуникативные, учебно-познавательные, информационные и социально-трудовые. В новых федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования определены только два вида компетенций: общекультурные и профессиональные. Важно отметить, что в процессе формулировки общекультурных компетенций был сделан упор на проект «Настройка образовательных структур в Европе», начавшийся в 2000 году, к

⁴⁰Бузгалин А. В., Колганов А. И. В поисках будущего России: «Экономика для Человека» или стратегия опережающего развития III // Стратегия опережающего развития – Российские модернизации: диагнозы и прогнозы / Под ред. А.В.Бузгалина, Р.Крумма. М.: ЛЕНАНД, 2011.

⁴¹Сьюарт Т. А. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организации / Пер. с англ. В.Ноздриной. М.: Поколение, 2007. С. 12.

которому Россия присоединилась в 2006 году. Проект дает перечень профессиональных и 30 так называемых общих компетенций, подразделяемых на инструментальные методологические способности, технологические и лингвистические умения; межличностные компетенции, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике; а также социальные умения, такие как умение работать в команде и т. д.; и системные компетенции – умения и способности, касающиеся целых систем.

Между тем анализ содержания компетенций нового образовательного стандарта высшего образования третьего поколения (на примере направлений «Философия» и «Социология») показал, что они едва ли могут быть «потребительскими стоимостями» в значении «товар». Во-первых, указываются только общекультурные и профессиональные компетенции. Во-вторых, общекультурных компетенций значительно больше (на уровне бакалавров), чем профессиональных. А это значит, что молодым специалистам знания придется снова покупать, с тем чтобы превратить их в потребительные стоимости.

Поэтому следует подчеркнуть сохраняющуюся дихотомию знаний и, вместе с тем, отметить, что собственно потребительной стоимостью обладают не сами по себе знания и способности, а процесс предоставления образовательных услуг, в результате которого происходит формирование способностей обучающегося. Причем процесс капитализации знания зависит не только от предлагаемых программ и бренда образовательного учреждения, но, главным образом, от конструкции самого учебного процесса и характера взаимодействия субъектов образовательного процесса. С другой стороны, возросшие способности сами по себе тоже не отражают потребительную стоимость, если они не потребляются в действии. Они не будут оценены в денежном эквиваленте, если не будут работать в течение определенного времени, так называемого периода «амортизации».

В третьем параграфе главы *«Профессия и профессионализм знания»* профессии рассматриваются как виды деятельности, как социальные институты и как профессиональной группы или «поля» (в трактовке П. Бурдьё). Отправной точкой анализа выступает понятие социальной системы и структуры общества (макроуровневые теории). В рамках феноменологии (Э. Гуссерль, А. Шюц) профессия может рассматриваться как элемент внутреннего мира, как зона релевантности в повседневной практике человека. Мы полагаем, что профессия может быть охарактеризована через ряд признаков, которые объединяют группу индивидов, занимающихся однотипной деятельностью. В этом смысле профессию лучше отнести к *идеальным типам* (М. Вебер), в то время как феномен профессионализма – к конкретным лицам.

В отечественной философии и социологии профессия продолжает рассматриваться как характеристика подготовленности работника к выполнению трудовых функций, в которые включались объективные условия труда, содержание труда, совокупность трудовых операций. Соединение работника с условиями производства образует ядро профессии⁴². Профессия выступает в качестве способа включения индивида в трудовой процесс. Таким образом, профессия представляет собой совокупность двух сторон – объективной (трудовой процесс) и субъективной (индивид и уровень его профессиональной подготовки). Профессия может содержательно меняться независимо от индивидуальных способностей и возможностей индивида.

Рассмотрение профессии через призму конкретного вида труда характерно для российских специалистов в области экономической социологии О. И. Шкаратана и В. В. Радаева. Здесь профессия трактуется как особого рода деятельность, имеющая рыночную стоимость, которой индивид занимается на постоянной основе с целью получения определенного дохода. Профессиональная деятельность определяет социальное положение индивида⁴³; профессия является характеристикой и работника (указывает на навыки, специфические знания, необходимые для выполнения трудовых операций), и его рабочего места (определяет трудовые функции), и процесса труда (раскрывает специфику протекания трудовой деятельности, структуру и последовательность трудовых операций). В традициях деятельностного подхода осуществлены многие известные и ставшие классическими разработки, принадлежащие А. Г. Здравомыслову, М. Х. Титме, Ж. Т. Тощенко, И. И. Чангли, В. А. Ядову и др.⁴⁴

Важно подчеркнуть, что профессия как *идеальный тип* является результатом социального конструирования. Каждый человек в процессе обретения профессии деконструирует ее, внося свои смыслы в содержание творимого явления (в духе Ж. Деррида). Интериоризация профессии в процессе взаимодействия учителей и учеников осуществляется через стереотипы поведения, системы сигнификации,

⁴²Подмарков В. Т. Человек в мире профессий // Вопросы философии. 1972. № 8. С. 54.

