

LLinE

LIFELONG LEARNING IN EUROPE | 2014



DVV International

ОБУЧЕНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ
В ЕВРОПЕ | 2014

Дайджест на русском языке

Статьи за 2011–2013 гг.

При финансовой поддержке



◀ **Марвин Формоза, Камел Борг** ▶

Активная гражданская позиция
и образование для пожилых людей
в обществе (выпуск 2/2013)



Морис де Грэф, Миен Секгерс и Доминик Верте

Влияние обучения на протяжении всей жизни
на социальную интеграцию в общество
(выпуск 1/2012)

Микко Перкийо ▶

Карта исследования грамотности
(выпуск 3/2011)



Мария Изабель Джакино де Рибет и Леонардо Саи

Пространство для становления личности:
Обучение заключенных в тюрьмах Аргентины
(выпуск 4/2011)



◀ **Палле Расмуссен**

Творческая и инновационная компетенция
как одна из задач образования взрослых
(выпуск 4/2012)

ОБУЧЕНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ В ЕВРОПЕ / 2014

Специальный русскоязычный выпуск с подборкой статей из выпусков журнала за 2011-2013 гг.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Маркус Пальмен

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Уве Гартеншлегер, DVV International (Немецкая Ассоциация Народных Университетов), Германия

Рикарда Мотшильниг, ЕАЕА (Европейская Ассоциация Образования Взрослых), Бельгия

Катарина Попович, Университет Белграда, Сербия

Михаэль Зомер, InfoNet adult edukation/ Академия Клаузенхоф, Германия

Михаэль Восс, InfoNet adult education/ Датская ассоциация образования взрослых

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ДАЙДЖЕСТА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Анита Якобсоне

Елена Сабирова

Елена Резникова

Мария Милогородская

Региональный офис DVV International в Украине, Беларуси, Молдове

ПЕРЕВОД

Бюро переводов «Украинский центр синхронного перевода»

ДИЗАЙН И ПЕЧАТЬ

ООО «Новий друк», Киев, Украина.

ЭЛЕКТРОННАЯ ВЕРСИЯ журнала доступна на сайте Регионального офиса DVV International в Украине: <http://www.dvv-international.org.ua/>

АДРЕС РЕДАКЦИИ

LLinE

The Finnish Lifelong Learning Foundation (Kansanvalistusseura)

Cygnaeuksenkatu 4

FI-00100 Helsinki, Finland

Tel: + 358 50 3833 968

Email: markus.palmen@kvs.fi

LLinE is supported by the Finnish Ministry of Education

ПОДПИСКА

Журнал доступен бесплатно на сайте www.lline.fi

УДК 37(4)(082)

ББК 74я43

О-26

ISBN 978-617-635-051-4

Авторское право. Авторское право на тексты, опубликованные в журнале «Обучение на протяжении всей жизни в Европе» сохраняется за Фондом KVS. Публикация текстов журнала «Обучение на протяжении всей жизни» в других изданиях должна происходить только с разрешения Фонда KVS. Автор дает свое согласие на распространение и использование напечатанных Фондом KVS текстов, а также их цифровых версий, на перевод текстов или их выдержек на другие языки для последующей публикации с разрешением Фонда KVS и на использование текста для их электронного распространения в сети Интернет.

СОДЕРЖАНИЕ

| | | |
|-----|---|--|
| 2 | Анита Якобсоне | Вступительное слово |
| 3 | Микко Перкийо | Карта исследования грамотности (выпуск 3/2011) |
| 26 | Морис де Грэф Миен Сегерс Доминик Верте | Влияние обучения на протяжении всей жизни на социальную интеграцию в общество (выпуск 1/2012) |
| 42 | Сол Нассе Джейн Эллисон | «Дом историй» (и то, как ВВС и британский музей его построили) (выпуск 2/2011) |
| 56 | Лоренц Ласснигг Керстин Шмитц Рудольф Штрам | Что они делают правильно? Успех Австрии на молодежном рынке труда (сокращенная версия) (выпуск 1/2013) |
| 69 | Петер Тоттердилл Розмари Экстон Оливер Экстон Майкл Голд | Как устранить расхождение между обоснованной и сложившейся практикой – Инновации на рабочем месте и общественная политика в Европе (выпуск 4/2012) |
| 91 | Палле Расмуссен | Творческая и инновационная компетенция как одна из задач образования взрослых (выпуск 4/2012) |
| 106 | Кармел Борг Марвин Форм | Активная гражданская позиция и обучение для пожилых людей в обществе (выпуск 2/2013) |
| 120 | Мария Изабель Джакино де Рибет Леонардо Саи | Пространство для становления личности: Обучение заключенных в тюрьмах Аргентины (выпуск 4/2011) |
| 127 | | Аббревиатуры |



Уважаемые читатели!

Вам представлена возможность ознакомиться с избранными статьями из различных выпусков журнала «LLinE» (Lifelong Learning in Europe – Обучение на протяжении всей жизни в Европе) в период с 2011 до 2013 года. Журнал издается на английском языке с 1996 года и информирует своих читателей о теории и практике развития обучения на протяжении всей жизни в разных странах Европы и на других континентах.

Целью издания данного сборника статей на русском языке является ознакомление преподавателей, ученых, лидеров негосударственных организаций и учебных заведений, работников управления образования с многогранностью процесса и развития обучения на протяжении всей жизни.

Сборник, согласно его концепту, одновременно направлен на расширение понимания разных аспектов обучения на протяжении всей жизни и обучения взрослых. Поэтому ряд статей посвящен изучению взаимодействия между обучением на протяжении всей жизни, обучением взрослых и процессами социальной интеграции, а также усиления гражданского общества.

Одновременно, статьи сборника подчеркивают разнообразие участников процесса обучения на протяжении всей жизни и фокусируют внимание читателей на творческий поиск по созданию и осуществлению программ обучения, ориентированных на потребности пожилых людей, молодежи, людей в местах лишения свободы, людей с низким уровнем образования.

Надо отметить, что существенное внимание в сборнике уделяется анализу роли развития челове-

ческих ресурсов в условиях растущей конкуренции экономик, предприятий и отдельных людей на рынке труда. Среди многих общих компетенций, которые сегодня важны для непрерывной занятости и успешной карьеры, авторы статей делают акцент на креативность и инновативность на рабочем месте. Читатели имеют возможность познакомиться с мнениями разных авторов, анализирующих исследования и практику образования взрослых и доказывающих многоплановое взаимодействие образования, творчества и инноваций. Данные исследования показывают весьма неожиданную связь между наличием творческих и инновационных компетенций и социодемографическими характеристиками работающего персонала.

Осуществление обучения на протяжении всей жизни давно не является областью, где монополия сохраняется за учебными заведениями. Сегодня трудно представить учреждение, предприятие, негосударственную организацию, местное сообщество или город, без обучения. В этом контексте среди прочих институций возрастающее значение имеют библиотеки, средства массовой информации, культурные центры и музеи. Одна из статей сборника дает возможность ознакомиться с опытом в образовании взрослых всемирно известного Британского музея в сотрудничестве с телерадиовещательной компанией БиБиСи.

Ценность сборника и в том, что на его страницах можно ознакомиться с методологией сравнительных исследований грамотности. «Карта исследований грамотности» весьма пригодится тем, кто планирует провести подобные исследования в своих странах и тем, кто хочет базировать свои научные и научно-прикладные исследования в этой области на широкий спектр международных источников.

Хочу выразить уверенность, что каждый читатель сборника может почерпнуть информацию для своего профессионального роста и творчества в безграничном поле обучения на протяжении всей жизни.

Анита Якобсоне, Dr.Phil.

Региональный директор Представительства
DVV International в Украине, Беларуси, Молдове

КАРТА ИССЛЕДОВАНИЯ ГРАМОТНОСТИ

Данный литературный обзор классифицирует исследования грамотности по трем мета-методологиям, представляющим собой количественные, качественные и метафорические методологии. В обзоре представлены пять актуальных методологий исследования грамотности, исходя из используемых в них определений грамотности. К таким методологиям исследования относятся: методологии уровня грамотности, функциональной грамотности, фрейрианская концепция, социокультурная методология, а также методология «информационных грамотностей». В настоящей статье исследование грамотности представлено в двух измерениях. Во-первых, грамотность может определяться как универсальная или контекстная. Во-вторых, она может отождествляться с управлением над текстом или коммуникацией. Полученные результаты представлены в четырех концептуальных картах.

Микко Перкийо

ВВЕДЕНИЕ

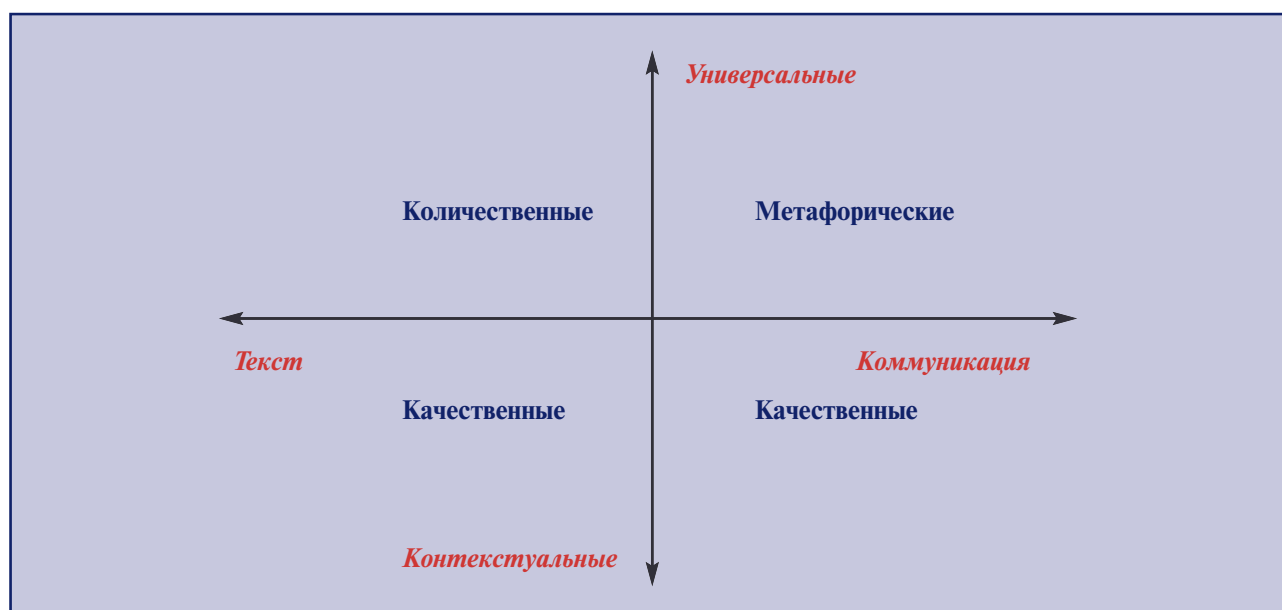
Грамотность представляет собой наиболее важную предпосылку обучения на протяжении всей жизни. Ее важность возросла с увеличением в нашей жизни количества информации. В настоящее время грамотность понимается в значительно более широком смысле, чем раньше. Исследование грамотности рассматривается в следующих четырех ракурсах: 1) возможности, 2) как части жизни данного лица, 3) социальной практики и 4) процесса критической интерпретации (Lytle & Wolfe, 1989). В настоящей статье этим четырем ракурсам предстоит подвергнуться изменению, чтобы достичь их соответствия реальным дискурсам по сравнению с существующими в настоящее время. Также далее будет включен дискурс об «информационных грамотностях» как обязательное обновление. Цель данной статьи состоит в определении достоверной модели предмета изучения, однако она носит исследовательский характер: следовательно, настоящая работа еще далека от формулирования окончательных суждений в дискуссии.

Научную направленность исследования грамотности можно рассматривать через **три мета-**

методологии: количественные, качественные и метафорические (см. приведенную ниже диаграмму 1). Эти три мета-методологии включают пять методологий, по две количественных и качественных, а также пятую – метафорическую. Во-первых, традиция количественной методологии предлагает оценивать навыки грамотности дихотомическим уровнем грамотности или непрерывной шкалой функциональности определенных навыков грамотности. Во-вторых, традиция качественной методологии включает в себя фрейрианский подход и социокультурный подход, которые уделяют особое внимание контекстно-связанной природе грамотности. В-третьих, необходимые в контексте информационного общества грамотности добавляют в данное обсуждение дополнительное прикладное измерение.

«Ни одно стандартное международное определение грамотности не охватывает все ее стороны: в действительности присутствуют многочисленные отличающиеся понятия грамотности, некоторые из которых даже противоречат друг другу» (UNESCO, 2006, стр.30). Цель настоящего перекрестного обзора заключается в получении согласованной картины, присутствующей в разных областях исследования

Диаграмма 1. Концептуальные измерения и мета-методологии в исследовании грамотности



грамотности. Данное исследование охватывает пять обычно используемых методологий грамотности и анализирует их определения грамотности с использованием двух измерений (см. диаграмму 1). Во-первых, автор собирается рассмотреть многоаспектность грамотности и то, как она понимается. Существует постоянная тенденция к большему разнообразию в понимании грамотности (Collins & Blot, 2003, стр.3; Core & Kalantzis, 2000; Lankshear & Knobel, 2006). Во-вторых, автор собирается показать границы, в которых грамотность рассматривается как универсальное или локальное, контекстно-связанное явление. Данное измерение в основном связано со Стритом (Street, 1984), который проявил глубокую критику концепции универсальной грамотности. В противовес этому Брандт и Клинтон (Brandt & Clinton, 2002) предложили пояснительный анализ для согласования трансконтекстуального и локального потенциалов грамотности. Автор рассмотрит роль каждой методологии в области исследований грамотности. Каждой из этих пяти методологий посвящено по одному разделу, за которыми следует заключительный раздел, содержащий аналитическое обсуждение трех концептуальных диаграмм. В заключительном разделе подводятся итоги настоящего обзора.

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ

Уровень грамотности служит самой простой мерой, за что он часто подвергается критике. Однако данная концепция все еще широко используется международными организациями, в средствах массовой информации (СМИ) и в некоторых важных исследованиях, а поэтому ее стоит проанализировать. Уровень грамотности представляет собой дихотомию, разделяющую людей на две категории, одна из которых представляет собой категорию грамотных, а другая – категорию неграмотных людей. Ранние дихотомические оценки грамотности можно найти в официальных записях о регистрации брака,

записях о воинском призыве и переписях населения в некоторых западноевропейских и северо-европейских странах, например, в Швеции (первой начавшей учитывать грамотность всего населения) еще в 1500-х годах. В западных странах записи о грамотности стали более систематичны, начиная с 1800-х годов (Cipolla, 1969, стр.113–130; Graff, 1981).

Все еще обычно используемое определение грамотности взрослого населения было сформулировано на генеральной конференции ЮНЕСКО в 1958 году. В нем указывается, что все лица, достигшие возраста 15 лет и более, которые с пониманием могут читать и писать короткие простые утверждения о своей повседневной жизни, могут считаться грамотными лицами. Критерии базовой грамотности обсуждались в течение более половины столетия. Например, США, Великобритания и Всемирный банк определяют грамотность как базовое умение, охватывающее чтение, письмо и арифметику (см. UNESCO, 1957, стр.18–34; 2006a, стр.149–159).

С использованием двухмерных показателей уровня грамотности в первом широком исследовании грамотности ЮНЕСКО (UNESCO, 1957, стр.13–15) были представлены данные переписи в более чем шестидесяти странах и приведена оценка, что в 1950-х годах 55–57% взрослого населения мира было грамотно. В настоящее время сопоставимое значение равно 83,6%. Редко приводится следующий базовый критерий грамотности: «лицо, которое с пониманием может прочитать и написать короткое простое утверждение о своей повседневной жизни, может считаться грамотным лицом» (UNESCO, 2006, стр.63–66, 162–163; UNESCO, 2008, стр.23).

С 1970-го года имеется сопоставительная международная статистика, хотя к ней следует относиться с осторожностью (UNESCO, 2002) из-за серьезных проблем с достоверностью данных, что подлежит обсуждению далее в настоящем разделе. Хотя уровень грамотности

представляет собой приблизительное измерение с имеющимися существенными недостатками, он служит индикатором, показывающим наличие больших различий между регионами мира, а также между многими странами. Все регионы с низкими уровнями грамотности (арабские страны, западная и южная Азия, а также субсахарская Африка) имеют большие разрывы в грамотности между взрослыми мужчинами и женщинами (UNESCO, 2005b, стр.72). Разрыв в грамотности между молодыми и более старыми возрастными когортами также значительные, причем присутствует их региональный пик в арабских странах. Аналогичные различия существуют между сельским и городским населением, и также в связи с благосостоянием. Естественно, наибольшее влияние на грамотность оказывает тот факт, посещал ли человек школу или нет (UNESCO, 2006, стр.167–179).

Несмотря на наличие обсуждаемых ниже проблем, в некоторых частных случаях, данные по уровню грамотности могут считаться достаточно непротиворечивыми для изучения социальных отклонений. С уровнем грамотности можно связать этап в процессе создания образованного общества, используемого как ключевое слово в современных исследованиях грамотности (см. Olson & Torrance, 2001a; UNESCO, 2006, стр.189–213). Кроме того, Басу и Фостер (Basu & Forster, 1998) использовали уровень грамотности в своих расчетах отклонений в грамотности (на базе домохозяйств), существующих между индийскими государствами. Наличие даже одного грамотного члена семьи улучшает социально-экономическое состояние всего домохозяйства (Basu & Forster, 1998; Basu, Narayan & Ravallion, 2002).

Оценки грамотности основываются на той когнитивной идее, что грамотность – чтение, письмо и арифметика – составляет группу полученных навыков, которые считаются универсальными (UNESCO, 2006, стр.149). Многие выдающиеся исследователи грамотности связывают ее нераздельно с текстуальными навыками,

такими как чтение или письмо (Ong, 1982; Olson, 1994; Goody, 2000). Критика такого взгляда может выполняться с привлечением социокультурного подхода. Уровень грамотности содержит погрешности, базирующиеся на универсальности, полноте и достоверности собранных данных. В настоящем обзоре автор уделяет основное внимание работам, связанным с проблемами достоверности.

Эти проблемы возникают, во-первых, из-за используемых в некоторых странах нестандартных определений грамотности, не соответствующих стандартным определениям ЮНЕСКО для базовой грамотности (см. приведенное четверть параграфами выше). Например, в некоторых странах используется способность к чтению газет, а в других – в качестве замены измерения грамотности используется достижение возраста обучения в школе. Последний пример проблематичен из-за различия в стандартах обучения. Другая проблема возникает из-за отсутствия информации. Сбор данных в странах с высокой неграмотностью начался совсем недавно. В отличие от этого в некоторых странах с высокой грамотностью оценивается только уровень школьной подготовки, а не уровень базовой грамотности. Во-вторых, в данной стране может изменяться определение грамотности, что дополнительно усложняет сравнение. Указанный случай произошел в Пакистане, где в каждой из пяти национальных переписей населения использовалось отличающееся определение грамотности (UNESCO, 2006, стр.156–164.)

В-третьих, еще один случай глобального отклонения возникает из-за возраста, который люди обычно считают возрастом достижения образованной взрослости. Обычное определение – 15 лет или старше. В некоторых случаях возраст достижения населением взрослости составляет 10, 7 или даже всего лишь 5 лет. В-четвертых, существует различие между методами сбора данных. Вплоть до недавнего времени все межнациональные оценки грамотности основывались на цифрах официальных

национальных переписей, в которых использовались три метода: самодекларации, оценки третьей стороной с частым ее сообщением главой дома (оба эти измерения – субъективные) и замены уровнем образования. Все эти методы имеют свои недостатки (UNESCO, 2006, стр.163–164). Прямая проверка показала, что используемые в национальных переписях косвенные методы оценки навыков грамотности почти всегда приводят к слишком высокой оценке уровня грамотности в стране (Schaffner, 2005a).