⁴³Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация: Учеб. пособие для вузов. М.: Наука, 1995. С. 217–218; см. также: Шкаратан О. И. Эффективность труда и отношение к труду // Социологические исследования. 1982. № 2. С. 20–34.

⁴⁴Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Человек и его работа в СССР и после. М.: Аспект-Пресс, 2003. 485 с.; Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности рабочего // Социология в СССР. М.: Мысль, 1965. Т. 2. 504 с.; Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема. М.: Знание, 1975. 198 с.; Тощенко Ж. Т. Предмет и структура социологии труда // Социологические исследования. 2003. № 3. С. 48–58; Тощенко Ж. Т. Социология труда: генезис идей в контексте мировых и российских реалий (опыт нового прочтения) // Мир России. 2004. Т. XIII. № 4. С. 40–61; Чангли И. И. Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования. М.: Наука, 1973. 588 с.; Ядов В. А. Социология труда начала умирать, потому что появился рынок // Экономическая социология. 2007. Т. 8. № 5. С. 8–16; Ядов В. А. Отношение к труду // Социологические исследования. 1983. № 3. С. 60–66.

элементы неформального дискурса, структуры межличностных взаимодействий, а также через неофициальные правила, нормы, символики, опосредующие эти связи и выражающие эти нормы; объяснительные модели, приемы легитимации тех или иных действий, профессиональный «фольклор». Обозначенные элементы выступают в качестве средств конструирования статуса профессионала. В силу динамики технологических, экономических изменений явление десоциализации взрослого человека возникает значительно чаще, и, как следствие, операции деконструкции стали сжиматься по времени и качеству. Профессиональная ресоциализация становится постоянным спутником жизни взрослого человека.

Непрерывность образования как условие профессиональной адаптивности взрослых может стать источником коллизии между профессией и профессионализмом, особенно при радикальной смене спектра профессиональной деятельности. Опасность дилетантизма значительно ниже, если индивид осваивает смежные профессии и умножает предшествующий опыт, либо многократно и целенаправленно обращается к программам профессионального совершенствования.

В четвертом параграфе главы *«Проблема профессиональной идентичности в контексте социальной мобильности»* подчеркивается, что в противоположность жестким структурам профессиональной статусной иерархии современные условия профессионализации требуют от личности не только высокой специализированной квалификации и теоретической подготовки, но и способности к быстрой адаптации к изменяющейся профессиональной среде. Это означает, что человек должен стать «мобильным специалистом», обладающим профессиональными знаниями и практическими навыками работы сразу в нескольких областях, при этом отслеживать изменения в деятельности всего профессионального сообщества, представителем которого он является в силу своей профессиональной принадлежности.

Вместе с тем следует чертить границы применения понятия идентичности как «тождества различного». Ибо «тождество» имеет, по меньшей мере, три смысла: а) одинаковость (или равенство), подобно песчинкам в песочнице; в то же время это может быть однообразие по ряду признаков или по составу; б) принадлежность к более обширному целому, подобно гражданам государства; в) единство различного в смысле «связности» или скрепляющих «уз», подобно полюсам магнита; либо единство индивидов, осуществляющих общую цель. Когда мы говорим о профессиях, то чаще всего обращаемся ко второму смыслу (принадлежность индивида к обширной профессиональной группе). В разделе

речь идет главным образом о процессе конструирования социальной и профессиональной идентичности индивида.

Конструирование, тем самым, представляет собой последовательную «стратегию» реализации этих задач, при этом в ее осуществлении могут и должны участвовать как можно больше значимых агентов – представителей референтных групп – досуговых, родственных, профессиональных. Человек социален по своей природе, поэтому конструируемая им идентичность должна носить «открытый» с точки зрения общественных отношений характер, соотноситься со значимыми социальными процессами и их участниками. П. Бергер и Т. Лукман утверждали, что «быть охотником и охотиться – значит вести такое существование в социальном мире, которое определяется и контролируется <определенной> системой знания»⁴⁵.

Данное положение, в первую очередь, относится к изменению номинальной природы статуса («профессионал как представитель сообщества»), которая приобретает реальный характер (активное участие в жизни сообщества, «профессионал как активный специалист»). Это, в том числе, связано с развитием сетей коммуникаций и повышением значимости информационного обмена в обществе в целом. Теперь общество, как и другие группы и организации, стало рассматриваться не как жесткая, «твердая» система (английский парк), а, скорее, как «мягкое» поле взаимоотношений или «море» (П. Монсон). Стоит отметить, что сегодня мир социальных отношений предстает как сеть связей, обменов, привязанностей и отношений, которые составляют социальное поле взаимодействия («социальный капитал»). Эти «узы», изменяющие свою направленность в зависимости от поведения субъектов, ими связанных, становятся ключевой характеристикой индивида. Его идентичность воспринимается и конструируется соразмерно этим связям, которые расширяются или сжимаются (когда индивиды приобретают новые позиции в социальной структуре или теряют их), становятся сильнее или ослабляются (когда заводятся новые знакомства или неформальные отношения).

Принимая участие во всех этих процессах, человек естественно воспринимает новое, с присущими обязанностями или правами, предоставленными ему новым положением. Все изменения, происходящие в статусе личности, отражаются на ее идентичности, трансформируя ее, усложняя или упрощая взгляд человека на собственное «я» и его место в системе социальных связей. Поэтому, в силу неустойчивой природы этих связей, их

⁴⁵Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. С. 112.

относительной стабильности, можно говорить об идентичности скорее как о процессе непрерывного конструирования, чем как о равновесном состоянии, которое подчинено законам постоянства и упорядоченности.

В третьей главе «Непрерывное образование как открытая система» непрерывное образование взрослых рассматривается сквозь призму системно-синергетической парадигмы и педагогики открытости. Дается оценка системе дополнительного профессионального образования и предлагается новая модель корпоративного регионального университета.

В первом параграфе главы *«Институционализация образования взрослых в России»* подчеркнуто, что в истории становления системы образования взрослых в России, ценности и цели системы изначально ставились государством и для государства, независимо от того, шла ли речь о подготовке чиновников, ликвидации безграмотности, либо о постоянном контролируемом и идеологизированном процессе повышения квалификации специалистов. В советский период, в условиях единообразия общественных целей и задач, система значительно расширилась и приобрела коллективно-поточную организационную и содержательную структуру.

В 1970–1980-х годах (период застоя) система повышения квалификации специалистов все больше наполняется социокультурным содержанием и теряет свою значимость в контексте экономического развития. В разработках некоторых теоретиков педагогики образование взрослых переосмысливается как специфический вид досуговой деятельности, как педагогически организованная самодетельность взрослого населения в условиях свободного времени и неформального общения.

Значительную роль в профессиональном образовании взрослых стали играть научные и профессиональные общественные организации. Эти организации стали «замещать» государственные органы, ибо с этого момента государство постепенно удаляется от проблем образования взрослых и перестает играть ведущую контролирующую роль в этом направлении. Иллюзии всемогущего рыночного саморегулирования 1990-х годов окончательно определили роль государственного участия в данном спектре образовательных услуг. В начале нынешнего столетия значительная часть образовательных программ для взрослых реализуется коммерческими или волонтерскими (некоммерческими) организациями, и это образование стало смещаться в сторону платных образовательных «услуг». Некоторые программы, в частности, программы переподготовки госслужащих, работников силовых структур, пока остаются под государственным контролем и аккредитуются, повышение квалификации учителей и врачей находится в компетенции региональных властей. Для обеспечения опережающего обновления

реального сектора экономики масштаб участия работающего населения в программах повышения квалификации должен увеличиться в 5–6 раз по сравнению с текущим периодом, без учета высокотехнологичных производств. Сегодня в какой-то степени ориентируются в программах дополнительного образования около 20% взрослых, либо посещают такие программы, либо ищут такую возможность, либо имеют желание, но не хватает времени, средств или информированности о возможностях обучения. Интересным представляется факт нарастания интереса к программам дополнительного образования в первое десятилетие после получения базового профессионального образования. Не удовлетворенные потребности экономики, граждан свидетельствуют об отсутствии системного подхода к организации образования взрослых, утрате значимости традиционных структурно-содержательных возможностей дополнительного образования взрослых для регулирования общественной жизни.

Во втором параграфе главы *«Системно-синергетический подход к образованию и педагогика открытости»* указывается, что в условиях перехода от индустриального к информационному обществу акцент преобразования систем смещается от традиционных ценностей к новым ориентирам – интеллектуальному капиталу и инновационным достижениям, что требует существенных изменений во многих сферах человеческой деятельности. Информатизация образования во многом определяет современные тенденции инновационных изменений в российском образовании и предполагает обновление целевых ориентиров всех ступеней образования, модернизацию содержания, методов преподавания, изменение роли преподавателя в образовательном процессе, внедрение дистанционных форм обучения и расширение индивидуализации и доступности (открытости) образования.