Прямые и поэтому объективные оценки, используемые в последнее время, дают более реальную картину уровня индивидуальной грамотности, чем описанные уровни (UNESCO, 2006, стр.156–164). В Эфиопии субъективные измерения сообщали о 4-х годах обучения в школе 95% учеников для того, чтобы они считались грамотными, в то время как объективная оценка свидетельствует о том, что указанный порог не пересекается до достижения 6-и лет обучения. В Никарагуа сопоставимые цифры равняются 3-м годам по субъективным и 5-и годам по объективным оценкам (Schaffner, 2005b). Это демонстрирует проблематичность использования уровня образования в качестве замены грамотности. Несоответствия в качестве образования и его уровнях приводят к появлению различия в итогах обучения между странами. В работе Шнелл-Анзола, Роу и ЛеВин (Schnell-Anzola, Rowe & LeVine, 2005, стр.874) исходя из исследования грамотности 167 матерей в Непале, сделан вывод о том, что 27,6% женщин, заявивших о своем умении читать, показали при дальнейшей проверке нулевые результаты. Все эти примеры заставляют сомневаться в достоверности субъективных измерений оценки грамотности.

Имеющиеся в настоящее время уровни грамотности не предоставляют информацию о знаниях отдельных лиц или о том, что они умеют делать, с использованием различных текстов изменяющейся степени сложности. Дихотомическая концепция также не охватывает навыков счета (UNESCO-UIS, 2009, стр.15). Вдобавок

к нестандартным определениям и проблемам с достоверностью оценок и исследований, также возникают проблемы с использованием единственного термина «грамотность», который применяется как к рудиментарным, так и к высокоразвитым формам грамотности. В центре действий, направленных на получение улучшенной картины всей совокупности навыков грамотности, находится прямое тестирование. Посредством прямого тестирования можно получить более достоверную и более обширную информацию, что невозможно при проведении переписи населения на основе использования дихотомического уровня грамотности. *Функциональная грамотность* представляет собой концепцию, связывающую прямое оценивание с находящейся в центре внимания дискуссией о том, что является универсальным в грамотности для различных культур.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ

Функциональная грамотность привлекает внимание к тому факту, что в различных культурах, обществах и общинах востребуются уникальные формы грамотности. Функциональная грамотность представила первую критику, нацеленную на чрезмерно упрощенную природу уровня грамотности. Грей (Gray, 1956, стр.19) дал превосходное определение функциональной грамотности: «Человек функционально грамотен, когда приобретает знания и умение читать и писать, позволяющие ему эффективно заниматься всеми теми делами, в которых обычно предполагается наличие грамотности в его культуре или группе». В документах ЮНЕСКО (UNESCO, 1957, стр.179) представлена хорошая иллюстрация возможных предварительных условий для достижения грамотности. Соответствующая диаграмма на примере 35 стран демонстрирует, что грамотность тесно связана с урбанизацией и индустриализацией.

В 1960-х и 1970-х годах функциональная грамотность использовалась как концепция, связывающая грамотность с экономическим ростом

или развитием нации. Одновременно родилась идея грамотности как преобразующей общественной силы. Данная концепция столкнулась с фактом отсутствия четких стандартов. Кеннет Левин (Levine, 1982) утверждал, что данная концепция обладает предельной гибкостью (см. также об этом работу Maddox & Esposito). Концепция функциональной грамотности применялась к взаимно противоречивым целям или потребностям. С одной стороны, она связана с экономикой и производительностью, а с другой стороны, ее использовали для подчеркивания необходимости содействия участию в обучении и осознанности (См. Gray, 1956; UNESCO, 1973; Verhoeven, 1994; Raassina, 1990, стр.19–57). Несмотря на наличие противоречий, существует обычно используемое определение функциональной грамотности. В 1978 году генеральная конференция ЮНЕСКО определила ее следующим образом:

Человек функционально грамотен, если может заниматься всеми теми делами, в которых требуется наличие грамотности для эффективного функционирования его или ее группы и общества, а также для обеспечения ему или ей возможности продолжения использования чтения, письма и счета для его или ее собственного развития и для развития общества (UNESCO, 2006, стр.154).

Определение грамотности в самом новом документе ЮНЕСКО (UNESCO, 2005a, стр.21) похоже на определение функциональной грамотности.

Грамотность представляет собой способность к идентификации, пониманию, интерпретации, созданию, коммуникации и вычислению, с использованием напечатанных или написанных материалов, связанных с изменяющимися контекстами. Грамотность включает постоянное обучение для обеспечения человеку возможности достижения его или ее целей, развития его или ее знаний и возможностей, а также полноценного участия в жизни общины или более широкого общества.

Идею функциональности можно воспринимать как одну из мотиваций измерения навыков грамотности. Различные международные оценки грамотности обеспечивают конкретное применение функциональной грамотности. Международная ассоциация по оценке образовательных достижений (IEA) начиная с 1960-х годов исследовала уровни грамотности учащихся. В сравнительном исследовании 15 индустриальных и развивающихся стран Торндайк (Thorndike, 1973) обнаружил большие различия в понимании текста между этими двумя группами стран. Такой подход, инициированный IEA, был продолжен международной программой оценивания образовательных достижений 15-летних учащихся в рамках PISA (Программы по международному оцениванию учащихся), выполняемой Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD) с 2000 года. Последнее оценивание включает тестирование навыков чтения с проверкой математических и научных знаний. Учащиеся подвергались тестированию в 70 странах с объемом экономики, составляющим 90% от мировой экономики. Особенно хорошо проявили себя в последнем оценивании учащиеся в Китае, Корее, Финляндии и Сингапуре (OECD, 2010).

В течение 1994–1998 годов было проведено исследование 20 стран–участниц OECD (в которых граждане имеют сплошную или высокую грамотность в терминах уровня грамотности). В этом Международном исследовании грамотности взрослых (IALS) грамотность определялась, как *способность обращаться с напечатанной информацией в повседневной деятельности, дома, на работе и в общине для достижения своих целей и развития знаний и возможностей*. Квалификационные тесты отображали способности в следующих трех областях: прозовая (текстовая) грамотность, документальная грамотность, и количественная грамотность, включая способность к решению простых арифметических задач в контексте понимания текста.

В данном исследовании грамотность воспринималась как среда, состоящая из пяти уровней

способностей. Уровень 1 указывает на очень низкие навыки грамотности, когда данное лицо может, например, испытывать трудности с определением правильного количества медикаментов для их дачи ребенку исходя из информации, содержащейся на упаковке. Респонденты с уровнем 2 могут обращаться только с простым материалом. Уровень 3 считается минимальным желательным пороговым уровнем для проживания в современном урбанистическом обществе. Уровни 4–5 соответствуют улучшающейся грамотности и навыкам обращения с информацией (OECD & Statistics Canada, 2000; Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkanen, 2000).

Заметная часть взрослого населения на Западе имеет скромный уровень грамотности. В среднем более одного из пяти взрослых находятся на уровне 1. В соответствии с результатами IALS почти 70% взрослых в некоторых Восточно-европейских странах и свыше 80% в Чили находятся на самых низких 1–2 уровнях по 5-балльной шкале, в то время как в Великобритании и Канаде аналогичные низкие результаты получили свыше 40% взрослых. Северные страны получили наилучшие навыки грамотности. В Швеции у менее одного взрослого из четырех чтение находится на низких уровнях 1–2/5 (OECD & Statistics Canada, 2000, стр.16–18).

Важно рассматривать навыки грамотности вместе с проблематичным измерением мирового уровня грамотности взрослых (83,6%). Мы можем представить грубую пояснительную оценку с использованием результатов IALS в качестве опорной точки для стран Глобального Юга. Вероятнее всего, более половины взрослого населения мира находится на уровне 1 или ниже. Можно также грубо оценить, что только одна десятая часть взрослого населения мира хорошо читает, находясь на уровнях 3–5.

В публикации статистики для Канады и Организации экономического сотрудничества и развития (Statistics Canada & OECD, 2005) приводится продолжение сравнения развитых стран в исследовании ALL (Исследование грамотности и базовых навыков взрослых). Оно включает обширные данные о взаимосвязи между грамотностью и здоровьем, о семейном происхождении и рынках труда в восьми выбранных в качестве образца странах. Мюррей, Клемонт и Бинкли (Murrey, Clemont & Binkley, 2005) создали книгу о методах, коллективной работе, а также информационной и коммуникационной технологической грамотности при проведении исследования ALL. Преемник исследования ALL, выполняемая OECD программа PIAAC (*Программа международного оценивания компетенции взрослых*) представляет

Таблица 1. Области оценивания в исследованиях по грамотности взрослого населения (первые три колонки взяты из OECD 2011, 5)

| OECD & Statistics Canada | | | ЮНЕСКО |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|-----------------------------------|
| <i>IALS 1994-1998</i> | <i>ALL 2002-2006</i> | <i>PIAAC 2011</i> | <i>LAMP (пробная фаза) 2011</i> |
| <i>Прозовая грамотность</i> | <i>Прозовая грамотность</i> | <i>Грамотность чтения</i> | <i>Прозовая грамотность</i> |
| <i>Документальная грамотность</i> | <i>Документальная грамотность</i> | <i>Грамотность чтения</i> | <i>Документальная грамотность</i> |
| <i>Количественная грамотность</i> | <i>Арифметическая грамотность</i> | <i>Арифметическая грамотность</i> | <i>Арифметическая грамотность</i> |
| | <i>Решение проблем</i> | <i>Решение проблем в высокотехнологичных средах</i> | |

собой наиболее обширное когда-либо выполненное исследование навыков взрослых. Оно охватывает 26 индустриальных стран. В нем Африка не представлена, а Чили – единственная страна в выборке из Южной Америки. Основные исследования по грамотности взрослого населения представлены в приведенной ниже таблице вместе с годами сбора данных.

Из-за отсутствия стандартизированной исчерпывающей информации по уровню грамотности и ограниченного охвата стран в исследованиях IALS и ALL существует потребность в глобальной оценке навыков грамотности. Программа оценки и мониторинга грамотности (LAMP) ЮНЕСКО предназначена для оценки грамотности в мире методом, аналогичным используемому в исследованиях IALS и ALL, за исключением отсутствия оценки решения проблем (см. приведенную выше таблицу 1). LAMP представляет собой наиболее значительное усилие в межнациональном измерении грамотности и арифметической грамотности из-за своего глобального охвата. В то время как исследования IALS и ALL проводились главным образом в индустриальных странах и европейскими языками, записываемыми латинским алфавитом, в пробной фазе исследования LAMP основное внимание было направлено на развивающиеся страны (Сальвадор, Монголию, Марокко, Нигер и Палестинские автономные территории) с более широким набором языковых семейств (5 против 2 в IALS/ALL) и алфавитов (3 против 1 в IALS/ALL) (UNESCO-UIS, 2009, стр.22).

Исследователи социокультурной методологии критиковали IALS за допущение о существовании гомогенной наднациональной культуры. Согласно этим исследователям, элементы теста всегда лучше знакомы жителям некоторых стран по сравнению с жителями других стран, и это искажает получаемые результаты (Hamilton & Barton, 2000). Тем не менее, следует учитывать, как вопросы современного общества могут применяться к представителям культуры, опирающейся на экономику натурального хозяйства.

Одна из двух главных осей для грамотности отслеживает, определяется ли грамотность как текстуально-связанное или как коммуникационное явление (см. диаграмму 1). LAMP как текстуально-связанная методология демонстрирует восприятие критики, представленной последователями социокультурной грамотности, путем обращения к следующим аспектам:

- *Устность, устные культуры и устные языки, а также их взаимосвязь с грамотностью.*
- *Взаимосвязь между грамотностью и «грамотностями».*
- *Взаимосвязь между навыками отдельных лиц и социальными практиками, связанными с письменными материалами.*
- *Ценность грамотности и образования вообще, а также различные видения мирового сообщества.*

(UNESCO-UIS, 2009, стр.19–21).

Исследование LAMP допускает, что «устные культуры имеют такие же богатые культурные традиции, как и любые другие культуры», и «не существует способа тестирования навыков грамотности на языке, который не имеет письменности». В противовес этому LAMP беспокоится о ситуациях, когда устность культуры соединяется с маргинализацией общества. LAMP сознает, что «грамотности» в контексте информационного общества касаются «специфических наборов навыков». LAMP не может включить это множество в рамки своего исследования. Измерение индивидуальных навыков в исследовании LAMP предоставляет богатую и систематическую информацию, однако не исключает вклад альтернативных взглядов. Например, индивидуалистическую конструкцию завершает аргумент о заместителе грамотности, вкратце обсуждавшийся выше в настоящей статье. LAMP утверждает взгляд на грамотность, выходящий за пределы учета экономических преимуществ грамотности. Подчеркивается тот факт, что образование относится к основным правам человека (UNESCO-UIS, 2009, стр.19–21).

В исследовательском проекте Гарвардского университета было проинтервьюировано свыше 160 женщин в Непале и Венесуэле. В упомянутом проекте получена прямая оценка грамотности и языковых навыков, а также определен механизм того, как женская грамотность позволяет осуществлять положительные социальные изменения в человеческих жизнях. (См. также работы Рене Рейя (Rene Raya), Марии Луз Аниган (Maria Luz Anigan) и Сесилии Сориано (Cecilia Soriano) в этом выпуске LInE.) Получаемые в школе новые знания, модели и устремления формируют репродуктивные, воспитательные и содействующие здоровью образцы поведения в различных направлениях. Грамотность приносит пользу, так как представляет собой общий набор навыков, учебный регистр, помогающий женщинам в их контактах с современными службами и администрацией (LeVine & al., 2001; 2004; Schnell-Anzola & al., 2005).

Ханнум и Бучман (Hannum & Buchmann, 2005) демонстрируют, как тесно образовательный уровень матерей связан с состоянием здоровья и последствиями для демографии, такими как процент детской иммунизации, детская смертность и уровень рождаемости в одиннадцати изучаемых бедных странах. Дополнительно Шнелл-Анзола и другие (Schnell-Anzola & al., 2005) указывают на то, что результаты школьного обучения в течение многих лет сохраняются в виде оценок за учебный тест грамотности. В следующем разделе детально рассматривается данная перспектива, так как основное внимание в фрейрианском подходе уделяется преобразующему потенциалу грамотности.

ФРЕЙРИАНСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ

Данный подход назван именем бразильского педагога Пауло Фрейре (Paulo Freire). В его классической книге-манифесте «Педагогика угнетенных» (1972) на первый план выдвигается роль коллективного обучения в созидании социальной справедливости. Указанная книга была

впервые опубликована на португальском языке в 1968 году, и была переведена и опубликована на английском языке в 1970 году. В фрейрианской педагогике беднейшая часть населения обучается навыкам грамотности в процессе выработки концепции своей повседневной жизни в диалоге с учителем (Freire, 1987; 2001). Значение грамотности увеличивается посредством фактической реализации существования через новые языковые интерпретации: «Чтение слова – это чтение мира», говорит классическое фрейрианское высказывание из названия книги (Freire & Makado, 1987). Фрейре был убежден в том, что развитие общества становится возможным только при приобретении массами достаточной сознательности и силы.

REFLECT – это мощная работающая по фрейрианской методологии всемирная программа с практическими методологиями визуализации, разработанными в рамках подхода Participatory Rural Appraisal (Совместная оценка села). Программа REFLECT была разработана с целью оказания помощи многим традиционным программам обучения грамотности, базирующимся на использовании букваря. «В каждом цикле грамотности разрабатываются собственные учебные материалы путем создания различных типов карт, календарей, таблиц и диаграмм, предназначенные для систематизации имеющихся у участников знаний и анализа местных проблем» (стр. 5). Обзор 16 оценок программы REFLECT дает общую картину метода, который использовался в неожиданно разнообразных контекстах (Duffy, Fransman & Pearce, 2009). В соответствии с данной программой разработан справочник *Communication and Power* (Коммуникация и власть) (Archer & Newman с исполнителями программы REFLECT во всем мире, 2003) для оказания помощи различным группам в формировании своей собственной практической деятельности.

Ауэрбах (Auerbach, 2005) критикует точку зрения Фрейре за упрощенное допущение о грамотности как преобразующем средстве.

Ее концепция *педагогике неграмотности* означает, что имеет значение то, как обучение грамотности встраивается в политическую борьбу на локальном или глобальном уровне. Массовые движения, которые концентрируют свое внимание на практических проблемах, могут в качестве побочного эффекта обеспечивать грамотность. У Фрейре, программы REFLECT и Ауэрбах имеют нечто общее – это идея выдвижения на первый план личной активности в группе и обучение грамотности в связке с повседневной деятельностью. Другим примером данного взгляда служит прикладная программа *El Sistema*. Эта венесуэльская социальная программа объединяет брошенных детей через их знакомство с музыкой. Бедным, часто неграмотным, детям вручают музыкальные инструменты и рассказывают их в оркестре. Позже они могут даже стать частью этого симфонического оркестра. Предполагается, что предоставление детям таких возможностей может вызывать у них желание получения навыков грамотности, что очень важно в развивающемся обществе.

Идеи Фрейре получили поддержку, среди прочего, в докладе ЮНЕСКО (UNESCO, 2006, стр.139), в котором представлено несколько примеров того, как уровень образования, а через него увеличение уровней грамотности, положительно влияет на участие в политике. Лучше образованные люди стремятся чаще голосовать и обычно занимают более либеральные позиции. Они поддерживают демократию. Также Ханнум и Бучман (Hannum & Buchman, 2005, стр.345–347) говорят о связи между образованием и политическими переменами. Кроме того, участие в политике непальских женщин внутренне связано с тем, насколько активно они принимали участие в программе достижения грамотности взрослого населения (Burchfeld, Hua, Baral & Rocha, 2002).

Грамотность можно рассматривать как орудие управления или освобождения. В фрейриановском ракурсе она рассматривается как орудие освобождения. В отличие от этого

Леви-Штраус (Lévi-Strauss, 1973, стр.392, первоначально 1955) напоминает нам о другой стороне медали:

Единственным явлением, которому всегда сопутствовала письменность, было создание городов и империй, то есть, соединение больших количеств личностей в политическую систему, и их разделение на касты и классы (...) она скорее поддерживала эксплуатацию людей, а не их просвещение.

Тем не менее, в различных контекстах развивающегося мира фрейрианское видение более уместно, чем долгосрочное исторически справедливое видение управления по Леви-Штраус. Далее социокультурное исследование грамотности предлагает подробный учет грамотности в контексте, который помогает избегать слишком широких обобщений.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ

Пионер социокультурного подхода Хоггарт (Hoggart, 1957) значительно опережал свое время, когда предложил подходить к грамотности как части каждодневной жизни и проанализировал ее использование в массовой культуре. В частности, исследователи, начиная с 1980-х годов и позже (Scribner&Cole, 1981; Street, 1984; Gee, 1990; Collins, 1995 – если упомянуть только некоторых) показали, что грамотность представляет собой значительно более многогранное явление, чем считали раньше. Вот почему сейчас она обсуждается в множественном числе, т.е. грамотности. Graff (Graff, 1979) подчеркивает необходимость рассмотрения грамотности в конкретном историческом и социальном контексте. В своей концепции *мифа грамотности* он ссылался на тот факт, что грамотность превратилась в могущественную и чрезмерно упрощенную причину общественных перемен.

Перед осуществленным в течение 1980-х годов поворотом в мышлении, грамотность в основном связывалась с дуальным способом

мышления. Дуальные противоположности включали понятия грамотность/неграмотность, образованность/необразованность, а также современный/традиционный. В дополнение к ним для обсуждения грамотности также были привлечены понятия цивилизованный и варварский, а также письменные и устные культуры (Collins & Blot, 2003, стр.3–10). Стрит (Street, 1984, стр.19–125; 2001, стр.7–10) оспорил упомянутый дуальный способ мышления путем создания типологии, которая позже стала классической. В своей теории он раскритиковал тип концепции грамотности, не обращавшей внимания на социальный контекст или очень упрощавший роль грамотности в отношении устной культуры. Он назвал этот подход *автономной* моделью, которая подвергла критике определенные предыдущие исследования (например, Goody, 1968; Ong, 1982). Прямой противоположностью концепции автономности служит *идеологическая* модель, принимающая в расчет контекст и структуру власти, а также собственную позицию в определении грамотности.