Формируется новая модель образования, которая исходит из открытости глобального мира, процессов познания и образования человека. К особенностям открытого образования относят:

- насыщенность, динамичность и многообразие образования в содержании, времени и пространстве;
- насыщенность специализированными технологиями и средствами обучения: ИКТ, сетевые, мультимедиа, виртуальные и т. д.;
- экономическая сообразность, означающая эффективное соотношение результата и издержек;
- доступность, индивидуализация и качество образовательных услуг, отражающих личные потребности и возможности обучающегося;

– новые роли субъектов образовательного процесса: преподаватель – профессионально проектирующий ситуации развития в контексте содержательно-компетентностной парадигмы обучения (образовательный коучинг) и осознанное (ценностно-смысловое) формирование траектории саморазвития обучающимся;

– интернациональность как возможность экспорта и импорта образовательных услуг;

– развитие неформального и информального образования, в основе которых лежит технология эффективного управления знаниями и человеческим потенциалом (виртуальные образовательные ресурсы, профессиональные сетевые сообщества, электронные библиотеки, открытые университеты и др.).

Проблема открытого образования приобрела особую актуальность в социально-философской и психолого-педагогической литературе, которая получила свое отражение в работах в области социальной синергетики (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, В.В. Василькова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов)⁴⁶. В синергетическом контексте открытость рассматривается как базовая категория таких понятий, как *«открытое общество»*, *«открытая система»* и *«открытое образование»*, и как принцип построения саморазвивающихся систем.

Ключевым элементом системы открытого образования является специализированная информационно-образовательная среда, позволяющая реализовать технологии информационно-коммуникационного обучения, информационно-телекоммуникационные технологии, технологии дистанционного обучения, электронные образовательные сервисы.

На основании анализа научно-педагогической литературы по проблемам открытого образования было установлено, что философско-методологическую основу исследования составил принцип открытости как системообразующий принцип, позволяющий естественным образом осваивать инновационные наукоемкие образовательные технологии, определяющий возможность создания виртуальных и открытых университетов, практик развивающего типа, сетевого взаимодействия и социального партнерства. Саморазвивающиеся образовательные пространства наиболее соответствуют взаимодействию возможности – потребности в условиях многообразия индивидуальных образовательных запросов.

⁴⁶ Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки [Электронный ресурс]: Электрон. кн. М., 1999. Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/arshinov/>; Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Мирь, 2009. С. 361–396; Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. СПб.: Лань, 1999; Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпирование. СПб.: Алетейя, 2002. 414 с.

В третьем параграфе главы «Непрерывное образование в обществе знаний: определение, структура, специфика» рассматриваются особенности непрерывного образования (по сравнению с традиционным институционально-дискретным).

Непрерывное образование – сложное понятие, которое невозможно трактовать однозначно ввиду необходимости соотносить его с различными аспектами социальной действительности. На современном этапе мирового экономического и общественного развития непрерывность образования становится наиболее значимой проблемой в силу следующих характеристик образования как социального феномена: всеохватность, то есть объединение общей целью и вовлечение всего населения, всех его социально-демографических групп; преемственность, то есть сохраняемость или изменяемость во времени и пространстве общесоциальных целей и способов их реализации; индивидуализированность, то есть учет по времени, типам, направленности потребностей каждого индивидуума. Образовательное пространство должно позволять человеку входить в него в любое время и выходить по мере текущего насыщения, сохраняя перспективную возможность развития.

К. Манхейм интерпретирует непрерывное образование в терминах концепции образования взрослых, *постобразования и переквалификации*. Его представления развивают Ф. Кумбс, З. Бауман, Ю. Хабермас, Э. Гидденс, У. Бек, которые с позиции «позднего модерна» определяют непрерывное образование как практику интенсификации жизненных возможностей человека и поддержание «жизненных миров». В России идею непрерывного образования одним из первых сформулировал Д.И. Менделеев, а затем раскрыл и ее суть. Он определял непрерывное образование как пожизненный процесс целенаправленного формирования человека.

Концепция непрерывного образования с 70-х годов XX века является ведущим направлением деятельности в области общемировой образовательной политики, основными стратегическими ориентирами которого стали:

- 1) образование на протяжении всей жизни человека;
- 2) образование на протяжении трудовой жизни человека;
- 3) непрерывный глобальный процесс накопления, сохранения и приращения людьми обывденного и научного знания на протяжении всей истории человечества.

Как социально-педагогическая категория непрерывное образование включает в себя следующие значения:

- концептуальное, раскрывающее направленность развития образовательных потребностей личности как сущностной ее характеристики;

– организационное, описывающее непрерывное образование как систему, связывающую его звенья по вертикали (от низших ступеней к высшим) и по горизонтали (от институциональных форм образования к общественным, неформальным);

– методологическое, когда непрерывное образование выступает в значении социально-педагогического принципа, отражающего новый методологический подход к образованию как социальному институту, реализующему современные общественные тенденции построения образования в виде целостной системы, направленной на развитие личности и выступающей в качестве условия социального прогресса, преемственности его институциональных и неформальных форм, образования и самообразования личности;

– междисциплинарное, выражающее направление интеграционных процессов в системе непрерывного профессионального образования, результатом которых является качественно новый уровень синтеза общественно необходимых требований к специалисту, преемственность между разными компетентностными уровнями профессионального образования;

– рациональное, определяющее зависимость качества социального благополучия и накопленного знания или качества человеческого капитала и непрерывности его развития.

Для того чтобы понять сущность системы непрерывного образования представляется необходимым представить сравнительно-сопоставительный анализ принципа дискретности, характеризующего традиционную образовательную систему и принципа непрерывности, связанного с построением инновационного развивающего образования. В таблице 1 представлены значимые для образования взрослых характерные отличительные особенности образовательного процесса в условиях реализации принципа непрерывности.

Таблица 1

Сравнительные характеристики дискретного и непрерывного образования.

Принцип дискретности	Принцип непрерывности
Функционирование отдельных звеньев системы образования осуществляется независимо друг от друга	Образовательный комплекс – единая вариативная система развивающе-согласованных образовательных программ (основных, дополнительных, неформальных, информальных) на основе гуманитарно-

	антропологического подхода и проектно-деятельностной кооперации субъектов образовательного пространства
Доминирование ведомственного принципа управления образованием, приоритет инструктивно-распорядительных форм управления, принижающих роль и влияние инновационных процессов в образовании	Доминирование социально-профессиональной координации развития образовательного пространства. Единство управления и самоуправления образовательных учреждений, поощрение новаторства, педагогического поиска, творчества
Институт образования задается рамками функционирующей отраслевой структуры материального производства, обусловлен его текущими потребностями, в образовании взрослых доминируют компенсаторная и адаптирующая функции	Сближение и взаимопроникновение сферы образования и сферы профессиональной деятельности на основе приоритетов социокультурного и экономического развития. Доминирующей практикой становится персонифицированная проектно-преобразующая образовательная деятельность, направленная на развитие способностей и задатков человека, их полноценную реализацию
Образование слабо ориентировано на потребности человека и перспективы развития производства, его интеграция с социумом фрагментарна	Открытый и доступный спектр образовательных возможностей, отражающий потребности и перспективы развития населения. Широкий охват населения образовательными услугами, реальные возможности каждому пройти свою «образовательную лестницу». Образование полностью интегрировано с социумом

А. А. Вербицкий, рассматривая в рамках контекстного подхода проблему непрерывного образования взрослых, определяет в качестве своего рода

«заполнителя резервов непрерывности» дополнительное образование⁴⁷. В отечественной системе непрерывного профессионального образования взрослых социокультурной средой непрерывности выступает дополнительное профессиональное образование. Система дополнительного профессионального образования специальным образом формирует пространство событийной общности взрослых, совместной распределительной деятельности и рефлексивного сознания. Уникальность дополнительного профессионального образования заключается в динамизме содержательного наполнения программ и постоянной актуализации образовательных предложений. Проектирование подобной социальной практики или организации исследований на философско-методологическом, теоретическом и практическом уровнях возможны лишь при обращении к трем системообразующим принципам — *открытости, непрерывности и дополнительности*.

В четвертом параграфе главы «Институциональные формы системы профессионального образования» указывается, что система непрерывного профессионального образования призвана обеспечить вертикальную и горизонтальную образовательную мобильность членов общества. Структурный компонент данной системы, обеспечивающий условия для реализации первого вида образовательной мобильности граждан, может быть определен как подсистема «формального (базового) профессионального образования». Этот компонент системы включает в себя профессиональную подготовку, начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование. Компонент же системы непрерывного профессионального образования, необходимый для реализации горизонтальной образовательной мобильности работников, в официальных и научных источниках информации называется по-разному. В российском законодательстве данный компонент образовательной системы называется системой (подсистемой) дополнительного профессионального образования. На современном этапе дополнительное профессиональное образование представлено многообразием форм и включает в себя организации формального, неформального сектора по широчайшему спектру образовательных запросов, источникам финансирования. Важно отметить, что программы дополнительного профессионального образования независимо от институционального оформления взаимоувязаны с деятельностью формального образования, организаций реального сектора экономики, общественных организации и в целом могут представлять

⁴⁷ Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования // Непрерывное образование: методология и практика. М., 1990.

интегрирующую основу культурных, экономических и личностных потребностей социума.

В системе дополнительного профессионального образования содержание образования приобретает индивидуосообразный, деятельностный и метапредметный (надпредметный) характер. Предметом целенаправленной систематической совместной деятельности обучающихся и обучающихся в этом случае становится проектирование техник и способов профессионального мышления и деятельности, при этом профессиональные знания не отстранены от способов их анализа, порождения и употребления. Данное обстоятельство обуславливает концентрацию образовательного процесса на формировании нового, субъектоориентированного профессионализма.