Согласно критической типологии Стрита (Street, 1984), образующей сердцевину социокультурного подхода, были организованы так называемые *Новые исследования грамотности* (Gee, 1990; Street, 1993; Collins, 1995). Они сфокусировали свое внимание на том, для чего используется грамотность, и это подчеркнуло ситуативную и контекстно-связанную природу исследования грамотности (Street, 2001, стр.10–11; UNESCO, 2006, стр.151). В социокультурном исследовании грамотности центральную роль играют этнографические методы. Например, выполненное в Ланкастере исследование Бартона и Гамильтона (Barton & Hamilton, 1998) касается того, как люди используют свои навыки грамотности в организации своей повседневной жизни, а также при работе в своей местной общине. Харе (Hare, 2005) анализирует, какие практики канадских аборигенов могут считаться «грамотностью». Недавние исследования, выполненные на Глобальном Юге, зафиксировали

множество грамотностей, а также изменение культурных контекстов, которые ранее не привлекали достаточное внимание (см. Street, 2001; Olson & Torrance, 2001a; Robinson-Pant, 2004). Данная методика лучше всего работает при нанесении на карту практик грамотности в разных цветах. Помимо этого, будучи сам изначально социокультурным исследователем, Меддокс (Maddox, 2009, стр.188) критикует Стрита, считая социокультурную методологию слишком общей для хорошей работы в осмыслении того, как грамотность влияет на развитие и перемены.

В одной ранней работе по социокультурной методологии Скрайбер и Коул (Scriber & Cole, 1981) исследовали грамотность народа ваи (Vai) – небольшой западноафриканской группы, создавшей свой слоговый алфавит в начале 1800-х годов. Сложная лингвистическая и письменная обстановка для данной группы включает необучаемую грамотность на языках ваи и арабском, а также обучаемую грамотность на английском языке. Каждый из указанных языков имеет определенный «режим грамотности», связанный с отдельными *практиками* и отдельным профилем навыков. Скрайбер и Коул ввели термин *практика*, являющийся первичным для данной методологии, и предложили современное понимание грамотности. Кроме того, они сделали вывод о том, что для развития когнитивных навыков исследуемого народа ваи решающее значение имела не хорошая грамотность, а особый изучаемый стиль ведения разговора (Olson & Torrance, 2001b, стр.7).

Стрит (Street, 1984) пришел к осознанию ограничений дуальной концепции грамотности при проведении антропологических полевых работ в Иране в начале 1970-х годов. Господствующая там форма грамотности была мектеб-грамотность, основанная на заучивании наизусть стихов в медресе. Согласно международному определению грамотности эти цитирующие Коран иранские учащиеся должны считаться неграмотными независимо от их заслуживающего внимания понимания литературного текста.

В своем определении грамотности подход *Новых исследований грамотности* подчеркивает значение коммуникации. В данном подходе текст представляет собой только одну из форм коммуникации. Поэтому исследование грамотности в целом содержит две различные интерпретации того, добавляет ли основанная на тексте коммуникация что-нибудь существенное к истолкованию реальности. Может быть поставлен вопрос о том, чем отличается письменность от других форм хранения культурных знаний и методов коммуникации (Collins & Blot, 2003, стр.160–167.) Как можно сравнивать с письменным текстом другие формы символического представления, такие как пиктографическое письмо, дымовые сигналы или ритуальный танец (Barton, 1994, стр.112–115; Hare, 2005)? Согласно Стриту (Street, 1995, стр.150–159), реальность создают язык и концепции независимо от того, записаны или произнесены данные слова. Согласно такой интерпретации, в отличие от мнений Онга (Ong, 1982), Олсона (Olson, 1994) и Гуди (Goody, 2000) реальность создают изображения, ритуалы и рассказы.

Грамотность как текстуальный навык не охватывает все, что является составной частью коммуникации. Тем не менее, красочные устные навыки общения сами по себе не обеспечивают достижения преимуществ, получаемых при коммуникации записанными словами, таких как эффективная передача данных, их хранение и возможности анализа. Из-за наличия таких преимуществ управления данными чтение и письмо способствуют абстрактному мышлению. Письмо предоставляет возможность донесения умозрительных моделей различным аудиториям, а также самому себе (Barton, 1994, стр.43–45). В модернизации общества письмо играет значительную роль в качестве организационного инструмента (Ong, 1982; Goody, 2000; Olson & Torrance, 2001b). Роль письма в обществах знаний (см. UNESCO, 2005b) будет обсуждена в следующем разделе.

Грамотность представляет собой мета-способность, получаемую в результате обучения посредством использования языка, и реализация этой мета-способности имеет социально-политическое значение (Gee, 1990, стр.149–154). Хис (Heath, 1983) также пришла к аналогичному заключению в своем сравнительном исследовании влияния социализации на грамотность и использование языка в трех различных юго-западных общинах США. Эти общины состояли из одной белокожей и одной чернокожей общин рабочего класса, и смешанной чернокожей и белокожей общины среднего класса. Хис отметила связь расизма с грамотностью. Она обнаружила, что с точки зрения официальных институциональных практик языкам общины или языковым домашним практикам не приписывалась большая ценность, и что у чернокожих людей культурные языковые трудности определялись более жесткими терминами, чем у белокожих людей. Этнографические исследования показали, что грамотность не нейтральна, и что властные структуры возникают и обновляются с помощью языка. Мультикультурализм США делает грамотность важным средством построения кросс-культурного единства, хотя это может одновременно приводить к ограничению культурного разнообразия (Hirsch, Kett & Trefl, 1987). Работа Хис является полезным пособием для любого исследования мультикультурализма.

Большая проблема для образования и грамотности определяется наличием в мире множества языков. В мире имеется свыше 6000 языков в менее чем 200 странах. Поэтому правилом являются многоязычные страны, а одноязычные – исключением. Например, в Азии есть 2000 языков. Из них только 45 являются официальными языками в 30 азиатских странах, оставляя другим упомянутым языкам неофициальный статус. Например, в Китае проводилась политика одного языка на базе мандаринского наречия китайского языка, что полностью отличается от Индии, которая имеет 19 официальных языков. Эти языковые политики – как возможности

для многоязычного образования – конкретизируют культурные права людей. В дополнение к языку общины часто требуется язык для участия в более широком сообществе. Это, обычно, означает изучение официального языка. Культурные права, относящиеся к малым языкам – будь то устный или письменный – очень важны и являются сугубо политическими (UNESCO, 2007 стр.2–4; 2006, стр.202–205; UNESCO-UIS 2009, стр.19; см. также Barton, 1994, стр.69–74). Большинство из имеющихся в мире более 6000 языков являются устными, не имеющими письменной формы. ЮНЕСКО (UNESCO, 2008, стр.19) указывает: «Это правда, что не все языки письменные, но есть хорошо известные методы разработки систем письменности, и поэтому каждый язык может служить средством грамотности». Коллинз и Блот (Collins & Blot, 2003, стр.99–167) анализируют грамотность в контексте колониализма и культурных репрессий, с которыми сталкиваются коренные народы Северной Америки. В мультикультурном современном мире грамотность постоянно связывается с политической борьбой за права определенной культуры и ее идентичность.

Образование по большей части предоставляется на официальных языках, оставляя членов миноритарной языковой группы без образования на родном языке. В странах Африки южнее Сахары, где существует самая плохая ситуация, только 13% населения обучается на своем родном языке. Напротив, в Азии двое из трех детей могут учиться на родном языке (UNDP, 2004, стр.34). Половина всех бросивших школу в мире представляет собой молодежь, которая не может получить образование на своем родном языке (World Bank, 2005, стр.1). Судьбы многих отдельных лиц или групп решаются на национальном языке и соответствующей политикой в области образования. Существенное значение имеет обеспечение образования на родном языке, поскольку это улучшает результаты обучения. Главный вопрос заключается в том, как интегрировать многоязычие в формальное

образование и программы обучения взрослых (UNESCO, 2006, 204; 2007, стр.6–16). Айкман (например, Aikman, 2001) много написал о точках встречи культуры, образования и грамотности на Глобальном Юге.

У Боммерта (Vommaert, 2008, 7) *корневая грамотность* вносит в мир глобализации новое измерение для концептуализации грамотности. Он определяет: «Корневая грамотность представляет собой метку, которую я использую для обозначения широкого спектра “не элитарных” форм письма (...)» Корневая грамотность может определяться по:

- Отклоняющемуся от нормы написанию, означающему, что люди располагают графические символы способами, игнорирующими орфографические нормы.
- Используемым в письменной форме разнообразным местным языкам.
- Людям, пишущим в несоответствующих жанрах, с которыми они только немного знакомы, и для чьей полной реализации им часто не хватает необходимых ресурсов.
- Людям, только частично обладающим экономическими знаниями. Они могут полагаться на разговорные источники знаний вместо грамотного использования законов.
- Текстам, которые часто имеют только местное значение и ценность.

Боммерт (Vommaert, 2010, 197) описывает положительную программу по *корневой грамотности* в концепции «местной глобализации», которая признает «множество способов, посредством которых глобальные процессы попадают в местные условия и обстоятельства и становятся местной реальностью». Язык переходит от статической, суммарной и неподвижной системы к динамической, фрагментированной и мобильной системе.

Социокультурный подход к грамотности занял критическую позицию по отношению к власти. Этнографический подход, однако, проявляет тенденцию к преувеличению значения местности и пренебрежению внешними силами, такими

как колониализм или глобализация (UNESCO, 2006, стр.151). Бренд и Клинтон (Brand & Clinton, 2002, стр.351–352) показывают, что многие исследования (например, Heath, 1983; Street, 1984) «местных грамотностей» создают концепт, включающий человеческую деятельность и обстоятельства, вовлеченные в исследования, посредством использования «местных движений». Это означает, что «глобализирующие связи» находятся под угрозой остаться незамеченными. Они ссылаются на мнение Винсента (Vincent, 2000) относительно эффекта увеличения количества паромов и железных дорог вместе с одновременным созданием Всемирного почтового союза для трансконтинентальной пересылки писем. Количество писем и открыток, пересланных через эту систему, достигло 25 млрд в 1922 году, что стало обычной международной практикой. «Очевидно, что компьютер и интернет преимущественно выступают инструментами глобализации, но таковыми являются и любые другие объекты, относящиеся к объединенным коммуникационным системам». В следующем разделе обсуждаются связи между современной коммуникационной технологией и грамотностью.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ГРАМОТНОСТИ

В настоящем разделе представлены два взаимосвязанных вопроса. Первый вопрос касается концептуального сдвига в сторону многомерного понимания грамотности, так как значение грамотности переформатируется в контексте информационного общества. Во-вторых, автор обсудит наиболее важные «новые грамотности», к которым относятся информационная грамотность, цифровая грамотность и медийная грамотность. Боуден (Bawden, 2008, стр.17) называет их «информационными грамотностями», что служит лучшим наименованием для всей данной методологии. Ланкшир и Нобель (Lankshear & Knobel, 2006, стр.24) утверждают, что эти грамотности «новые» из-за того,

что «они содержат “состав” отличающегося вида по сравнению с обычными грамотностями (...)». Существует концептуальная точка разрыва.

Расширенная концептуализация многомерного понимания грамотности определяет грамотность как метафору для термина «компетентность» или «знание» (см. Lankshear & Knobel, 2006, стр.20). С этой точки зрения грамотность относится к «пониманию области знаний» (Barton, 1994, стр.13). В этом новом широком понимании грамотность стала широко используемой концепцией в информационном обществе. В дополнение к когнитивной компетентности в настоящее время можно обладать «эмоциональной грамотностью» или «моральной грамотностью» (Collins & Blot, 2003, стр.1–3). Линнакила (Linnakylä, 1991) дальновидно задал вопрос, почему все должно обсуждаться под общим названием грамотность вместо того, чтобы говорить о проблемах с их собственными наименованиями.

Концептуальное расширение было предложено Ланкширом и Нобелем (Lankshear & Knobel, 2006, стр.64), которые определили «грамотности» как общественно признанные способы выработки, передачи и обсуждения смыслового содержания посредством кодированных текстов в контексте участия в дискурсах (...)». Основное внимание обращается на передачу (коммуникацию), в то время как текст представляет собой кодированный элемент, стоящий за коммуникацией. Неясно, насколько их «грамотность» действительно опирается на текст. Тем не менее, в настоящее время коммуникация и тексты становятся все более мультимодальными (Kress, 2003). Ланкшир и Нобель (Lankshear & Knobel, 2006, стр.69) пишут: «Тот, кто “замораживает” язык как цифровое закодированное речевое сообщение и загружает его в интернет как подкаст, связан с грамотностью. Также, аналогично, это и тот, кто обрабатывает в программе Photoshop изображение – независимо от того, включает оно или нет компонент с письменным текстом». Ланкшир и Нобель (Lankshear & Knobel, 2006,

стр.105–136) хотят расширить границы письма путем ссылки на идеи Лоуренса Лессинга о «цифровом ремиксе как письме», который рассматривал *запись текста* как только один из способов записи. Появляется все больше интересных способов использования изображения, звука и видео для выражения идей. Как уже говорилось, многие формы символического представления постоянно оспаривают определение письма.

Определение ЮНЕСКО (UNESCO, 2004, стр.7) «множества грамотностей» также расширяет грамотность от индивидуальной до имеющей различные социальные перспективы, однако оно не учитывает открыто признаваемое ЮНЕСКО метафорическое понимание грамотности. Согласно другой формулировке настоящей методологии ЮНЕСКО подчеркивает социальные связи грамотности. Концепция *мультиграмотностей* ссылается на два аргумента: увеличение значения культурного и языкового разнообразия, а также многочисленности каналов связи и медиа (Cope & Kalantzis, 2000, стр.5). Оба этих процесса действительно присутствуют в нынешнюю эпоху, однако их упаковка в термин «грамотности» создает концептуальную путаницу. В настоящей статье эти аспекты разделены. Мы уже обсуждали культурное разнообразие в предыдущем разделе. Посмотрим теперь, что новые каналы коммуникации и медиа, а также «информационные грамотности», могут предложить «старой грамотности».

“ЗАПИСЬ ТЕКСТА ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ТОЛЬКО ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ЗАПИСИ”

Пионер медийной грамотности Маршалл Маклюэн (McLuhan, 1964) рассмотрел влияние новых способов восприятия реальности и коммуникации. Медийная грамотность служит главной темой популярного в настоящее время предмета обучения с помощью медиа (СМИ). Медийная грамотность представляет собой ра-

курс, исходя из которого мы интерпретируем поступающие сообщения СМИ (Potter, 2001, стр.4). Грамотность в цифровую эпоху связана с наличием множества информационных каналов и их конкуренцией. Медийная грамотность вместе с другими «информационными грамотностями» сталкивается с переходом на блоги, подкасты и видеокасты, яркие примеры которых представили Ланкшир и Нобель (Lankshear & Knobel, 2006, стр.137–178).

В насыщенном информацией обществе мы становимся свидетелями перехода от вербально сообщаемой истории к передаче визуального сообщения. Экран заменяет книгу как одно из главных средств коммуникации (Kress, 2003, стр.1–6; стр.172–175). Центральной частью медийной грамотности служит ее способность к формированию визуальной грамотности, представляющей собой «способность понимания культурных смыслов визуальных знаков». Способность к чтению изображений служит важным элементом визуальной грамотности (Seppänen, 2002, 19, стр.148–150). Изображения были важным методом обучения до распространения грамотности, и их примерами служат иконы и картины в церквях.

В настоящее время люди сталкиваются с постоянно возрастающим количеством информации, и им требуется все больше средств ее обработки. Цифровая грамотность, интернет-грамотность и компьютерная грамотность влекут за собой разработку отдельных карт грамотности для осуществления навигации в информационном обществе. В концепции информационной грамотности Боуден (Bawden, 2001) ссылается на более широкие рамки по сравнению с такими исключительно конкретными базизирующимися на знаниях возможностями, как компьютерная грамотность. Брюс (Bruce, 2003) ввел семь граней информационной грамотности. Диапазон таких окон простирается от использования информационных технологий и создания знаний до даже приближения к элементам мудрости. Гилстер (Gilster, 1997, стр.1),

с другой стороны, связывает концепцию цифровой грамотности со знаниями, получаемыми через компьютер и интернет.

На Глобальном Юге эти «информационные грамотности» должны продвигаться одновременно наряду со «старой» формой грамотности, так как все они одинаково необходимы. Как могут быть объединены в эффективный способ типичный низкий уровень навыков грамотности на Юге и электронная коммуникация? В чем, например, заключается важность радио, телевидения, мобильных телефонов, газет или интернета в различных странах? Хотя аудио-визуальные СМИ работают глобально, способности использования современных медиа между Югом и Севером существенно отличаются. Приведет ли устная культура, рудиментарная грамотность и отсутствие медийной грамотности к возникновению для людей риска односторонней зависимости от таких сообщений СМИ и власти, которые преследуют цели, отличающиеся от целей данного общества? И как новые текстовые режимы передачи, такие как SMS и электронная почта, смогут обеспечивать мотивацию населения Юга к изучению навыков грамотности (см. UNESCO, 2006, стр.178)?

КАРТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРАМОТНОСТИ

В настоящей статье обсуждены пять концепций, относящихся к исследованию грамотности. Приводимые ниже диаграммы 2 и 3 изображают указанные методологии в двух измерениях. Размеры прямоугольников в диаграмме 2 не имеют никакого отношения к важности методологий, однако большое значение имеет занимаемое соответствующей концепцией положение. Горизонтальная ось относится к управлению текстом или коммуникации. Вертикальная ось показывает степень выделения культурных различий.

Уровень грамотности предполагает, что грамотность представляет собой навык управления

текстом и арифметическую грамотность, которые везде могут быть определены одинаковым образом. Аналогично, навыки грамотности, составляющие ядро функциональной грамотности, основываются на нейтральных по отношению к культуре навыках управления текстом. Фактически различные методологии функциональной грамотности балансируют между универсальностью и контекстуальностью. Вместо этого фрейрианский и социокультурный подходы требуют полного внимания к контекстуальности. Социокультурная методология чаще определяет грамотность как коммуникационные практики (диаграммы 2 и 3). Фрейрианский подход подчеркивает наличие критических действий внутри общества, использует грамотность как среду в социальной борьбе (см. диаграмму 2 и 3). В настоящее время данная методология обогащается путем осуществления таких жизненно важных программ, как REFLECT. С момента публикации знаковой работы Фрейре «Педагогика угнетенных» эта методология стала характерным и влиятельным подходом в исследовании грамотности (см. диаграмму 4). Фрейрианская методология хорошо себя зарекомендовала в различных контекстах. Может ли фрейрианский подход также быть применен к обучению «информационной грамотности», как к обучению чтению и письму?

«Информационные грамотности» также часто полагаются на коммуникационные навыки и практики, а не на управление текстом (см. диаграммы 2 и 3). Новые коммуникационные устройства и практики заменяют текст, но одновременно создают требования к наличию текстовых навыков. Методология «информационных грамотностей» появилась вслед за социокультурным подходом (см. диаграмму 4). Поэтому удивительно, что «информационные грамотности» выдают себя за нормативную социальную реальность для всех, и практически без обсуждения социальных или культурных различий. Социокультурное исследование выявило наличие «автономных» претензий между «старой»

Диаграмма 2. Методологии исследования грамотности

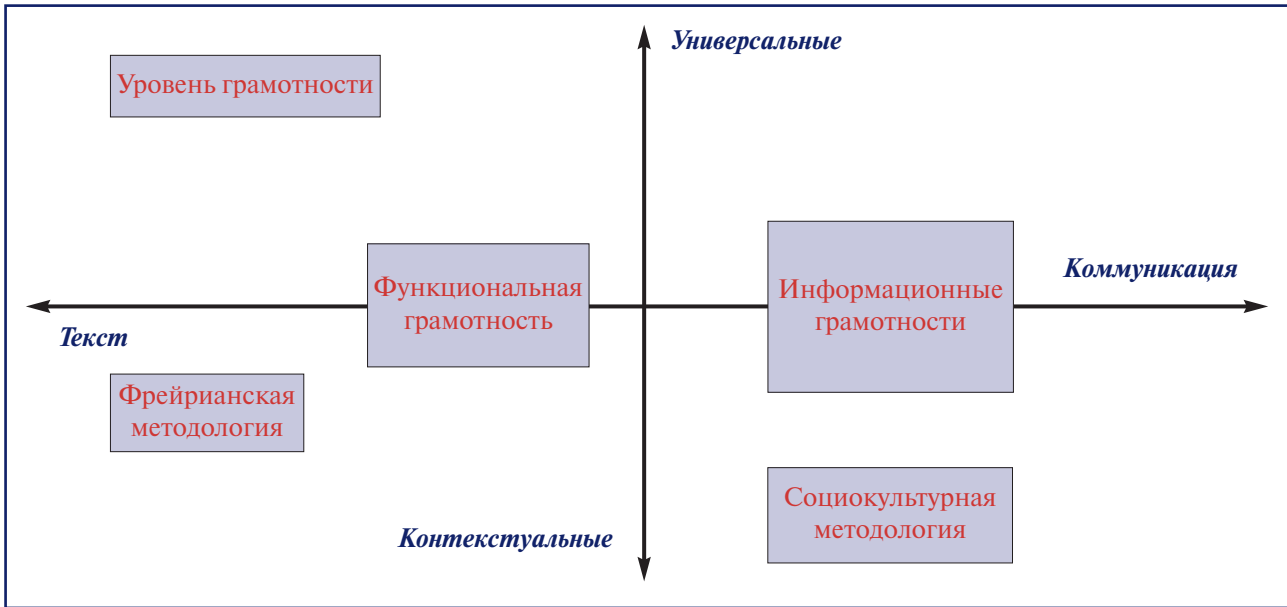
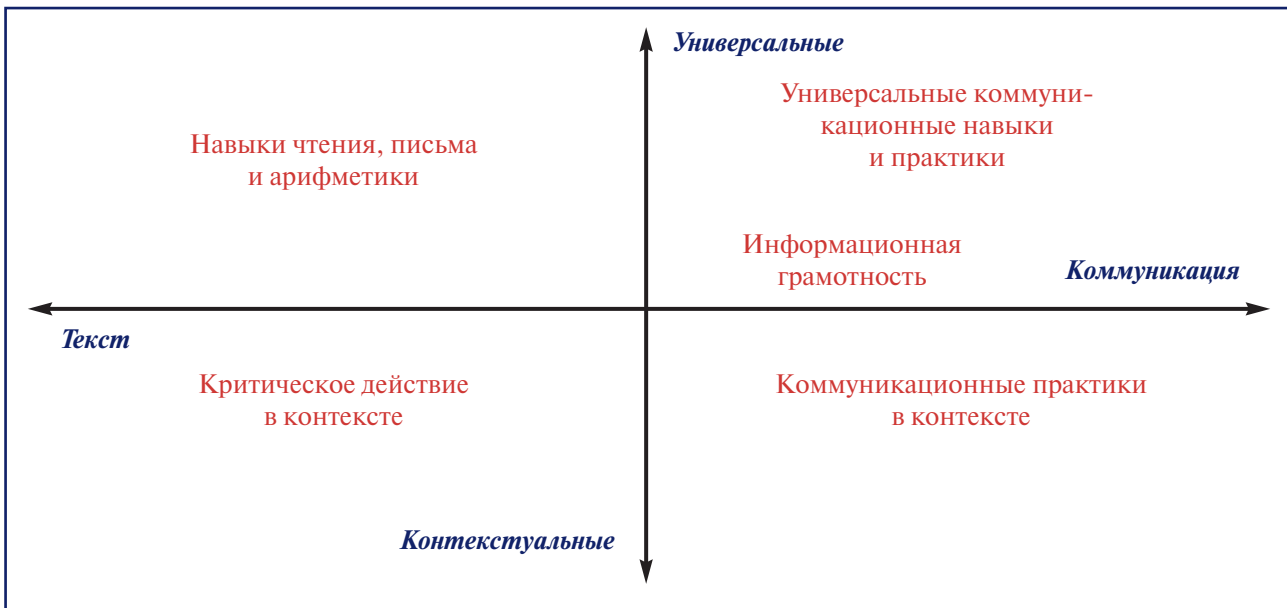


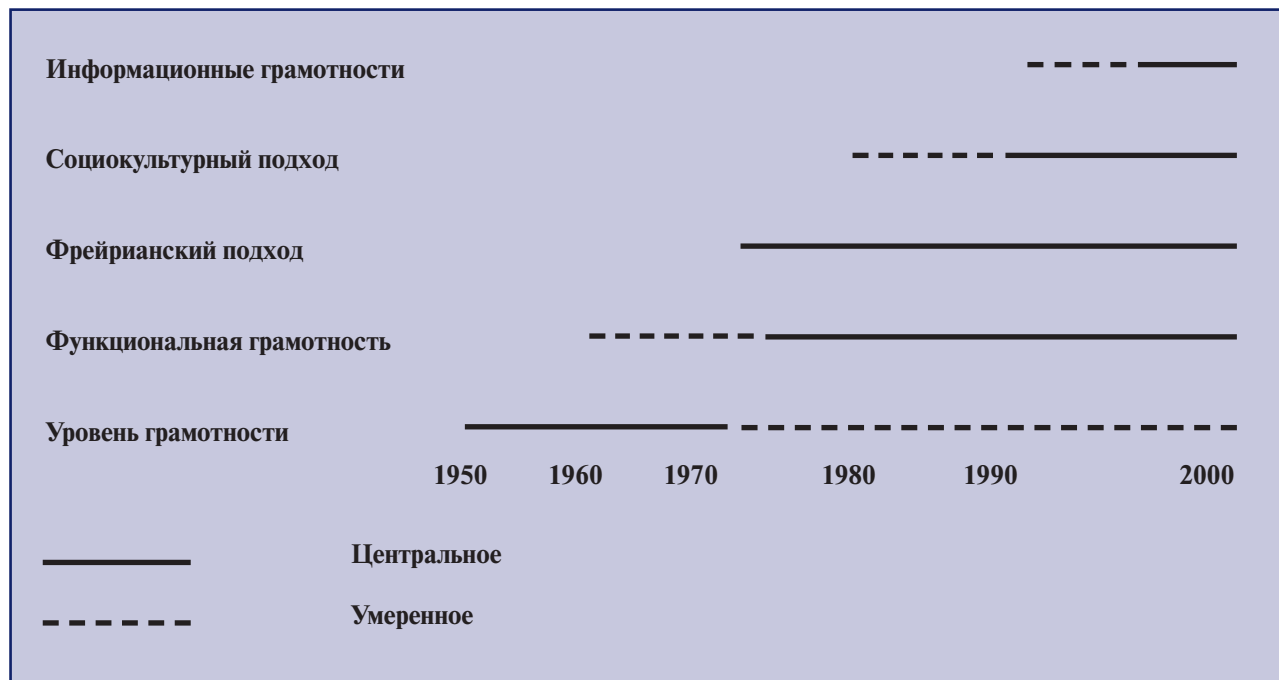
Диаграмма 3. Аналитическая карта исследования грамотности



грамотностью и развитием, однако та же самая критическая позиция может быть применена и к «новым грамотностям». На нынешней необсуждаемой стадии данная методология «информационных грамотностей» характеризуется как универсальная коммуникация на основе концепции грамотности.

Диаграмма 4 основана на прочтении часто упоминаемых текстов в исследованиях грамотности. Она дает общую картину данного поля. Диаграмма 4 показывает, что уровни грамотности были единственным способом выполнения анализа грамотности до конца 1950-х годов. Методология функциональной грамотности

Диаграмма 4. *Распределение во времени методологий исследования грамотности*



сначала соединила грамотность с экономическим и социальным развитием. Она также заменила уровень грамотности в качестве способа обсуждения грамотности. Международная оценка навыков грамотности добавила более конкретное содержание функциональной грамотности, особенно начиная с 2000 года, когда была опубликована исследовательская программа IALS. Функциональная грамотность также представляет собой прикладную концепцию при обсуждении трудностей обучения или интеграции иммигрантов. Международное измерение грамотности по-прежнему необходимо, и оно выполняется все более утонченными и точными способами. Одновременно мы все больше и больше осознаем языковое и культурное разнообразие, которые препятствуют достоверности выполнения международного сравнения грамотности.

Возвратимся ли мы в будущем к устной культуре?

В 1980-х годах большее распространение получили социокультурные исследования грамот-

ности и применение этнографических методов к грамотности. Стали существенными контекст, ситуация и общество, в котором исследовалась грамотность. Социокультурные исследования также прояснили положение устной и литературной культуры. Эта методология занимает важное положение при международном измерении грамотности и «доминантных грамотностей» (Street, 1993), подрывающих культурную независимость общины. Все еще предстоит много сделать с выравниванием возможностей обучения грамотности, так как это связано с чувствительными вопросами языковых прав со скрещивающимися с ними политическими интересами. Надо учесть, что повышение мобильности символических товаров потребления и людей через культуры создает гибридную глобализацию культур, образующую разноцветную субстанцию для точного учета грамотности. Кроме того, не сможет ли социокультурная методология также поставить под сомнение некоторые универсалии, связанные с медиа и ИТ как аренами грамотности?

Также имеет значение место обучения грамотности. Лучшие возможности для учебы

предлагают школы и связанные с ними учреждения. Мир очень неравноправен в терминах обучения, начиная с языковых прав и заканчивая материальными ресурсами. Помимо школ существуют неформальные способы обучения, которые также значительно различаются по масштабу во всем мире. Фрейрианская программа REFLECT представляет собой чрезвычайно гибкую программу получения навыков грамотности в процессе содействия общественному благу. Хотя грамотность является индивидуальным набором навыков, она также работает как общий ресурс, который может использоваться в рамках домашнего хозяйства.

В информационном обществе грамотность в отдельных случаях относится к чтению и письму, но чаще она используется как синоним понятия «компетентность». Так обстоит дело, например, с медийной грамотностью и информационной грамотностью. Поскольку визуальная картинка снова приобретает все большее значение как передатчик смысла, также востребуются способности по считыванию изображений. Текст и изображение все чаще имеют электрическую форму и дополняются звуком и видео.

С помощью приведенных выше диаграммы можем выбрать удобный способ понимания грамотности в различных контекстах. Есть много важных вопросов по исследованиям грамотности на Юге, например, может ли необразованный человек перейти от устной культуры к ноутбукам? Может ли часть населения городских мегаполисов на Юге работать с использованием информации, базирующейся исключительно на изображении и речи? При ответе на эти вопросы важно иметь в виду многообразие грамотности. С одной стороны, на эти вопросы помогают отвечать различные концепции грамотности. С другой стороны, использование более чем одного подхода может сделать сравнительным конкретное исследование и его интерпретации.

В любом случае, традиционные возможности чтения и записи, а также «информационные

грамотности» влияют на то, какой вид практик возможен, и дополнительно они влияют на то, как граждане могут принимать участие в публичных дискуссиях, их касающихся. С общей точки зрения устная культура имеет давнюю историю. В отличие от этого XX-й век и более интенсивно несколько последних десятилетий подчеркнули ценность письменной культуры и грамотности (см. диаграмму 4). Увидит ли будущее возврат к устной культуре? Автор не имеет в виду старую форму местной культуры, а устную культуру, окрашенную электрической передачей изображений и видео через географические границы. Как долго написанное слово будет сохранять свое центральное положение? Возможные варианты не выглядят несоответствующими в рамках глобального управления и глобального правосудия.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Aikman, S. (2001). Literacies, Languages and Developments in Peruvian Amazonia. In B.V. Street (Ed.), *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, p.103–120.

Archer & Newman with REFLECT Practitioners *World-Wide*. (2003). *Communication and Power*. Retrieved September 6, 2011, from www.reflect-action.org/sites/default/files/u5/Comm%20%20Power%20-%20English.pdf

Auerbach, E. (2005). Connecting the Local and the Global: A Pedagogy of Not-Literacy. In J. Andersson, M. Kendrick, T. Rogers, & S. Smythe (Eds.). *Portraits of Literacy Across Families, Community and School. Intersections and Tensions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p.363–379.

Barton, D. & Hamilton M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Basu, K., & Foster, J. E. (1998). On Measuring Literacy. *The Economic Journal*, 108(451), 1733–1749.

Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), p.218–259.

- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.
- Blommaert J. (2008). *Grassroots Literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. London: Routledge.
- Blommaert J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), p.337–356.
- Bruce, C. (2003). *Seven Faces of Information Literacy*. PPT-presentation. Retrieved September 6, 2011, from <http://www.bestlibrary.org/digital/files/bruce.pdf>
- Burchfeld, S. & Hua, H. & Baral, D. & Rocha, V. (2002). A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Woman in Social and Economic Development in Nepal. US Agency for International Development, Boston. Retrieved September 6, 2011, from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACR861.pdf.
- Cipolla, C. (1969). *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth: Penguin.
- Collins, J. (1995). Literacy and Literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24, p.75–93.
- Collins, J. & Blot, R. K. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power and Identity. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The Beginning of an Idea. *Multiliteracies*. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge. P.3–8.
- Duffy M., Fransman J., & Pearce E. (2009). Review of 16 Reflect Evaluations. Retrieved September 6, 2011, from <http://www.reflect-action.org/?q=node/68>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London: Falmer Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Goody, J. (2000). *The Power of the Written Tradition*. Washington. Smithsonian Institution Press.
- Graff, H. J. (1979). *The Literacy Myth. Literacy and Social Structure in the Nineteen-Century City*. New York: Academic Press.
- Graff, H. J. (ed.) (1981). *Literacy and Social Development in the West*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, W. S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*. Paris: Unesco.
- Hamilton, M., & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: What Does It Really Measure? *International Journal of Education*, 46(5), p.377–389.
- Hannum, E., & Buchmann, C. (2005). Global Education Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences. *World Development*, 33(3), p.333–354.
- Hare, J. (2005). To «Know Papers»: Aboriginal Perspectives on Literacy. In J.Andersson, M.Kendrick, T.Rogers, & S.Smythe (Eds.). *Portraits of Literacy Across Families, Community and School. Intersections and Tensions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p.243–263.
- Heath, B. S. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsch, E. D. Jr., Kett, J. F., & Trefl, J. S. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lévi-Strauss C. (1973). *Tristes Tropiques*. London: Picador Classics. Pan Books.

- Levine, K. (1982). Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies. *Harvard Educational Review*, 52(3), p.249–266.
- LeVine, R., LeVine, S., & Schnell, B. (2001). Improve the Woman. Mass Schooling, Female Literacy and Worldwide Social Change. *Harvard Educational Review*, 71(1), p.1–50.
- Linnakylä, P. (1991). Toimiva lukutaito - valtaa ja vapautta. [Functioning literacy] *Kielikukko* 1/1991. FinRa ry.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. (2000). Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. [Literacy in the workplace and everyday life] Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lytle, S., & Wolfe, M. (1989). Contrasting Perspectives on Adult Education. In *Adult Literacy Education: Program Evaluation and Assessment*. Columbus: ERIC, p.5–17.
- Maddox, B. (2009). Models and Mechanisms: Multi-Disciplinary Perspectives on Literacy and Development. In K. Basu, B. Maddox, & A. Robinson-Pant (Eds.). *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development*. London: Routledge, p.179–192.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York: Signet.
- Murray, S. T., Clermont, Y., & Binkley, M. (2005). *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ministry of Industry of Canada. Retrieved September 6, 2011, from www.nald.ca/library/research/measlit/cover.htm.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science. (Volume I)*. Retrieved August 1, 2011, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- OECD. (2011). *The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* Retrieved September 6, 2011, from www.oecd.org/dataoecd/13/45/41690983.pdf.
- Olson, D. R., & Torrance, N. (Eds.). (2001a). *The Making of Literate Societies*. Malden: Blackwell Publishers.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Potter, W. J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Raassina, A. (1990). Lukutaito ja kehitysstrategiat. Kolme vuosikymmentä Unescon lukutaitopolitiikkaa. [Literacy and development strategies] Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Nykykulttuurin tutkimusyksikkö.
- Robinson-Pant, A. (Ed.) (2004). *Women, Literacy and Development. Alternative Perspectives*. London: Routledge.
- Schaffner, J. (2005a). *Measuring Literacy in Developing Country Household Surveys: Issues and Evidence*. Background Paper for Education for All Monitoring Report 2006. Retrieved September 6, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146285e.pdf>.
- Schnell-Anzola, B., Rowe, M. L., & LeVine, R.A. (2005). Literacy as a Pathway between Schooling and Health-Related Communication Skills: a Study of Venezuelan Mothers. *International Journal of Educational Development*, 25(1), p.19–37.
- Scribner S., & Cole M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Seppanen, J. (2002). Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. [Power of the gaze: Towards a visual literacy] Tampere: Vastapaino.
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Street, B. V. (2001). Introduction. In B.V.Street (Ed.), *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, p.1–18.
- Thorndike, R.L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- UNDP. (2004). *Human Development Report. Human Liberty in Today's Diverse World*. Retrieved September 6, 2011, from http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_complete.pdf.
- UNESCO. (2005a). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10–12 June, 2003*. Paris.

UNESCO. (2005b). Towards Knowledge Societies. Retrieved September 6, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.

UNESCO. (2006). Education for All Global Monitoring Report. Literacy for Life. Retrieved September 6, 2011, from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO. (2007). Promoting Literacy in Multilingual World. Retrieved March 2, 2008, from www2.unescobkk.org/elib/publications/100/multilingual.pdf.

UNESCO. (2008). The Global Literacy Challenge. Retrieved September 6, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>.

UNESCO-UIS. (2009). The Next Generation of Literacy Statistics. Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). Retrieved September 6, 2011, from www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf.

Verhoeven, L. (1994). Modelling and Promoting Functional Literacy. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins, 3-34.

Vincent, D. (2000). *The Rise of Mass Literacy*. Cambridge: Polity Press. World Bank. (2005). In Their Language...Education for All. Retrieved September 6, 2011, from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf



МИККО ПЕРКИЙО

Микко Перкийо (Mikko Perkio) – докторант Финской национальной докторантуры по социальной политике. Его будущая докторская диссертация называется «Женское образование для обеспечения выживания детей: Смешанные методы пересмотра взаимосвязи». Микко интересуется механизмами обеспечения благополучия в глобальном масштабе, что способствовало созданию настоящей статьи про грамотности. Кроме выполнения данного исследования он также представляет Университет Тампере в исполнительном совете UniPID (University Partnership for International Development).

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

Mikko Perkio
School of Social Sciences and Humanities
University of Tampere, Finland
Tel.: +358 3 35 51 71 76
Email: mikko.perkio@uta.fi

ВЛИЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ НА СОЦИАЛЬНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ В ОБЩЕСТВО

Значительная доля населения Европы потенциально рискует оказаться за чертой бедности и быть исключенной из социальной жизни общества. В этом случае образование взрослых может стать «спасательным кругом», способствующим росту социальной интеграции уязвимых групп взрослых людей. На сегодняшний момент практически нет доказательств, демонстрирующих влияние образования взрослых на улучшение процесса социальной интеграции. В данной статье автор представит наиболее значительные результаты ряда исследований по итогам программ обучения на протяжении всей жизни среди уязвимых групп взрослых, демонстрируя их влияние на улучшение процесса социальной интеграции. Очевидно, что некоторые обучающиеся лучше проходят процесс социальной интеграции после участия в данных программах. На уровень социальной интеграции влияют как элементы окружающей обстановки при обучении, так и другие факторы. Например, иностранные учащиеся и люди, проживающие вместе без вступления в брак, испытывают повышение социальной интеграции по определенным показателям.

Морис де Грэф, Миен Сегерс и Доминик Верте

ПРЕДЫСТОРИЯ

Значительная доля населения Европы может считаться находящейся в зоне риска бедности и социальной изоляции. Например, согласно данным Евростата (Eurostat, 2010) предположительно 17% граждан Европы находятся в зоне риска бедности. Основываясь на утверждениях Бийла и соавторов (Bijl et al., 2011), социальное неравенство все еще остается сложной проблемой общества. Особенно различается качество жизни людей с низкой и высокой квалификацией (Bijl et al., 2011). Исходя из вышесказанного, Комиссия ЕС в экономической стратегии Европы 2020 поставила перед собой цель – помочь 20 миллионам людей выйти из социальной изоляции и бедности. Социальная интеграция является многогранным процессом, кроме всего остального изменения поведения, зависящего от взаимодействия индивидуума с различными ситуациями и окружающими условиями (Endler & Magnusson, 1976; Krueger et al., 2008; Nye & Hargreaves, 2009).