В рамках исследования ключевыми являются следующие бинарные оппозиции: традиции и инновации; функционирование и развитие; открытость и закрытость. Анализ реальной ситуации в системе дополнительного профессионального образования позволяет выделить следующие две базовые метамодели: традиционную и инновационную.

Традиционная метамодель предполагает режим воспроизводства с целью поддержки функционирования специалиста на основе ретрансляции обобщенного социокультурного и профессионального опыта. Главные функции данной метамодели: компенсаторная, образовательная, учебно-методическая, что соответствует институциональным формам: институт усовершенствования специалистов и институт повышения квалификации. Основными показателями эффективности профессионализма специалистов в традиционной метамодели являются среднестатистические нормы: профессиональные знания и умения. Методами определения эффективности профессиональной деятельности и уровня являются среднестатистические нормы функционирования.

Инновационная метамодель стимулирует внесение инновационных изменений в существующую профессиональную практику и социальную среду, активно откликается на возникающие перед специалистом проблемные ситуации. Выделяют два типа инноваций:

– *инновации-модернизации*, совершенствующие, но принципиально не изменяющие характер реализации личностного потенциала индивида в профессиональной деятельности. В рамках этой модели осуществляется доподготовка (переподготовка) специалистов и освоение смежных специальностей или профессий;

– *инновации-трансформации*, преобразующие уровень осознанности профессиональной деятельности, направлены на саморазвитие специалистов, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с

выработкой ценностных ориентаций. Инновации-трансформации связаны с исследовательским и проектным характером деятельности.

Сравнительно-сопоставительный анализ позволил установить взаимосвязь вышеописанных типов образовательных ситуаций (инновации-модернизации и инновации-трансформации) в системе дополнительного профессионального образования с существующими сегодня институциональными формами: институты развития, центры антикризисного, инновационного образования.

В заключительном, пятом параграфе главы *«Корпоративное обучение и проекторпоративного регионального университета»* предложена модель корпоративного регионального университета. Полагаем, что в условиях нарастания неопределенности и постоянных изменений социально-экономических условий жизни эта модель более жизнеспособна и эффективна по сравнению с существующими формами повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Предлагаемая модель обеспечит динамичное сочетание образовательных, адаптационных потребностей индивида, реального сектора экономики, перспектив социума, включая для их удовлетворения потенциал возможностей образовательного пространства региона. Модель перспективно реализуема уже в силу того, что крупнейшие игроки бизнеса действуют именно на уровне регионов и конкурентоспособность, корпоративная ответственность, социальная устойчивость, финансовое благополучие являются сферой совместных интересов бизнеса и региональных властей. В рамках политики устойчивого развития на корпоративный университет возлагаются определенные задачи и функции: «открытого окна» для образовательных потребностей взрослых, реализации конкурентных преимуществ региональной экономики; формирования единой идеологии менеджмента; системного управления знаниями; внедрения эффективной системы влияния на социальные процессы; опережающего воздействия на рынок труда; формирования единых корпоративных ценностей и корпоративной культуры; эффективного управления финансами в области развития человеческого потенциала.

В основе концептуально-теоретического осмысления формирования корпоративного регионального университета представляется важным отметить ряд принципиальных положений:

–автономность, как основа саморазвития образовательного пространства на ценностном приоритете единства образовательных потребностей и образовательных возможностей, равенство и партнерское взаимодействие заинтересованных акторов, многоканальность финансового обеспечения и качества образовательных услуг как источника профессионального, личностного развития;

–корпоративность, отражающая возможность удовлетворения многообразия образовательных потребностей взрослых, реализации социальных и экономических стратегий и обеспечения качества образовательных возможностей на основе координации и единства подходов⁴⁸. Возможность реализации современных подходов политики корпоративной ответственности в региональном пространстве жизнедеятельности;

– открытость, как основа реализации индивидуализированных возможностей получения образовательной услуги во времени, пространстве, формах и содержании, как способ обеспечения мобильности образовательного пространства и образовательных возможностей индивида⁴⁹;

–дополнительность, как условие самореализации индивида, способ восполнения специфических образовательных дефицитов индивида, не отраженных в массовой практике, обеспечивающий универсальность, интегративность и непрерывность образовательных возможностей;

–непрерывность, как методология внутренней регуляции образовательного пространства, обеспечивающая базовые подходы взаимодействия образования, культуры и индивида⁵⁰.