Людей в зоне риска социальной изоляции можно разделить на различные целевые группы (De la Fuente Anunciabay, 2007). В результате различных социально-демографических факторов и жизненных обстоятельств, таких как безработица, воспитание детей одним родителем, низкий уровень образования, плохое здоровье в комбинации со старением и отсутствием европейского гражданства, могут быть выделены различные подгруппы людей, рискующих оказаться в бедственном положении (Tsakloglou & Papadopoulos, 2002). Во-первых, 22% населения индустриальных стран все еще неграмотно (UNICEF, 2008) и, основываясь на результатах недавних исследований в рамках Программы по международной оценке компетенции взрослых (PIAAC), мы можем прийти к заключению, что 25% сегодняшних пятнадцатилетних будут недостаточно подготовлены по достижении 25-летнего возраста (EARLALL¹, 2011). В дополнение, EARLALL (EAR-

LALL, 2011) пришла к выводу, что число низко квалифицированных работников и людей, исключенных из процесса обучения на протяжении всей жизни, продолжает расти, и что около 50 миллионов трудящихся не обладают аттестатом о полном среднем образовании. Во-вторых, Дальштедт и Бевеландер (Dahlstedt & Bevelander, 2010) отмечают, что иммигранты сталкиваются с жизненными проблемами, связанными с различиями культур, языковыми аспектами и с расстоянием между страной их происхождения и новым местом жительства. Данная подгруппа может входить в группу риска социальной изоляции. Более того, для части пожилого населения, которой грозят проблемы со здоровьем, уровень бедности или социально-экономическое неравенство могут рассматриваться как факторы риска социальной изоляции (Dannefer, 2003). С другой стороны, поддержка одиноких и молодых родителей крайне необходима с целью предотвращения их социальной изоляции и исключения из рынка труда (Bynner & Londra, 2004). Наконец, согласно данным Евростата, число безработных продолжает расти и составляет 10,9% (Eurostat, 2012).

Вышеназванные характеристики людей, попадающих в группу риска социальной изоляции, или же по-другому, «уязвимых взрослых», показывают на необходимость срочного инвестирования в попытки повышения социальной интеграции. Поэтому необходим «переход», и в частности, «переход» от «группы уязвимых взрослых» к взрослым, которые способны правильно ориентироваться в современном обществе и на рынке труда. Кумпулайнен (Kumpulainen, 2010a) в предыдущем выпуске журнала «LLinE» утверждает, что системы образования могут играть важную роль в поддержании личностного роста граждан, среди прочего, укрепляя общественную сплоченность. Кроме того, этот выпуск ссылается на важность основополагающей роли образования в улучшении качества жизни (Kumpulainen, 2010b)². Организация

¹ Европейская Ассоциация региональных и местных органов власти по непрерывному образованию (*прим. рус. ред.*).

² Эта статья К.Кумпулайнен представлена в данном дайджесте (*прим. рус. ред.*).

экономического сотрудничества и развития, OECD (Christian, 1974) и Нильсон (Nilsson, 2010) указывают на то, что программы обучения на протяжении жизни и программы образования взрослых могут стать средством для повышения социальной интеграции.

Социальная интеграция или приобретение квалификации для вовлечения в рынок труда уязвимых слоев населения могут быть достигнуты через образование взрослых или программы обучения на протяжении всей жизни. Базовое образование взрослых может способствовать улучшению профессиональной или социальной жизни, в особенности вышеупомянутой подгруппы уязвимых взрослых. Согласно отчету Института обучения на протяжении жизни ЮНЕСКО (UNESCO, 2009) шестая Международная конференция по вопросам образования взрослых (CONFINTEA VI) подчеркивает важность качества образования взрослых для достижения вышеупомянутых целей. Для обеспечения качества и конструктивных результатов образования взрослых необходимо, прежде всего, понимание его важнейших элементов. На сегодняшний момент практически нет доказательств, демонстрирующих влияние образования взрослых на улучшение процесса социальной интеграции. В данной статье мы представим наиболее значительные результаты ряда исследований по итогам программ обучения на протяжении всей жизни для уязвимых групп взрослых, демонстрируя улучшение их социальной интеграции и существенного вклада ключевых элементов среды обучения.

ЭФФЕКТЫ ПЕРЕХОДНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Социальная интеграция должна восприниматься как многогранный процесс, в котором граждане стараются справиться с различными жизненными проблемами (управление ресурсами, правильное использование услуг), иметь

и налаживать социальные связи, чувствовать собственную роль в (местном) окружении и участвовать в его деятельности (Van Houten, 2008; Ogg, 2005; Levitas 2007; World Bank, 2007). Более основательно социальная интеграция может быть описана с двух сторон. С одной стороны – активизация, интернализация и участие, и связь – с другой стороны, (Fortuin & Keune, 1997; Guildford, 2000; Mastergeorge, 2001; Verté et al., 2007). Во-первых, активизация подразумевает способность ежедневного функционирования в условиях общества в качестве независимого индивидуума, с целью удовлетворения основных нужд для поддержания жизни (Movisie, 2010). На практике это значит, что личность может упорядочить свои финансы и пользоваться такими СМИ, как телевидение, радио и интернет (Fortuin & Keune, 1997). Помимо удовлетворения основных нужд, каждая личность нуждается в принятии со стороны общества и нахождения своего места в повседневной жизни (Guildford, 2000). Согласно Мастерджердж (Mastergeorge, 2001), этот процесс называется интернализация, в течение которого личность может направлять ход своей жизни в сторону счастливого и ответственного существования и быть удовлетворенной собой. Кроме уверенности и ощущения безопасности в пределах или за пределами дома, интернализацией можно также назвать наличие смелости делать свой собственный выбор. Как результат, эти два процесса подразумевают широкий спектр различных переменных. К ним, среди множества остальных, можно отнести: навыки владения государственным языком, навыки использования цифровых технологий, владение иностранными языками, уверенность в себе, рабочие способности и таланты, навыки воспитания, работа на добровольных началах, навыки общения с соседями, коммуникативные навыки, а также умение обращаться с финансовыми средствами.

Помимо этих двух процессов, относящихся к повышению социальной интеграции как индивидуального процесса, социальное положение

может быть объяснено как процесс, свойственный отношениям между людьми в категориях отношений между самим индивидуумом и его окружением. Для иллюстрации мы, во-первых, можем описать социальную интеграцию как участие в деятельности общества, или же, участие в делах, в которых индивидуум не был задействован ранее. Особенно это относится к участию в деятельности местной общины, выход в общество по вечерам или вовлечение в официальные организации (Verté et al., 2007). Во-вторых, активное взаимодействие с окружением налаживает новые общественные связи и провоцирует знакомство с большим количеством людей (Verté et al., 2007). Другими словами, социальная интеграция может быть представлена в виде процесса вовлечения (Huisman et al., 2003; Colley, 1975). Более конкретно, участие и вовлечение также подразумевают множество показателей, а именно: активность в различных ассоциациях и близлежащем соседстве, активная деятельность в сфере окружающей среды и спорте, проявляемый интерес к искусству и культуре, развитие личных отношений и предупреждение одиночества.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОВЫШЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Программы образования взрослых или обучение на протяжении жизни являются эффективными, если участники переживают изменения в своей повседневной жизни, применяя новые навыки, умения и отношение, полученные в ходе обучения в рамках программы. Обычно это называется перенесение эффекта обучения на практику. Эта концепция была широко изучена в области развития прав человека (HRD) для того, чтобы разъяснить результаты образования взрослых (например, Holton, Chen & Naquin, 2003; Cheng & Hampson, 2008). По большей части, данные исследования относятся к положительному отношению между ре-

зультатами образования взрослых и возможностью перенесения этих результатов в реальную жизнь (Baldwin & Ford, 1988; Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005; Cheng & Hampson, 2008; Holton, Chen & Naquin, 2003; Tijssen, 2001; Nijman, 2004). Согласно программам образования для взрослых (или программам обучения на протяжении жизни), перенесение результатов относится к применению полученных навыков и знаний в область повседневной жизни. Рассматривая эффективность обучения, исследования в области развития прав человека в основном описывают результаты после принятия участия в обучении, подразумевая организационные выплаты, профессиональное развитие участников и улучшение профессиональных результатов (недавние исследования, например Cheng & Hampson, 2008; Holton, Cheng & Naquin, 2003). В нашем исследовании мы выделяем три группы показателей для повышения социальной интеграции, которые делают свой вклад в отображении результатов обучения непосредственно в обычной жизни, а именно: (1) характеристики тренера, (2) характеристика модели программы обучения и (3) окружение участников.

1. Характеристики тренеров

Множество показателей могут влиять на социальную интеграцию, которые чаще всего относятся к биографии людей в группе риска. основополагающее исследование на тему социальной интеграции, проведенное Ферте и соавторами (Verté et al., 2007), которое концентрирует свое внимание на пожилых людях, отмечает, что несколько характеристик из биографии участников могут усилить либо остановить процесс социальной интеграции. Согласно заявлениям Ферте и соавторов (Verté et al., 2007), эти характеристики включают в себя уровень образования, возраст, количество детей, пол, расовую принадлежность, семейное положение, мотивацию, (не)занятость и полученные прежде дипломы и пройденные курсы. Его

исследование помогает понять, что нужды пожилых часто попадают под влияние этих социально-демографических характеристик.

Во-вторых, собственная мотивация в обучении рассматривается как важный фактор относительно характеристик тренера в процессе обучения (McGivney, 1992; Raemdonck, 2006). Помимо этого, Ноулз (Knowles, 1975) и Мезиров (Mezirow, 1997) подчеркивают важность собственной мотивации обучения среди учеников, чтобы повлиять на результаты процесса обучения. Раемдонк (Raemdonck, 2006) дает более детальное определение самомотивированного обучения как процесса, в ходе которого, обучающийся может влиять на своё обучение с целью управления собственными жизненными процессами. Более того, ее исследование показывает, что процесс обучения малоспособных работников попадает под влияние уровня собственной мотивации среди низкоквалифицированных учащихся. Более конкретно она разработала две шкалы: с одной стороны, относительно уровня собственной мотивации в процессе обучения и построения карьеры и, с другой стороны, влияние контекстуальных и индивидуальных обстоятельств на собственную мотивацию. По словам Раемдонк (Raemdonck, 2006), оба типа факторов – и личные и контекстуальные – влияют на личную мотивацию в течение обучения, особенно, среди менее квалифицированных учащихся. Так уровень самомотивации обучающегося может быть приравнен к важному фактору биографии, влияющему на исход обучения.

2. Перенесение характеристик модели программы обучения: климат перенесения, содержание и деятельность в ходе обучения и поддержка супервизора

Программы обучения на протяжении жизни, в которых задействованы взрослые, различными путями влияют на процессы их обучения и их результаты. Основываясь на утверждениях Ниймана (Nijman, 2004), основными элементами пе-

ренесения модели, сравнимой с окружающей обстановкой во время программ обучения на протяжении всей жизни, являются климат перенесения (включая перенесение возможностей и непосредственной обстановки), а также поддержка супервизора. Напомним, что под термином «перенесение» мы подразумеваем применение полученных навыков в повседневной жизни.

Во-первых, климат перенесения объясняется различными факторами в окружающей обстановке учащегося, которые в свою очередь поддерживают или замедляют применение полученных навыков (Burke & Baldwin, 1999). Климат перенесения в этом случае является влияющим фактором на перенесение результатов обучения. В нашей работе климат перенесения состоит из двух показателей, а именно: «непосредственное окружение» и «возможности перенесения». Хотя исследование Ниймана (Nijman, 2004) было проведено в условиях рабочей обстановки, наше исследование касается обстоятельств повседневной жизни как непосредственная обстановка. Непосредственная обстановка вокруг обучающегося может блокировать либо стимулировать это перенесение. Но, кроме того, учащийся должен иметь возможности для реализации данного перенесения.

Во-вторых, образовательный подход, применяемый преподавателем, имеет влияние на то, чему обучается участник программы. Многие авторы вступали в споры на тему релевантности образовательного подхода, основанного на теориях конструктивизма. Более детально Тененбаум и соавторы (Tenenbaum et al., 2001) ссылаются на следующие типы образовательной деятельности: (1) споры, дискуссии, дебаты среди учащихся; (2) концептуальные конфликты и дилеммы; (3) обмен идеями с другими; (4) использование материалов и применение мер, нацеленных на поиск решений; (5) усиление размышлений участников и исследование концепций; (6) удовлетворение нужд участников, касающихся процесса обучения; (7) рассмотрение

примеров из реальной жизни в ходе технической части.

В-третьих, важную роль в образовании взрослых играет образование преподавателя (Pratt, 1999). Основываясь на утверждениях Пратта (Pratt, 1999), взрослые нуждаются в поддерживающем тренере, кто оказывает им помощь, стимулирует использование ими полученных способностей и помогает им справляться с возможными сложностями повседневной жизни. В ходе обучения в рабочей сфере супервизор играет крайне важную роль. В программах образования взрослых различные ключевые фигуры, включая самого преподавателя, имеют большое значение. Роль учителя довольно обширна и может включать в себя роль тренера (Simons & Bolhuis, 2004), консультанта (Van Lakerveld, et al., 2000), супервизора (Holton, Chen & Naquin, 2003) или проводника (Ван дер Влерк, 2005) для усиления социальной интеграции.

3. Окружение участников

Многие исследования по перенесению результатов обучения говорят о том, что рабочая обстановка учащихся вносит значительный вклад в улучшение перенесения эффекта от обучения. Напротив, в нашем исследовании мы рассматриваем программы по обучению взрослых или обучению на протяжении всей жизни, нацеленные на социальную интеграцию, в целом. Поэтому, скорее не рабочую обстановку, а жизненные обстоятельства следует рассматривать как окружение участников. Так, Лю (Liu, 1947) и Эндрюс и Уити (Andrews & Withey, 1974) подчеркивают важность жизненной обстановки, основываясь на жизненных обстоятельствах обучающихся. Более детально эти жизненные обстоятельства относятся к обстоятельствам, в которых обучающиеся получают жизненный опыт, например, их семейная жизнь (Andrews & Withey, 1974). Более того, жизненная обстановка обучающихся также означает их отношение к работе, к воспитанию детей и заботе

о них. Это объясняется тем, как учащиеся справляются с такими вопросами, как работа на оплачиваемой основе, забота о близких или друзьях, воспитание детей (Andrews & Withey, 1974). В соответствии с утверждениями Эндрюса и Уитни (Andrews & Withey, 1974) данные типы жизненных обстоятельств могут усилить или заблокировать процесс социальной интеграции среди уязвимых групп взрослых. Также МакГивни (McGivney, 1992) описывает преграды в повседневной жизни: ощущение себя слишком старым или проблемы с передвижением, которые, возможно, могут послужить блокирующим фактором для перенесения навыков.

ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА СОЦИАЛЬНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ

По причине отсутствия каких-либо доказательств относительно результатов программ образования взрослых и их влияния на социальную интеграцию, необходимо ответить на три вопроса исследования. Эти вопросы исследования нацелены на приобретение понимания результатов программ обучения взрослых, нацеленных на увеличение темпа социальной интеграции среди уязвимых взрослых:

1. *«Как качественно отличаются пути, при помощи которых участники обучающих программ для социальной интеграции взрослых проходят через социальную интеграцию?»*

2. *«Каков особый результат по показателям социальной интеграции среди уязвимых групп взрослых после участия в программах обучения взрослых, и наблюдаются ли различия между подгруппами участников в этом смысле?»*

3. *«Какова связь между возможным влиянием окружения в процессе обучения на усиление социальной интеграции среди уязвимых взрослых?»*

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАСТНИКОВ

Чаще всего встречающимся образцом учащегося является малоквалифицированный взрослый, принимающий участие в программе обучения на протяжении всей жизни в центрах образования взрослых. В более точной формулировке, учащиеся распределяются произвольно по нескольким центрам образования взрослых в Нидерландах. Для того, чтобы ответить на вопрос исследования №1 и определить, в каком виде уязвимые взрослые испытывают процесс социальной интеграции после прохождения обучения взрослых, были проинтервьюированы 32 участника с помощью полуструктурированных анкет. Интервьюируемые проходили курсы по основным навыкам и навыкам грамотности в двух региональных учебных центрах Нидерландов.

Во-вторых, 787 обучающихся, занимающихся на курсах изучения языка, курсах основных умений и навыков в сфере информационных технологий в 31 региональном образовательном центре (в 39 пунктах) заполняли контрольные анкеты в начале курсов, и 515 участников – в конце курса для того, чтобы дать ответ на вопросы №2 и №3 данного исследования.

ИНСТРУМЕНТЫ

В ходе нашего исследования применялись два инструмента. Для феноменологического исследования, касающегося вопроса №1, была разработана полуструктурированная анкета-опросник. Данная анкета состоит из шести подготовленных вопросов, ориентированных на изучение различных концепций (изменений) в социальной интеграции. Следом за этими подготовленными вопросами размещались несколько исследовательских вопросов для более тщательного рассмотрения опыта взрослого обучающегося.

Во-вторых, инструмент – SIT (социальная интеграция после перенесения результатов обуче-

ния на практику) использовался (De Greef, Segers & Verté, 2010) в ответах на вопросы исследования №2 и №3, и для познания глубинных причин и значения рассматриваемой интенсификации социальной интеграции, (разделенной на активизацию и интернализацию, с одной стороны, и участие и вовлечение, с другой). Для определения специфических величин данного инструмента – SIT был проведен анализ основных компонентов методом ротации («прямой облимин»), с использованием статистической программы SPSS15.0, наряду с проверочным анализом с использованием программы EQS 6.1. Вследствие этого, компонентами (шкалами) инструмента являются: самомотивированное обучение, структура тренинга, жизненные обстоятельства, активизация и интернализация, а также участие и вовлечение.

АНАЛИЗ ДАННЫХ И СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Во-первых, феноменологический подход используется для того, чтобы вникнуть в феномен, касающийся увеличения социальной интеграции как результат образования взрослых и для ответа на вопрос исследования №1. По утверждению Мартона и Бута (Marton & Booth, 1997), феноменологический подход может быть полезным в обнаружении различных способов ощущения данного феномена участниками. Более конкретно, феноменологический подход основан на строго объективном опросе участников, с целью изучения понимания данного феномена самими участниками (Marton et al., 1997). Что касается вопроса исследования №1, исследователи желали изучить опыт взрослых учащихся по программам обучения на протяжении всей жизни в центрах образования для взрослых. В качестве итога анализируется результат от приобретенного опыта, с одной стороны, и возможного влияния образования и обстановки в процессе обучения, с другой стороны.

Так был проведен анализ феномена, касающегося влияния на уровень социальной интеграции участников через образование взрослых.

С целью изучения различных путей, по которым участники испытывают рост социальной интеграции после прохождения программы образования взрослых, были, во-первых, записаны и транскрибированы 32 интервью. Более того, был реализован перекрестный опрос (триангуляция) путем анализа каждого члена исследовательской команды по выбору расшифровки стенограммы. Этот опрос проводился для объединения восприятия интервьюируемых в категории по описаниям (совокупность значений). После перекрестного опроса (триангуляции), эксперт по социальной интеграции также ознакомился со всеми транскрипциями и объединил мнения интервьюируемых в категории с одинаковыми значениями, что привело к появлению «среды результатов данного феномена».

Во-вторых, используя инструмент SIT, были выведены переменные изменения (результаты после теста минус результаты предварительного теста) каждого показателя социальной интеграции для изучения, насколько уровень переживаемого обучающимися превысил уровень социальной интеграции, после прохождения программы образования взрослых, тем самым ответив на первую часть вопроса исследования №2. Следующий шаг (для того, чтобы найти больше ответов на вопрос исследования №2) состоял в описании различий между группами, переживающими интенсификацию социальной интеграции после прохождения образовательных программ для взрослых. Поэтому был проведен непараметрический анализ.