Организация корпоративного регионального университета включает формирование соответствующих деятельностных механизмов: создание системы учета потребностей и затруднений субъектов жизненного пространства, выработка алгоритмов образовательных траекторий на основе анализа типичных стратегий, оформление механизма кооперации субъектов образовательного пространства и социально-экономического влияния, форматирование и наполнение содержанием образовательных предложений, организация сети центров специализированного консалтинга и аудита личностного, профессионального, бизнес-развития, формирование системы рефлексии социальных эффектов.

В заключении диссертации сформулированы выводы о перспективности предлагаемых автором подходов формирования институтов образования взрослых в условиях современной российской действительности. Данный вывод обусловлен возрастанием ответственности индивида за поддержание социальности в условиях изменения формационного уклада, меняющего сферу труда, устройство общественной жизни, изменением роли традиционных социальных институтов и потребностью

⁴⁸Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: Монография. Н. Новгород: НИРО, 2010. С. 71.

⁴⁹Там же. С. 101.

⁵⁰Там же. С. 127.

постоянного восполнения широкого круга образовательных дефицитов. Предлагаемая модель игнорирует существующую отраслевую распределённость социальных институтов, предлагая корпоративную заинтересованность акторов социально-экономического действия и построение открытого образовательного пространства для решения индивидуальных адаптивно-развивающих потребностей взрослых. В работе рассматриваются различные сценарии развития взаимоотношений между институтами образования и экономики от пессимистичного (нарастающая дивергенция) до вероятностного (конвергенция на основе экономической детерминации).

Результаты исследования формируют перспективные направления для дальнейшего теоретического анализа и практического применения в реализации политики устойчивого развития регионов.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

Монографии

1. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ/ Н. Ю. Бармин. – Н. Новгород: Изд – во НИРО, 2010. – 155с. – 9,5 п.л. ISBN 978-5-7565-0448-4.

2. Бармин, Н. Ю. Проектно-сетевой институт инновационного образования / Н.Ю. Бармин, Г.А. Игнатьева. – Н.Новгород: Изд – во НИРО, 2011 – 172 с. – 10 п. л. (авт.7 п.л.).

Статьи, опубликованные в научных изданиях, входящих в перечень изданий, рекомендуемых ВАК РФ

3. Бармин, Н. Ю. Роль университета в формировании и реализации региональных программ/Н. Ю. Бармин, А.Ф.Хохлов, А.П.Колданов// Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. - 1997.С.45–54.

4. Бармин, Н. Ю. Регионализация образовательной системы/ Н. Ю. Бармин // Педагогика. - 1999. – №2. –С.13–17.

5. Бармин, Н. Ю. Экономические знания как культуросообразная потребность в социализации личности/ Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. –2011. – №2. – С. 57–61.

6. Бармин, Н. Ю. Проектно-сетевой институт инновационного образования как новый тип образовательной институции в региональной системе образования/ Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева// Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. –2011. – № 4 (19). –С.7–15.

7. Бармин, Н. Ю. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования/Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева// Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С.91–97.

8. Бармин, Н.Ю. Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н.Ю. Бармин // Нижегородское образование. – 2012. – № 1. – С.4–11.
 9. Бармин, Н.Ю. Размышление о человеке и гуманитарном образовании / Н.Ю. Бармин // Нижегородское образование. – 2013. – №1. – С. 4–10.
 10. Бармин, Н. Ю. Профессионализм как ценность / Н. Ю.Бармин, Г. С. Пак // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Сер. «Социальные науки». – 2013. – № 3. С.51 – 55.
 11. Бармин, Н. Ю. К вопросу о профессиональной идентичности современного учителя/ Н.Ю. Бармин, А.В. Шакурова // Нижегородское образование. – 2013. – №3. – С. 11 – 18.
 12. Бармин, Н. Ю. Проектно – сетевое управление постдипломным образованием специалистов системы профессионального образования / Н.Ю. Бармин, О.В. Тулупова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. №9doi10.12731/2218 – 7405 – 2013 – 9 – 36.
- Другие публикации:*
13. Бармин, Н.Ю. Сельская школа сегодня. / Н.Ю. Бармин, Н.В.Беспярых, И.А.Ковалёва. – Н.Новгород: Изд – во НИПКРО, 1992. – 99с.
 14. Бармин, Н. Ю. В интересах государства и общества/ Н. Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. – 1994. – №1. – С.6–10.
 15. Бармин, Н. Ю. Организация региональных научно-технических программ в Нижегородской области/ Н. Ю. Бармин, Н. Ю. Бабанов // Современная научно-техническая политика Российской Федерации: федеральные и региональные аспекты и подходы: сб. материалов международного семинара. – СПб., 1994. – С. 88–95.
 16. Бармин, Н. Ю. Региональная образовательная политика – начало пути / Н. Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. – 1995. – №3. – С.3–7.
 17. Бармин, Н.Ю. Нижегородский центр инкубации наукоемких технологий. Опыт работы в 1993–1994 гг./ Н. Ю. Бармин, В.А.Антонец, Н.В.Нечаева, И.В.Шейнфельд, Т.А.Яхно // Сб. Региональное научно-техническое развитие и сотрудничество под ред. А.Н.Тихонова, А.Г.Фонотова. – Самара., 1995. – С. 287–297.
 18. Бармин, Н. Ю. Образовательный менеджмент: учебный план и программы подготовки организаторов образования / Н.Ю. Бармин, Г.А. Морозова, В.Ф. Анурин, В. А. Мальцев. – Н.Новгород: Изд – во ВВКЦ, 1994. – 87с.
 19. Бармин, Н. Ю. Система образования Нижегородской области сегодня/ Н. Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. – 1996. – №2. – С.34–38.