Во-первых, с помощью бивариативного анализа были рассмотрены примеры, охватывающие несколько ролей среди тренерских характеристик и увеличение социальной интеграции. Бивариативный анализ был проведен с использованием тестов Манн-Уитней и Крускал-Уоллис (Mann-Whitney & Kruskal-Wallis tests).

Наконец, для того, чтобы ответить на третий вопрос исследования и определить прогнозирующие показатели обстановки при обучении, были также проведены непараметрический корреляционный анализ (точнее, анализ перекрестных данных) и анализ логистической регрессии.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Вопрос исследования №1

Полученные нами данные феноменографического исследования указывают на факт того, что учащиеся испытывают повышение показателей четырех концепций социальной интеграции, упомянутых в начале статьи: активизация, интернализация, участие и налаживание связей (см. таблицу 1).

Говоря конкретнее, результаты показывают, что повышение уровня мастерства (относящегося к активизации) является достижимой целью для интервьюируемых в нашем исследовании, вместе с усилением ощущения обладания сильной индивидуальностью (относящегося к интернализации). Приведем пример учащегося, когда он описывал процесс покупки:

«Я сделал это сам. Я просмотрел страницу www.marktplaats.nl в поисках посудомоечной машины. И тут мне попалось на глаза объявление, сделал звонок (самостоятельно) и приобрел этот аппарат за 75 Евро».

Или другой ученик, который чувствовал себя более защищенным после обучения:

«До того, как я пришел сюда, я чувствовал неопределенность в отношении своего будущего и себя, в целом. Я не осмеливался говорить и потому чувствовал себя неопределенно. Сейчас я хожу в школу и обучаюсь с другими людьми, потому как я не хочу чувствовать себя тем же жалким человеком. И это мне очень помогает».

Напротив, меньше учащихся переживают рост социальной мобильности (относящейся к участию) и появление новых или улучшение прежних отношений (относящихся к налаживанию связей), как на примере этого учащегося:

«Да, вы знакомитесь с большим числом людей. Я пришел сюда одновременно с Дж., и это стало началом нашей дружбы. С самого первого дня. Если он отсутствует, я обязательно звоню ему, узнать, не случилось ли чего. Это своего рода дружба».

Другими словами, результаты демонстрируют, что эти учащиеся воспринимают рост социальной интеграции четче на индивидуальном уровне, нежели на уровне коллективных компонентов социальной интеграции.

Более того, результаты показывают, что поддержка преподавателя значительно влияет на улучшение социальной интеграции. Говоря точнее, учитель побуждает учащихся присоединиться к учебному процессу или применить приобретенные навыки (см. таблицу 1). Так учащийся говорит:

«Она просто объяснила мне все и оценила меня. Я бы уже несколько раз сказал бы: «Глупец, я же уже объяснял!». Но она так не говорила, и за это я ее ценю».

Другие учащиеся оценивают влияние содержания учебной программы и учебной деятельности (основываясь на конструктивной перспективе)

на рост социальной интеграции так же важно, как и влияние жизненных обстоятельств (что помогает им справляться с повседневной жизнью, повышать осведомленность о развитии и необходимости обучения и совершать действия по собственному усмотрению), как иллюстрирует учащийся:

«Мои родители и девушка заметили прогресс (...) Они напомнили мне, что когда-то помогали мне, но теперь в этом нет необходимости».

Наконец, собственная мотивация участника сама по себе очень важна для поддержания процесса социальной интеграции для нескольких учащихся. Учащийся подчеркивает следующее:

«Но если вы хотите, вы будете успешными. Это совершенно верно. Если вы хотите этого и предпринимаете действия для достижения цели, вы точно добьетесь успеха. Вы должны отдать себя этому процессу полностью».

Согласно таблице 1 эта собственная мотивация в обучении основана, с одной стороны, на внутренней мотивации и желании направлять процесс своего обучения и, с другой стороны, на внешней мотивации делать это.

Таблица 1. Концепции социальной интеграции, описанные в рамках ситуаций в ходе обучения.

| Ситуация | Концепции | | | |
|---|--|--|--|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Мастерство (активизация) | Индивидуальность (интернализация) | Социальная мобильность (участие) | Отношения (налаживание связей) |
| Жизненные обстоятельства | Управление повседневной жизнью 25 взрослых учащихся | Осведомленность 24 взрослых учащихся | Собственная инициатива 11 взрослых учащихся | Собственная инициатива 16 взрослых учащихся |
| Поддержка преподавателя | Вдохновение к занятию учебой 30 взрослых учащихся | Вдохновение к занятию учебой 29 взрослых учащихся | Увеличение трансфера (перенесения навыков) 12 взрослых учащихся | Увеличение перенесения навыков 18 взрослых учащихся |
| Учебная деятельность и содержание учебной программы | Конструктивистская перспектива 23 взрослых учащихся | Конструктивистская перспектива 23 взрослых учащихся | Конструктивистская перспектива 8 взрослых учащихся | Конструктивистская перспектива 13 взрослых учащихся |
| Собственная мотивация (направленность) | Внутренняя мотивация 11 взрослых учащихся | Внутренняя мотивация 11 взрослых учащихся | Внешняя мотивация 4 взрослых учащихся | Внешняя мотивация 4 взрослых учащихся |

Вопрос исследования №2

Следующим шагом данной работы явилось установление уровня роста социальной интеграции среди учащихся, кто присоединился к программам образования взрослых или программам обучения на протяжении всей жизни. Значительная доля учащихся испытывает рост социальной интеграции по определенным показателям, варьирующимся от 21,8% («обретение членства») до 54,7% («знания цифрового языка»). Более точно, 5 показателей «знания цифрового языка», «знание иностранного языка», «предотвращение одиночества», «активность в ассоциациях и в делах сообщества» и «настойчивость» означают рост социальной интеграции среди 40% или более учащихся. Кроме того, увеличение социальной интеграции по показателям «активизации и интернализации» кажется верным для 46,3% учащихся, что выше, чем 41% обучающихся, переживающих усиление показателя «участие и налаживание связей».

Более того, стало очевидно, что группы с различным этническим происхождением демонстрировали различные общие черты в росте социальной интеграции. Иностранные учащиеся показывают интенсивный рост по показателю «знание государственного языка», «новые знакомства» и «налаживание близких контактов» в сравнении с учащимися – коренными жителями.

“ОБУЧАЮЩИЕСЯ ОЩУШАЮТ ЛИЧНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ ТОЧНЕЕ, ЧЕМ КОЛЛЕКТИВНУЮ”

Наконец, наше исследование показывает, что учащиеся с различиями в их семейном положении также демонстрируют различные шаблоны в отношении роста социальной интеграции. Люди, проживающие вместе (но не состоящие в браке) испытывают больший рост показателя «знание государственного языка», «знание цифрового языка», «настойчивость», «навыки труда и воспитания детей», «навыки налаживания контактов», «новые знакомства», «налаживание

личных, тесных контактов» и по шкале «активизация и интернализация» в сравнении с теми, кто в браке, не состоит в браке, либо овдовел (а).

Вопрос исследования №3

В конце концов, результаты логистической регрессии помогают проникнуть во влияние элементов окружающей обстановки во время обучения на повышение различных показателей социальной интеграции. Согласно анализу становится ясно, что по шкале «активизация и интернализация», «возможность перенесения результатов» являются определяющими для показателей, а именно: «навыки использования цифровых технологий», «настойчивость», «навыки труда и воспитания детей», «навыки волонтерской работы и деятельности в сообществе». Другими словами, если учащийся обладает достаточными возможностями применения полученных знаний, навыков и способностей, то это окажет положительное влияние на «навыки использования цифровых технологий», «настойчивость», «навыки труда и воспитания детей», «навыки волонтерской работы и деятельности в сообществе». Эти четыре элемента, по-видимому, являются важной предпосылкой для одного или двух показателей по шкале «активизации интернализации», а именно: «преграды в приобретении языковых навыков», «забота в «деятельности в ассоциациях и местных общинах», «воспитание и работа» по отношению к «навыкам труда и воспитания» и «волонтерская работа и хорошие отношения с соседями», и «учебная деятельность и содержание учебной программы» по отношению «к навыкам налаживания контактов». Таким образом, если кто-то сталкивается с трудностями, то улучшение знаний иностранного языка может быть заблокировано. Более того, если учащийся вынужден заботиться о родственнике или друге, то это может повлиять на его вовлеченность в ассоциации и местное сообщество. Если обучающийся работает либо воспитывает детей, то это окажет влияние на его трудовые навыки

и навыки воспитания, наряду с волонтерской работой и навыками налаживания контактов с соседями. И наконец, навыки налаживания контактов будут подвержены влиянию, если учебная деятельность и содержание учебной программы основаны на конструктивной перспективе в ходе процесса обучения.

Более того, показатель «возможность перенесения навыков на практику» кажется единственным, влияющим на шкалу «участие и налаживание связей», а точнее на показатели «участие в ассоциациях и жизни местного сообщества», «вовлечение в искусство и культуру» и «обретение членства в организации». Это значит, что возможность применения полученных знаний, приобретенных навыков и способностей влияет на вовлеченность в ассоциации и местное сообщество, помимо вовлеченности в искусство и культуру, при обретении статуса члена ассоциации.

ВЫВОДЫ ДЛЯ ПРАКТИКИ: «ПЕРЕХОД К СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПУТЕМ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ»

Согласно нашему анализу становится очевидным, что некоторые учащиеся переживают процесс перехода к лучшей социальной интеграции после включения в программы обучения на протяжении жизни. Это характерно особенно для четырех измерений социальной интеграции, а именно: активизация, интернализация, участие и налаживание контактов. По некоторым показателям социальной интеграции, (относящихся к этим четырем процессам социальной интеграции) результаты показывают повышение числа студентов на 40% и более. Помимо увеличения социальной интеграции среди 46.3% учащихся по шкале «активизация и интернализации», мы также можем заявить об увеличении среди 41% студентов по шкале «участие и налаживание связей».

“ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ НАВЫКОВ ВЛИЯЕТ БОЛЬШЕ ВСЕГО НА СОЦИАЛЬНУЮ ИНТЕГРАЦИЮ”

Но возможно, гораздо важнее выводы относительно гарантии качества образования взрослых, что кажется одним из важнейших заключений, сделанных на шестой Международной конференции по вопросам образования, согласно данным Института обучения на протяжении жизни ЮНЕСКО (UNESCO, 2009).

Кажется, что показатель «возможность перенесения навыков в жизнь» больше всего влияет на социальную интеграцию. Иными словами, возможность перенесения полученных знаний, навыков и способностей, (выявленных во время обучения), влияет на уровень интеграции в общество. Таким образом, если менеджеры и преподаватели в сфере образования взрослых желают оптимизировать программы обучения для того, чтобы увеличить успехи учащихся, то им необходимо сконцентрироваться на возможностях перенесения полученных навыков. Это означает, что программы обучения на протяжении жизни в центрах образования взрослых должны включать время и поддержку для обретения возможности применять полученные знания, навыки и способности в повседневной жизни. Для некоторых программ обучения на протяжении жизни это подразумевает реструктуризацию целей, подходов к инструктажу и структуре содержания учебной программы и учебной деятельности. Что касается результатов нашего исследования, профессионалы образования взрослых могут перестроить свои программы обучения на протяжении всей жизни с целью оптимизации учебного успеха.

Во-первых, требуется разработать учебные программы, которые комбинируют неформальное и формальное обучение. Помимо формального обучения, скажем, в классной комнате, обучающемуся взрослому необходимо заниматься неформальным обучением в повседневной жизни. Например, ей или ему требуется иметь возможность присоединиться к обсуждению на

рабочем месте или в личной жизни для того, чтобы практиковать свои языковые навыки, или же присоединиться к деятельности своего соседского окружения для применения новых навыков сотрудничества с другими.

Во-вторых, программы обучения на протяжении всей жизни должны использовать примеры из личной жизни для оптимизации учебного процесса. Особенно для нашей целевой группы уязвимых взрослых, которые сталкиваются с преградами во время учебы, необходимо привести примеры и показать возможности использования полученных знаний, навыков и способностей в повседневной жизни. С приведением примеров из повседневной жизни в ходе учебного процесса, уязвимые взрослые смогут понять возможную ценность обучения новым знаниям и навыкам.

В-третьих, учитель должен вдохновлять своих учеников на приобретение новых навыков и способностей. Точнее говоря, преподаватель превращается в куратора, с целью развития надежной окружающей обстановки в ходе обучения уязвимых взрослых, в котором они пожелают размышлять над своими навыками и способностями для улучшения своей жизненной ситуации. Кроме того, учитель приводит примеры и объясняет возможности перенесения навыков в жизнь. Точнее выражаясь, он стимулирует обучающегося (например, упражнениями) к применению новых способностей в повседневной жизни.

И наконец, это подразумевает обновленную структуру центров образования взрослых. Требуется большая ориентированность этих программ на нужды учащихся и оттачивание навыков в повседневной жизни. Преподавание в рамках классной комнаты недостаточно для достижения успехов в учебе.

Согласно нашим результатам, увеличение социальной интеграции после присоединения к программам обучения на протяжении всей жизни различается в зависимости от группы. Например, иностранные учащиеся и учащиеся, не состоящие в браке, но проживающие вместе,

будут успешны в других составляющих социальной интеграции в отличие от местных или состоящих в браке учащихся. Поэтому программы обучения на протяжении всей жизни должны быть строго предназначены и отличны для разных групп, для того чтобы впоследствии повысился уровень социальной интеграции и увеличился успех в учебе.

Помимо этого исследования требуется больше исследований для проведения перекрестной проверки нашей прогнозирующей модели и для оптимизации ее прогнозирующей ценности, чтобы объяснить возможное влияние на успех обучения после участия в программе обучения на протяжении всей жизни для уязвимых взрослых. Согласно утверждениям Каскалара и Муссо (2008), нейронная сеть может, к примеру, стать хорошей статистической моделью в прогнозировании комплексных феноменов. Этот метод исследования может быть использован для определения элементов окружающей обстановки в ходе обучения, которая способна обеспечить позитивные результаты в показателях включения в общество. Настоящая работа является только первым шагом в описании результатов и эффектов программ образования взрослых (или лучше сказать, программы обучения на протяжении жизни), ориентированного на увеличение социальной интеграции среди уязвимых взрослых. Будущие исследования и использование результатов нашей работы способны стимулировать профессионалов и исследователей обучения на протяжении жизни к улучшению условий такого обучения на курсах образования взрослых, для гарантирования приобретения положения в обществе тем, кто попадает в группу риска социальной изоляции.

БЛАГОДАРНОСТЬ

Содержание данной статьи основано на поддержке профессора доктора Макса ванн дер Кампа. Авторы посвящают эту статью ему из-за приложенных им усилий в этой образовательной сфере.

Кроме того, авторы благодарят доктора Лисбета де Дондера за ее помощь в ходе статистического анализа.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1974). Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1974 (1), p.26.
- Baldwin, T. T. & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 1988 (41), p.43.
- Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloin, M. & Pommer, E. (2011). *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Burke, L.A., & Baldwin, T.T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38 (3), p.227–242.
- Bynner, J. & Londra, M. (2004). *The impact of government policy on social exclusion among young people*. London: The Office of the Deputy Prime Minister.
- Cascallar, E. C. & Musso, M. (2008). Classificatory Stream Analysis in the Prediction of Expected Reading Readiness: Understanding Student Performance. *International Journal of Psychology*, XXIX International Congress of Psychology ICP 2008, p.43, (3/4): p.231.
- Cheng, E. W. L. & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews* 10 (4), p.15.
- Christian, D. E. (1974). *International Social Indicators: The OECD Experience*. *Social Indicators Research* 1 (2), p.169.
- Colley, D. G. (1975). A social change index - an objective means to discern and measure the relative current social condition of cities, towns, and their sub-communities. *Social Indicators Research*, 1975 (1), p.26.
- Dahlstedt, I. & Bevelander, P. (2010). General versus vocational education and employment integration of immigrants in Sweden. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 8 (2), p.158–193.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage / Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *Journal of Gerontology: Social Sciences* 58B (6), p.327–337.
- De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion, *Studies in Educational Evaluation* (36), p.42–61.
- De Greef, M., Verté, D. & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education*. Accepted and in press.
- De la Fuente Anuncibay, R. (2007). Social, personal and educational constraints on access to employment among groups at risk of social exclusion: contributions from an employment observatory. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (4), p.435–449.
- EARLALL – European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning. (2011). *Policy paper: Decreasing the number of low-skilled people*. Bruxelles: EARLALL.
- Endler, N., S. & Magnusson, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83, p.956–974.
- European Commission. (2010). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion*. Brussels: European Commission.

- Eurostat (2010). Combating poverty and social exclusion. Luxembourg: European Union. Eurostat (2012). Euro area unemployment rate at 10.3%. Luxembourg: Eurostat.
- Guildford, J. (2000). Making the case for social and economic inclusion. Canada Atlantic Region: Population and Public Health Branch.
- Holton, E. F., Chen H. & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 14 (4), p.24.
- Huisman, J., Pijls, T., Van Hoeij, J., Van Voorst van Beest, K., Boonaerts, Y. & Lens, M. (2003). Portfolio sociale competenties: Primair onderwijs, vmbo, mbo. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Krueger, R. F., South, S., Johnson, W. Iacono, W. (2008). The heritability of personality is not always 50%: Gene-environment interactions and correlations between personality and parenting. *Journal of Personality*, 76, p.1485–1522.
- Kumpulainen, K. (2010a). Social cohesion as intercultural dialogue. *Lifelong Learning in Europe*, vol. 15 (1).
- Kumpulainen, K. (2010b). Learning promotes wellbeing – Wellbeing promotes learning. *Lifelong Learning in Europe*, vol. 15 (2).
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The Multi-dimensional analysis of social exclusion*. London: Department for Communities and Local Government.
- Liu, B. (1974). Quality of life indicators: a preliminary investigation. *Social Indicators Research*, 1974 (1), p.22.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Mahwah, N. J.:
- Lawrence Erlbaum, Marton, F., Watkins, D. & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of highschool students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, vol. 7 (1), p.21–48.
- Mastergeorge, A. M. (2001). Guided Participation in sociocultural learning: Intervention and apprenticeship. *Academic Search Premier*, 22 (1), p.14.
- McGivney, V. (1992). Tracking adult learning routes: A pilot investigation into adult learners' starting points and progression to further education and training. National Institute of Adult Continuing Education.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In: *Transformative learning in action: insights from practice*. New directions for adult and continuing education, 74, p.5–12.
- Movisie (2010). Activering, 2010. Retrieved 20 March 2010 from [http:// www.movisie.nl/125241/def/home/_activering/wat_is_activering/activering/](http://www.movisie.nl/125241/def/home/_activering/wat_is_activering/activering/).
- Nijhuis, J. F. H., Segers, M. S. R. & Gijselaers, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 2005 (8), p.27.
- Nijman, D.J.J.M. (2004). *Supporting Transfer of Training: Effects of the Supervisor*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nilsson, A. (2010). Vocational education and training – an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion. *International Journal of Training and Development*, 14, 4, p.251–272.
- Nye M. & Hargreaves, T. (2009). Exploring the Social Dynamics of Proenvironmental Behavior Change: A Comparative Study of Intervention Processes at Home and Work. *Journal of Industrial Ecology*, vol. 14 (1), p.137.
- Ogg, J. (2005). Social exclusion and insecurity among older Europeans: the influence of welfare regimes. *Ageing & Society*, 25, p.69.
- Pratt, D. D. (1999). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders*. Gent: Universiteit van Gent.
- Simons, R-J S. & Bolhuis, S. (2004). *Constructivist learning theories and complex learning*

environments. In Mulder, R.H. & Sloane, P.F.E., *New approaches to vocational education in Europe. The construction of complex learning-teaching arrangements*. Oxford: Symposium Books; and in *Oxford Studies in Comparative Education*, 13(1), p.13–25.

Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O. & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and construction* 11, p.25.