20. Бармин, Н. Ю. Создание учебной ГИС для общеобразовательных учебных заведений Нижегородской области/ М. А. Базина, Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева, Г. С. Камерилова, и др.// Сб. Картография на рубеже тысячелетий. – М.: Институт географии РАН, 1997.–С.599–604.
21. Бармин, Н. Ю. Образование Нижегородской области (цифры и факты) / Н. Ю. Бармин// Сб. материалов педагогической конференции. – Н. Новгород, 1997. –С. 24–29.
22. Бармин, Н.Ю. Опыт дополнительной профессиональной подготовки в области коммерциализации технологий /В.Антонец, Н. Бармин, Б. Бедный, А. Грудзинский и др.//Библиотека технологического предпринимательства. – М: Изд-во АНХ ЗеЛо, 1997.–№1. –С.211–218.
23. Бармин, Н. Ю. Осмысление накопленного опыта/Н.Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. – 1997. –№3. –С.3–11.
24. Бармин, Н. Ю. Августовский педсовет: итоги и проблемы нижегородского образования / Н.Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. – 1997. –№4. –С.7–15.
25. Бармин, Н. Ю. Стратегия реализации программы «Дети-сироты»/ Н.Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. – 1998. –№2. –С.3–7.
26. Бармин, Н. Ю. Регионализация образования: на пути к единой системе/ Н.Ю. Бармин// Педагогическое обозрение. – 1998. –№ 2–3. –С.3–8.
27. Бармин, Н. Ю. Развитие информационного взаимодействия научно-исследовательских учреждений и промышленных предприятий как способ регулирования инновационной деятельности в регионе. / Н.Ю. Бармин. Н.Ю. Бабанов// Государственное регулирование экономики: материалы международной научно-практической конференции. – Н. Новгород., 1999. – С.8–9.
28. Бармин, Н. Ю. Обучение технологии в Нижегородской области/ Н.Ю. Бармин // Школа и производство.– 1999. – №4. – С.19–21.
29. Бармин, Н.Ю. Роль школьного экономического образования в подготовке подрастающего поколения к жизни/ Н.Ю. Бармин // Итоги, проблемы и перспективы экономического образования: материалы научно - практической конференции.– Н. Новгород., 2003. – С.7–9.
30. Бармин, Н. Ю. Нормативное финансирование и качество образования / Н. Ю. Бармин// Педагогическое обозрение. – 2008. – № 2–3. – С.31–37.
31. Бармин, Н.Ю. Муниципальные методические службы Нижегородской области в условиях системных изменений в образовании / Н. Ю. Бармин, О.В. Плетенева, О.В. Тулупова. – Н.Новгород, 2008. – 244 с.
32. Бармин, Н.Ю. Информатизация нижегородских школ: состояние и перспективы/ Н.Ю. Бармин // Нижегородское образование.– 2009.– №2.– С.23–30.

33. Бармин, Н. Ю. Образование – это сложный процесс формирования человека с учетом его особенностей / Н.Ю. Бармин // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2010. – №5. – С.18–21.
34. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых на пути к лидерским позициям в мировом сообществе/ Н.Ю. Бармин // Научный потенциал.– 2011. – №3. – С. 18–25.
35. Бармин, Н. Ю. Сетевое взаимодействие в обеспечении устойчивости инновационного развития образовательных систем / Н.Ю. Бармин // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы IX международной конференции.–СПб.,2011. – С.52–56.
36. Бармин, Н.Ю. Региональные аспекты модернизации дошкольного образования / Н.Ю. Бармин// Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы международной научно – практической конференции.– М., 2011. – С.112–119.
37. Бармин, Н.Ю. Инновационная идея: от мысли – к концепции: андрогогическая пьеса в трёх действиях: Метод.рекомендации /Н.Ю. Бармин, Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова. – Н.Новгород, 2013. – 112с. ISBN 978-5-98449-238-6.