Thijssen, J. (2001). *Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: De betekenis van employability voor organisatie en individu*. In R. Poell & J. Kessels, *Human Resource Development: Organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom, p.103–116.

Tsaklogou, P. & Papadopoulos, F. (2002). Aggregate level and determining factors of social exclusion in twelve European countries. *Journal of European Social Policy* 12 (3), p.211–225.

UNESCO Institute for Lifelong Learning - UIL. (2009) *Global Report on Adult Learning and Education: Executive Summary*.

UNICEF. (2008). *The state of the world's children*. New York: UNICEF. Van Houten, D. (2008). *Werken aan inclusie*. *Tijdschrift Sociale Interventie*, 17 (3), p.45–56.

Van der Vlerk, D. (2005). *Inspireren tot leren: Het ontwerpen van een uitdagende leeromgeving*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van Lakerveld, J., Van den Berg, J., De Brabander, C., & Kessels, J. (2000). The corporate curriculum: a working learning environment. In *Proc. Annual Academy of Human Resource Development Conference: Expanding the Horizons of Human Resource Development*. Raleigh-Durham NC.

Verté, D., De Witte, N. & De Donder, L. (2007). *Schaakmat of aan zet? Monitor voor lokaal ouderenbeleid in Vlaanderen*. Brugge: Uitgeverij Van den Broele.

ССЫЛКИ

De Greef, M., Verté, D. & Segers, M. (2011). *The Impact of Education on Social Inclusion Among Vulnerable Adults: An Approach for Future Research*. *Andragogical Studies: Journal for the Study of Adult Education and Learning*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy.

De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Evaluation* (36), p. 42-61.

De Greef, M., Verté, D. & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for

1 The aforementioned articles are:

De Greef, M., Verté, D. & Segers, M. (2011). *The Impact of Education on Social Inclusion Among Vulnerable Adults: An Approach for Future Research*. *Andragogical Studies: Journal for the Study of Adult Education and Learning*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy.

De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Evaluation* (36), p. 42–61.

De Greef, M., Verté, D. & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education*. Accepted and in press.

De Greef, M., Segers, M. & Verté, D. (2012). Understanding the effects of training programs for vulnerable adults on social inclusion as part of continuing education. *Studies in Continuing Education*. Submitted.

De Greef, M., Verté, D. & Segers, M. (2012). Transfer effects of training on social inclusion for vulnerable adults in view of a qualification for the labour market. In preparation.



МОРИС ДЕ ГРЭФ

Специалист образовательных наук, занимающийся изучением образования взрослых. Он является проектным менеджером и тренером в локальных, региональных и европейских проектах по инновативной обучающей среде, стратегической политической деятельности в области образования взрослых и развивающих стратегиях в привлечении «уязвимых» учеников.

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

Drs. Maurice de Greef (Arteduc)
 Vughterstraat 20A
 5211 GH 's-Hertogenbosch (Noord-
 Brabant)
 The Netherlands
 Tel.:0031 617 130699
 E-mail:info@arteduc.nl



МИЕН СЕГЕРС

Проф. Др. Миен Сегерс – за последние несколько лет профессор Сегерс работает в Маастрихтском университете в Нидерландах, изучая эффективность учебной среды с помощью мета-анализа. А именно, изучая проблемную среду обучения с точки зрения знаний и навыков учеников. Кроме того, в серии исследований она намерена найти больше эмпирических доказательств для условий, в которых обучающая среда приносит результаты в обучении.



ДОМИНИК ВЕРТЕ

Проф. Др. Доминик Верте в Университете Врий в Брюсселе, закончил MBA в сфере социальных и медицинских наук, специализация – геронтология. Его исследование фокусируется на потребностях пожилых людей. Он преподает агогику для людей третьего возраста и социальную политику, работает на полную ставку и является опытным экспертом в проведении количественного и качественного анализа потребностей людей пожилого возраста.

ДОМ ИСТОРИЙ (И ТО, КАК ВВС И БРИТАНСКИЙ МУЗЕЙ ЕГО ПОСТРОИЛИ)

Новаторское сотрудничество между Британским музеем и ВВС изменило понимание того, как могут совместно работать музеи и вещательные компании. В настоящей статье рассказывается о программе A History of the World (История мира) – мультимедийной программе, в которой представлены два миллиона лет истории человечества через сотню объектов из коллекций Британского музея. Статья состоит из двух частей: в первой ее части руководитель департамента BBC Learning Сол Нассе предоставляет предысторию для последующего описания проекта путем проведения большого тура по BBC Learning, его истории, деятельности и новой стратегии обучения. Во второй ее части Джейн Эллисон, редактор программы A History of the World (История мира), объясняет подробности сотрудничества между музеем и телерадиовещательной компанией, а также усвоенных уроков по работе с аудиторией в Великобритании и далеко за ее пределами.

Сол Нассе и Джейн Эллисон

ВДОХНОВАЛЯ К ЖИЗНИ, НАПОЛНЕННОЙ ОБУЧЕНИЕМ

Сол Нассе

ЖИЗНЬ, НАПОЛНЕННАЯ ОБУЧЕНИЕМ

Для подавляющего большинства населения Великобритании корпорация BBC вплетена в их жизнь. Ее постоянное присутствие с самых ранних лет представляет нам мир, полный возможностей еще до того, как мы приступаем к получению формального образования, и она активно поддерживает наше обучение в школе. Когда мы становимся старше, то можем обращаться к BBC за информацией, развлечением или для простого наблюдения происходящего. И это восприятие BBC как дверей в обучение никогда нас не покидает.

BBC Learning нацелено на работу с несколькими известнейшими программами и брендами BBC для достижения их максимальной образовательной ценности и для того, чтобы воспользоваться преимуществами технологической революции, еще более сблизившей радио, телевидение и интернет. В Великобритании люди учатся, потому что именно BBC открыла двери к возможностям их обучения.

Новаторский инструмент BBC для онлайн-обучения Bitesize оказывает помощь школьникам в возрасте до 16 лет в выполнении домашних заданий, курсовых работ и подготовке к экзаменам. Учителя получают доступ к обширной библиотеке Class Clips, богатому онлайн-ресурсу связанных со школьной программой аудиовизуальных материалов.

На веб-сайте BBC Languages предлагается привлекательный интерактивный контент для всех возрастов на более чем 40 языках – от албанского до урду. Веб-сайт WebWise корпорации BBC открывает двери ко всем сторонам жизни с интернетом и обучению через интернет.

Здесь также проводится кампания First Click (Первый клик) – новая инициатива BBC по цифровой грамотности, нацеленной, в частности, на людей в возрасте старше 55 лет.

BBC Learning также работает с популярными программами с целью создания мотивационных кампаний, способствующих обучению целому ряду предметов. Наш сериал Bang Goes the Theory (Сенсационное опровержение) представляет собой показываемую в Великобритании научно-популярную программу, в которой вживую демонстрируются эксперименты, и которая поощряет участие публики в науке. Кампания The Hands on History (Практическая история) опирается на энтузиазм, вызванный такими популярными шоу, как Turn Back Time (Повернуть время вспять), для содействия семьям в переезде и посещении различных мест с целью постижения истории на личном опыте.

Кроме того, BBC Learning открывает новые захватывающие способы использования возможностей своих крупнейших брендов. Мы подготовили E20, онлайн-продолжение очень успешной «мыльной оперы» EastEnders (Жители Ист-Энда) компании BBC One. Цель состоит в использовании E20 и бренда EastEnders для анимации личностной, социальной и здравоохранительной образовательной среды, помогающей молодым людям примириться с существованием таких реальных проблем, как запугивание одноклассниками или поиски работы.

Недавно обновленная стратегия BBC Learning нацелена на то, чтобы разблокировать потенциал обучения, свойственный широкому спектру продукции и деятельности BBC. Мы хотим вдохновить всю нашу аудиторию к ведению жизни, наполненной обучением. Обучение

открывает окна, ведущие к незнакомым местам, народам и культурам. Оно увеличивает эрудицию, расширяет воображение и оказывает поддержку обществу. Обучение изменяет людей и делает мир лучше. Мы хотим, чтобы все разделяли те блага, которые приносит обучение.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ

Поощрение образования и обучения является не просто благородным стремлением руководителей BBC. Оно в явной форме указано в качестве одной из шести общественных целей, содержащихся в Королевской хартии BBC. На Хартию опирается все, что делает BBC: на самом деле, дальнейшее существование BBC как государственной вещательной организации зависит от периодического обновления Хартии Парламентом. Хартия также определяет миссию BBC, заключающуюся в том, чтобы «чтобы информировать, просвещать и развлекать» (Департамент культуры, СМИ и спорта, 2006).

Исходя из Хартии, корпорация BBC разработала документ о сфере компетенции, в котором указывается, что она (организация) должна делать для достижения своей общественной цели в отношении развития образования и обучения. Разделенный на три части, данный документ декларирует, что BBC должна:

1. Стимулировать неформальное обучение во всем диапазоне предметов и тем для всех аудиторий. BBC должна обеспечить людям возможность изучения самых разных тем путями, которые они будут считать доступными, развлекательными и побуждающими.

2. Привлекать аудиторию к деятельности, направленной на достижение конкретных результатов, приносящих пользу обществу. BBC должна заинтересовывать аудиторию в результатах, приносящих пользу Великобритании в целом.

3. Поощрять и оказывать содействие целям обеспечения формального образования для детей и подростков, а также поддерживать образование взрослых, особенно связанное с раз-

витиём основных навыков грамотности. BBC должна сохранять ключевую роль в предоставлении всем жителям Великобритании продукции для общего формального образования, в том числе получения навыков для обучения, работы и жизни. BBC должна обеспечивать безопасную окружающую среду для обучения, в особенности для обучения детей (Департамент культуры, СМИ и спорта, 2006).

Для реализации приведенных в указанном документе общественных целей, касающихся образования и обучения, новая стратегия BBC Learning определяет три группы целевых аудиторий. К первой группе относятся дети и молодые люди в возрасте до 19 лет; ко второй группе относятся взрослые, которые нуждаются в оказании помощи в отношении получения базовых навыков, таких как грамотность и счет. Существует также третья, очень важная группа, которой BBC Learning желает принести больше пользы – это широкая аудитория BBC, многие представители которой имеют образовательные потребности или, по крайней мере, открыты к возможностям обучения.

В целях поощрения обучения во всех трех группах аудиторий департамент BBC Learning определяет ядро контента BBC с высоким образовательным потенциалом и работает с уполномоченными лицами и продюсерами над максимальным увеличением его ценности.

Мы хотим, чтобы аудитории легче находили и использовали наши материалы, и также мы хотим помочь в открытии для себя возможностей и ресурсов обучения за пределами BBC.

НОВАЯ СРЕДА

Нынешняя стратегия департамента BBC Learning построена на вызывающей гордость истории развития образования и обучения, которая охватывает уже почти 90 лет. В 1924 году Британская радиовещательная компания, как ее тогда называли, провела свою первую радиопередачу для школ. В своей книге Broadcast over

Britain (Вещание на Британию), опубликованной в 1924 году, первый Директор BBC Джон (позже лорд) Рит (John Reith), уже тогда заложил основы подхода вещания к обучению.

Есть три отдельных направления образовательной деятельности. Существует передача общих информационных речевых сообщений в ходе вечерних программ; во-вторых, существует трансляция лекций для их приема в школах, и, в-третьих, имеется направление деятельности, до сих пор еще не начавшееся, но которое будет начато зимой – это систематическая передача ряда лекций для взрослых в какое-то подходящее время, не мешающая их нормальной работе. (Reith, 1924. Цитируется в работе Cain & Wright, 1994, стр.15)

В 1927 году BBC стала Британской радиовещательной корпорацией, действующей в рамках своей первой Королевской хартии. Образовательное радиовещание на BBC, включающее ранние образовательные программы для взрослых, стабильно развивалась. Корпорация BBC уже стала кросс-медийным образовательным продюсером: в 1927 году она распространила примерно 233 000 брошюр в поддержку школьных передач (Cain & Wright, 1994, стр.19).

К 1928 году школьные передачи составили 8,5% от общего количества часов вещания – на основе еженедельного выхода в течение 80 часов. Речевые программы и дискуссии, включающие образование взрослых, занимали еще 7,9% времени. BBC также издавало в год 30 брошюр для школ и 12 образовательных брошюр для взрослых (Cain & Wright, 1994, стр.19). К концу 1920-х годов отвечающие за образование власти уже воспринимали BBC как часть образовательной среды, и была готова сцена для быстрого роста в следующем десятилетии.

Несмотря на финансовые трудности 1930-х годов школьное радиовещание продолжало расширяться, на него ориентировалось все больше и больше школ. К концу десятилетия число школ с радиоприемниками удвоилось с достижением ими количества свыше 10000 (Cain & Wright,

1994, стр.23). Производственные и презентационные технологии улучшились, так как образовательные программы приняли на вооружение форматы общего производства BBC, в том числе драмы и формирующуюся технологию «внешних передач», что позволило производителям создавать «звуковые картины» для своих молодых слушателей.

Вторая мировая война вызвала в BBC ошутимый сдвиг, но школьное вещание пришло к окончанию войны к более сильной позиции, чем когда-либо. Более того, образование взрослых в послевоенные годы получило новый импульс, так как усилия BBC были направлены на удовлетворение потребностей тысяч военнослужащих и женщин, возвращающихся к мирной жизни.

В течение 1950-х годов произошел бум школьного радиовещания: количество школ с радиоприемниками в 1957 году достигло 29000. В этом же году корпорация BBC распространила около 7 миллионов брошюр (Cain & Wright, 1994, стр.40). Кроме того, возник реальный эмоциональный подъем в связи с возможностями другой еще только подлежащей использованию для целей образования среды – телевидения.

ПОЯВЛЕНИЕ И КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ

Исторически подход BBC к образованию всегда включал использование новейших технологий, и корпорация начала свои первые серьезные пробные телевизионные школьные передачи в 1957 году. К 1962 году телевизорами располагали почти 3000 школ. Эта цифра к началу 1970-х годов выросла до 25000 (Cain & Wright, 1994, стр.47). Между тем BBC продолжала расширять свои мультимедийные предложения, разработав пакет, известный как Radiovision – записанные передачи, используемые в сочетании с диапроекторами и печатными материалами. Пакет Radiovision о сексуальном образовании, появившийся

в 1969 году, вызвал много споров (Cain & Wright, 1994, стр.48).

Создание Open University (Открытого университета) в 1969 году стало еще одной важной вехой в истории союза BBC с обучением. В начале 1980-х годов сотрудники образовательного подразделения BBC/OU создавали около 600 радио- и телепрограмм в год (Cain & Wright, 1994, стр.60).

В 1993 году корпорация BBC создала единую дирекцию мультимедийного образования. В этом же году 95% всех начальных школ Великобритании и 89% средних школ использовали образовательные передачи BBC (Cain & Wright, 1994, стр.84). Корпорация все чаще начала использовать такую новую технологию, как компакт-диски. К началу XXI-го века под влиянием интернета началась настоящая революция образовательного предложения BBC.

В течение последних лет XX-го века BBC разработала ряд кампаний, направленных на расширение сообщества программирования. Новаторская кампания по достижению грамотности взрослого населения в середине 1970-х создала важный прецедент – привела к созданию телефона доверия, по которому люди, с вдохновением занимающиеся программированием, могли получать дополнительную информацию и поддержку. Это была веб-страница FAQ (ЧАВО) своего времени. В кампании The Second Chance (Второй шанс) продукция всех секторов BBC использовалась для поощрения возврата людей к образованию и профессиональной подготовке. Основным моментом было использование ряда остроумных зарисовок с участием популярных на BBC исполнителей, разбросанных по программе BBC One во время проведения Недели образования взрослых в марте 1992 года.

История участия BBC в образовании, написанная в 1994 году, не могла предсказать резкий рост интернета. Тем не менее, она завершалась следующим наблюдением о будущем образовательных предложений корпорации:

Не вызывает сомнений, что учащийся будет находиться в лучшем чем когда-либо прежде положении для управления доставкой того, что он хочет, в то время, в которое он хочет, и таким способом, каким он хочет. Когда такое положение будет достигнуто, образовательное вещание наконец придет к совершеннолетию (Cain & Wright, 1994, стр.129).

ОБУЧЕНИЕ В ЦИФРОВОМ КОНТЕКСТЕ

Отраженный в приведенной выше цитате подход, безусловно, определил принятие корпорацией BBC интернета в качестве мощной платформы обучения. Как и в случае всех новых технологий, BBC быстро начала использовать потенциал всемирной паутины. Однако распространение цифровых технологий привело к чему-то большему, чем простое распространение доступа в интернет. Оно изменяет природу обучения. Интерактивность цифровых технологий побуждает к устойчивому отходу от моделей обучения, в которых учителя сообщают учащимся факты. Все чаще преподаватели обучают методам обучения, и учащиеся самостоятельно открывают для себя новые факты, причем часто с помощью интерактивных цифровых технологий.

В цифровой среде, где учащиеся все чаще находятся без прямого руководства преподавателей, существует так же много проблем, как и поощрения. Приводящий в замешательство массив ссылок на источники, выбрасываемых современными поисковыми системами, предоставляет учащемуся много материалов, которые не могут считаться авторитетными, надежными и точными. Кроме того, некоторые менее состоятельные учащиеся оказываются на неподходящей стороне «цифровой пропасти», где не хватает ресурсов для того, чтобы задействовать большую часть возможностей обучения, предлагаемых цифровой технологией.

В этом контексте документ о сфере компетенции BBC в отношении общественной цели

развития образования и обучения устанавливает «четкий императив общественного служения BBC для поддержки широкого спектра формального и неформального образования и обучения всех граждан Великобритании независимо от их возраста, дохода или культурного происхождения» (BBC Trust, 2007). Обучающий материал должен быть «авторитетным и интеллектуально надежным», указывается в документе, с добавлением о том, что он также должен «демонстрировать восприимчивость к культуре». В то же самое время в документе о сфере компетенции также признается, что BBC не является единственным игроком на данном рынке, и поощряется работа корпорации в партнерстве с другими провайдерами образовательного контента.

“ЦЕЛЕВОЙ ГРУППОЙ» НОВОЙ СТРАТЕГИИ BBC LEARNING СЛУЖАТ ВЗРОСЛЫЕ С БАЗОВЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ГРАМОТНОСТИ И СЧЕТА”.

ЛУЧШЕЕ ОТ BBC

В основе новой стратегии BBC Learning находится желание использовать те программы BBC, которые знают и любят люди и которые могут служить в качестве трамплинов для обучения. Департамент создал новый Фонд обучения объемом 5 млн фунтов (5,72 млн Евро) в год с целью повышения результативности обучения с использованием передаваемых радио- или телевизионных программ или онлайн-контента.

Эти деньги могут предоставляться любым сервисам или платформам BBC в любом жанре, собственного производства или сделанным независимыми производителями. Мы надеемся их задействовать в качестве катализатора для творческого обсуждения в BBC выполнения новой концепции обучения.

BBC Learning уже использует мощь программирования для вдохновения людей к обучению. Наблюдение за звездами в прямом эфире (Stargazing LIVE), трехдневное мероприятие с уча-

стием эпических изображений из обсерваторий всего мира, представленное популярным ведущим, профессором Брайаном Коксом (Brian Cox), привлекло внимание около 3,5 миллиона зрителей. Однако участие BBC Learning дало много больше, чем привлечение пассивной телевизионной аудитории. В Великобритании состоялось более 330 событий Stargazing LIVE, привлечших, по оценкам, 50000 человек, горячо схватившихся за шанс личной практической встречи с астрономией. Онлайн-руководство по наблюдению за звездами было просмотрено более 2,3 миллионов раз, и только в одном январе 2011 года главную страницу сайта Stargazing посетило 250000 уникальных пользователей (BBC Learning, 2011).

Упомянутый в начале данной статьи сериал Bang Goes the Theory (Сенсационное опровержение) стал еще одним успешным проектом BBC Learning. Особенностью указанного шоу служат захватывающие выполняемые вживую эксперименты, осуществляемые ведущими программы. Однако, и это самое главное, проект также наладил сотрудничество с ключевыми партнерами, в том числе Открытым университетом, STEM-NET (Сетью для изучения науки, технологии, инженерии и математики) и местными научными центрами с целью поощрения учащихся к углубленному занятию наукой.

Приверженность BBC концепции обучения на протяжении всей жизни нигде так не очевидна, как в кампании First Click (Первый клик) по продвижению новой медиаграмотности, особенно среди людей в возрасте старше 55 лет. Совместно с кампанией Race Online 2012, онлайн-центрами Великобритании и Управлением почт департамент BBC Learning в октябре 2010 года запустил кампанию First Click (Первый клик) с целью способствовать людям, никогда не пользовавшимся интернетом, сделать первые шаги по выходу в онлайн.

Приуроченная к общенациональной Неделе выхода в интернет кампания First Click (Первый клик) воспользовалась непревзойденным

доступом BBC к аудитории для получения сообщений на телевидении и радио. Основные вещательные компании BBC присоединились к этой кампании, поощряя звонки зрителей и слушателей по телефону доверия с целью получения ими информации о компьютерных курсах для начинающих First Click (Первый клик), организованных в библиотеках и общественных центрах по всей стране. В знак поддержки сильной позиции, занимаемой BBC в деле продвижения обучения в течение всей жизни, сценаристы радиосериала The Archers (Лучники), продолжительное время идущей на BBC Radio 4 драмы, выстроили сюжет, в котором пожилой герой открывает для себя ценность серфинга в интернете.

Уникальный доступ BBC – на этот раз в прошлое – это сердце еще одной захватывающей новой краеведческой кампании BBC Learning – Domesday Reloaded (Перезагрузка «Страшного суда»). В 1986 году, через 900 лет после создания при Вильгельме Завоевателе книги «Страшный суд» (Domesday Book), давшей первый обзор английского общества, проект Domesday («Страшный суд») BBC вдохновил более 1 млн человек на внесение своего вклада в цифровой портрет Великобритании. В результате возник архив из 147819 страниц текста статей и 23225 любительских фотографий, записанный на ранней версии формата лазерных дисков (BBC Domesday Reloaded, 2011).

К сожалению, конкурирующие технологии опередили этот формат диска, и его стало трудно поддерживать, а это означает, что данный материал никогда не получал заслуживающего его показа. Работая в партнерстве с Национальными архивами, проект Domesday Reloaded (Перезагрузка «Страшного суда») департамента BBC Learning возродил это цифровое сокровище, сделав его доступным в интернете. Этот проект также призвал людей к обогащению данного ресурса путем добавления на сайт Domesday Reloaded своих собственных современных слов и изображений с целью сравнения снимков 1986 года с современными снимками.

БУДУЩЕЕ ОБУЧЕНИЯ

Согласно нашему видению будущего мы стремимся использовать учебный потенциал крупнейших брендов BBC. Примером такого подхода служит участие BBC Learning в E20, онлайн-ом продолжении сериала EastEnders (Жители Ист-Энда). BBC Learning выпустил третью серию этой отмеченной наградами драмы в партнерстве с отделением BBC Drama и внешними консультантами в области образования с целью внедрения в жизнь программы личного, социального и оздоровительного образования. Сценаристы сами являются молодыми людьми, и поэтому для них предмет обсуждения особенно важен и требует настойчивости.

Это настоящая драма о реальных проблемах, и молодые люди это понимают. В E20 речь идет не о создании игр для обучения. Это партнерство свидетельствует о применении оригинальной идеи и наилучшей технологии к реальному бренду – и получения из него средства для реального обучения.

Конечно, в любом обсуждении будущего на BBC Learning доминирует вопрос появления новых технологий. Например, нас чрезвычайно занимает вопрос использования для революционного изменения способа обучения потенциала мобильных технологий. Но стоящая перед BBC Learning проблема заключается в использовании этого потенциала пригодным для всех путем.

То, что мы все ожидаем – это переход в технологии мобильной телефонии к общим стандартам. Когда учитель сможет сказать классу «вытащите свои телефоны» не беспокоясь о том, какие именно вытаскиваются телефоны, тогда обучение действительно сможет стать частью непрерывной среды наряду со временем школы, колледжа или работы, дома и досуга, а социальные сети действительно смогут стать сетями обучения.

BBC всегда будет находиться в поиске самых современных технологий для осуществления

своей миссии «информировать, просвещать и развлекать» точно так же, как это происходило, начиная с 1924 года. Наша работа в BBC Learning заключается в соединении лучших технологий с лучшим контентом. Мы стремимся

предоставить всем наилучший возможный опыт обучения для того, чтобы вдохновить людей на получение образования. И, в конце концов, не мы будем решать, что лучше работает. Это делает наша аудитория.

ДОМ ИСТОРИЙ

Джейн Эллисон

«... это действительно новаторское использование цифровых медиа», которое «вывело музеи на пути взаимодействия со своей аудиторией новыми и отличающимися способами».

Это только два замечания из сделанных Майклом Портильо (Michael Portillo), Председателем жюри, когда Британский музей выиграл престижную премию Фонда искусств 2011 года за проект под названием «A History of the World» (История мира).

Так о чем же конкретно шла речь в этом проекте, о котором так много было сказано?

Проект A History of the World (История мира) стал результатом уникального сотрудничества государственных служб между Британским музеем и BBC, с участием также свыше 550 музеев со всей Великобритании. Это сотрудничество продолжается до настоящего времени; и через четыре года после первоначального замысла созданный контент во всем мире загружался более 21 миллионов раз, количество слушателей достигло 4 миллионов на одном только Radio 4, 685000 детей (в возрасте 6–12 лет) посмотрели некоторые сопровождающие телевизионные программы, и миллионы взрослых людей выбрали соответствующие программы на телевидении BBC. Вот некоторые большие цифры, превысившие ожидания создателей программы; в равной степени полезной оказалась сама идея об этом уникальном сотрудничестве, изменившая понимание того, как музеи и вещательные компании могут работать вместе в публичном пространстве.

Основой данного сотрудничества – что, возможно, для некоторых оказалось сюрпризом – стал радиосериал A History of the World in 100 Objects (История мира в 100 предметах), большая передача на Radio 4, замечательной британской голосовой радиосети о культуре. В прошлом году в течение 20 недель передавались 15-минутные программы три раза в день, тремя отдельными частями длительностью от шести до восьми недель, с понедельника по пятницу.

Записанные и представленные директором Британского музея Нилом МакГрегором (Neil MacGregor) серии, передача которых началась в январе 2010 года, должны были рассказать различного рода истории, с использованием взятого в каждом эпизоде одного предмета из большой постоянной коллекции Британского музея.

От самых ранних известных созданных человеком орудий, ручных инструментов из Олдувайского ущелья в Танзании, и до кредитной карты хронологический охват этих программ составляет 2 миллиона лет. Погружаясь в культуры и исходя из различных культур, цивилизаций и континентов, эти программы подчеркивают параллельность развития и исподволь прослеживают происхождение империй, рост торговли, глобализацию и взаимозависимость.

Для Нила МакГрегора это история мира, излагаемая таким способом, который раньше никто не пытался использовать:

«..путем расшифровки сообщений, передаваемых предметами через время – сообщений о людях и местах, условиях и взаимодействиях,

о различных моментах в истории и о нашем собственном времени, как мы его понимаем. Эти сигналы из прошлого – некоторые надежные, некоторые предполагаемые, а многие только подлежащие получению, – не похожи на другие свидетельства, с которыми мы, вероятно, столкнемся. Они говорят о целых обществах и сложных процессах, а не об отдельных событиях, и рассказывают о мире, для которых они были сделаны, а также о более поздних периодах, которые их изменили и переместили, и они иногда имеют значение, далеко выходящее за намерения своих первоначальных создателей». (Вступление: Сигналы из прошлого. История мира в 100 предметах.)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ

Идея таких программ возникла на встрече между редактором отдела радиодокументалистики BBC Робертом Кеттериджем (Robert Ketteridge) и представителем Британского музея, и она была вызвана стремлением Radio 4 найти свежий подход к истории для широкой аудитории. Как выпускающий редактор этих серий, я была поражена сочетанием простоты и амбициозности, заложенным в их основу: рассказать в 100 коротких главах историю эволюции человека. Эта ясность от первого дня не изменилась. Хотя изменились другие вещи. Существует около 40 набросков перечня предметов, сделанных в Британском музее, и свыше 200 часов неотредактированного аудио на компьютерах продюсеров Пола Кобрака (Paul Kobrak) и Энтони Денселлоу (Anthony Denselow).

Как это было со многими хорошими идеями, сложность заключалась в исполнении, а не в оригинальности концепции. В данном случае выпуск серий в эфир означал соединение бесценной кураторской и исследовательской квалификации Британского музея с квалифицированным производством BBC.

Сила идеи, заключающейся в том, что предметы рассказывают истории, также захватила

воображение и других производителей программ и музеев по всей стране. По сетевому телевидению, СВВС, детскому каналу и через национальные и региональные службы BBC было передано около пятидесяти часов теле- и радиопрограмм. Присоединились также и Всемирная служба, ретранслируя программы Radio 4 на всемирную аудиторию.

Настоящий проект поддерживался специальным веб-сайтом, самым большим среди всех когда-либо создаваемых для голосового радио в этой стране. Данная на него ссылка для слушателей и зрителей стала одной из главных проблем для всех платформ вещания. На этом сайте аудитория могла с потрясающими подробностями посмотреть предметы, бесплатно скачать передачи, разместить свои комментарии или узнать обо всех других мероприятиях, проводимых программой A History of the World (История мира). Для публики в рамках проведения крупной кампании участия также была создана возможность внесения изображений и историй своих собственных предметов. Сайт со 100 предметами из Британского музея в настоящее время содержит около 6000 загрузок из музеев и от отдельных лиц, которые все сегодня можно увидеть; радиосерию все еще можно скачивать.

С самого начала Британскому музею и BBC был очевиден имеющийся потенциал для замыслов и инноваций. Очень быстро выяснилось, что для реализации этого потенциала необходимо наличие других и более близких взаимоотношений – и это стало вызовом для обеих организаций.

Как поясняет Нил МакГрегор, директор Британского музея:

«Это сотрудничество между BBC и Британским музеем представляет собой исполнение мечты о Просвещении. Парламент создал Британский музей для того, чтобы позволить всем “любящим науку и любознательным лицам”, “отечественным и рожденным за рубежом”, строить собственную историю мира и находить в ней свое место. Благодаря несравненному

охвату BBC – радио, телевидению, Всемирной службе и интернету – по мере создания серий все в Великобритании и во всем мире будут иметь возможность участвовать, используя не только музейные экспонаты, но также и собственные предметы, в изложении своей истории мира».

После запуска этого проекта Марк Дамазер (Mark Damazer), Руководитель Radio 4, добавил:

«Сотрудничество с Британским музеем принесло на Radio 4 самый захватывающий исторический проект за все мои пять лет пребывания в должности Руководителя Radio 4. Идея “History of The World” (Истории мира) о возможности рассказа через предметы очень смелая, и она стала бесконечно способствовать тому, чтобы увидеть две творческие организации – занятые общественными услугами – объединившимися в создании того, что, как я верю, станет захватывающими программами – не только на Radio 4, но также и на всей BBC.»

BBC имеет уникальную возможность охвата аудиторий путем не только «переупаковки» идеи, но и ее повторной интерпретации для разных людей в разных контекстах и на разных платформах. Британский музей хранит замечательную и уникальную коллекцию, для которой подходит только такой вид обращения.

Как поясняет Джоанна Мэкл (Joanna Mackle), директор по связям с общественностью музея и мой содиректор в этом проекте:

«Британскому музею повезло с высоким общественным статусом, с более чем шестью миллионами посетителей, приходящих в него ежегодно. Однако партнерство с BBC позволило нам говорить с всемирной аудиторией, в ранее немислимом масштабе.»

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОХВАТ

Британский музей также воспользовался возможностью работы с BBC и музеями-партнерами для того, чтобы подчеркнуть глубину и богатство музейных коллекций по всей Великобритании. Проект во всей стране стал жизненно важной

редакционной составляющей A History of the World (Истории мира), соединяя каждую область страны с остальной частью мира через ее музеи.

По всей стране региональные и местные подразделения BBC работали в своих зонах вещания совместно с «друзьями» музеев над составлением перечня предметов, рассказывающих глобальные и местные истории. 440 в Англии, 50 в Уэльсе, 60 в Шотландии и 25 в Северной Ирландии – эти предметы не только были размещены на веб-сайте, но также участвовали в местных, региональных и национальных теле- и радиопередачах BBC, с их демонстрацией и интервью рассказывались истории, стоящие за этой расширенной коллекцией. Специально передавались получасовые региональные фильмы для основной телевизионной сети BBC One, освещающие и отражающие периоды больших исторических изменений в Англии. В Уэльсе это были четыре получасовых телевизионных документальных фильмов, в которых демонстрировались предметы из Национального музея Уэльса в рассказе телеведущего и журналиста из Рагби Эдди Батлера (Eddie Butler) о месте Уэльса в мире. Северная Ирландия посвятила одну программу сэру Хансу Слоану (Hans Sloane) из графства Даун, разносторонние привычки к коллекционированию которого привели к основанию Британского музея.

Этот рог изобилия идей был приведен в соответствие с центральной темой о том, что предметы рассказывают истории, а часто также и всемирные истории. Тем не менее, принятие креативных решений в рамках настоящего проекта было передано на местный уровень, а также отдельным «друзьям» из музеев и местных радиостанций. Такая автономность вызвала много энтузиазма по поводу проекта, а также творчества, которые привели к появлению большого количества успешных и разнообразных передач, с предметами, обсуждаемыми по местному радио – и зрители заставили подумать о том, как сделать так, чтобы их собственная

семья или община могла бы внести соответствующий предмет в качестве своего вклада в проект.

Брендинг, согласованный с Британским музеем, отобразил этот момент с помощью гибких блокировок, предполагающих множественное участие BBC и музейных заинтересованных сторон на национальном и местном уровнях.

Вот как это выразил Нил МакГрегор:

«Связь интернета, телевидения, стран и регионов с радио позволила стране вновь открыть музеи как гражданское пространство, которым мы делимся в равной мере и бесплатно...»

В рамках этого гражданского пространства аудитория наслаждалась проектом A History of the World (История мира) также и путем участия в мероприятиях и выставках. Местные музеи и станции BBC объединились в одну команду для того, чтобы организовать по всей стране более 120 мероприятий, поощряя людей загружать информацию о своих предметах на веб-сайт. Кураторы и сотрудники музеев вместе с местными журналистами обеспечивали поддержку на местах, что сделало интригующей задачу распаковки предметов, а хорошо нацеленные обсуждения более легкими для восприятия. Это вполне соответствовало «запросу» публики, но качество стоящих за предметами историй позволило сделать несколько замечательных находок, превращенных в захватывающие передачи. Некоторые из них были превращены в 40-секундные сообщения, встроенные в основные связки программы Radio 4. Также их все еще можно прослушать на сайте bbc.co.uk/ahistoryoftheworld.

Все сто предметов демонстрировались (и многие демонстрируются) в галереях Британского музея. Они выставлялись с начала 2010 года с использованием специально созданного брендинга и интерпретации. По оценкам, посещаемость увеличилась более чем на 250000 человек. Джоанна Мэкл (Joanna Maske) и ее группа проанализировали полученные результаты:

«Взаимодействие с выставленными на сайте предметами было невероятным. Эти предметы посещало гораздо больше людей, но, возможно, более важно в соответствии с известной нам оценкой то, что взаимодействовавшие делали это на гораздо более глубоком уровне».

Были опубликованы путеводители по всем предметам, а специальный детский набор путеводителей по артефактам (Relic Trail) помогал детям решать свои проблемы по мере знакомства с реальными предметами, представленными на телеэкранах.

Идея Relic Trail (Путеводителя по артефактам) заключалась в упрощении и использовании моделей из Британского музея, которые предлагались музеям-партнерам в качестве шаблонов, подлежащих адаптации к помещениям, включения предметов из их коллекций. По всей стране под совместными брендами музеев и СВВС было создано 174 Relic Trails (Путеводителей по артефактам), что стало одним из самых популярных проявлений сотрудничества на местах.

УСВОЕННЫЕ УРОКИ

Так что же после всей этой деятельности мы усвоили?

В опросе, проведенном среди музеев-участников, 90% из них заявили о своем намерении повторно участвовать в подобных проектах. Сложно оценить, но более четверти из них считают, что заметили увеличение посещаемости в результате осуществления проекта A History of the World (История мира).

Если признать большой успех Relic Trails (Путеводителей по артефактам), то также были очень высоко оценены ссылка на Британский музей, его экспозиция и поддержка от BBC.

«СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ BBC И БРИТАНСКИМ МУЗЕЕМ – ЭТО ИСПОЛНЕНИЕ МЕЧТЫ О ПРОСВЕЩЕНИИ»

По мнению некоторых лиц, музеи сотрудничали на местах так, как они никогда не делали до этого. По словам Мартина Эллиса (Martin Ellis), куратора музеев и Художественной галереи Бирмингема:

«...проект оказал существенное влияние на наш подход к совместной работе. Помимо предоставления нам уникальной возможности совместной работы с нашими местными региональными подразделениями BBC и Британским музеем, он предложил новое восприятие такой совместной работы, обеспечивающее всем партнерам и их приоритетам одинаковый вес. Равным образом, выдвижение на первый план истории и рассказов, получаемых от самих музейных объектов, призывает нас по-новому думать о наших коллекциях и их представлении. Это разговор, в который мы только начинаем вступать – с организациями наших друзей и другими группами пользователей. Я не верю, что Бирмингем уникален в ощущении наличия таких воздействий, которые, как я уверен, обладают необходимым потенциалом для достижения уровня перемен во всем секторе».

В отношении обратной связи доминировали две другие темы – более ранний переход к планированию проекта и упрощение используемых инструментов, особенно для коллекций, испытывающих финансовые затруднения. Предстоит еще выяснить, каким образом различные ритмы и требования мира вещания и курирования могут содействовать примирению этих противоречий. Сроки, которые казались щедрыми для подготовки программы, оказались для многих музеев очень трудными. Тем не менее, так как учреждения культуры и искусства начали разрабатывать больше инструментов с целью создания для себя контента и умножились предлагаемые новой технологией возможности, их обсуждение должно выходить за пределы рабочих графиков, хотя они и важны.

Несомненно, что участие такого большого количества различных подразделений BBC вызывало их присутствие в течение года как

в эфире, так и вне его. Это позволяло переходить к анонсированию и координированию передачи на различных платформах, используя длину серий для придания импульса всему проекту.

Несомненно, переходя к идее, понимание того, как и где она может вызвать вспышку энтузиазма, имело жизненное значение для поддержки этого импульса и обеспечения проекту A History of the World (История мира), в целом, большого резонанса за пределами передач. Серии продолжают хорошо скачиваться и после завершения их вещания по ТВ.

Руководящим принципом всего проекта стало выяснение того, чего можно достичь в интересах аудитории и посетителей в линейном и цифровом публичном пространстве путем задействования объединенных ресурсов двух государственных учреждений.

Понимание того, что проект A History of the World in 100 Objects (История мира в 100 предметах) был оригинальным, уникальным и необыкновенным, руководило не только признательностью аудитории, но и восторженным приемом критиками, отраженным в национальной и местной прессе. Отклики аудитории также позволяют предполагать, что программы Radio 4 действительно изменили восприятие людьми мировой истории.

Но что же относительно самих этих предметов? Этих пробных камней культурной и всемирной истории, которые стали так много значить для такого большого количества людей. Для Нила МакГрегора, автора серий, наследие может изменяться:

“Я пришел к пониманию того, что более важно прислушаться к предмету, чем его увидеть... Раньше музеи об этом не думали. Рассматривание пассивно – а слушание требует от слушателя участия, заинтересованности и овладения... Музеи всегда думают об изображении и этикетке, и очень мало о голосе. Музейная коллекция предметов должна быть домом историй... ...мы должны использовать голоса, когда люди сталкиваются с предметами. То, что нас интересует – это голоса и истории, а не сами по себе предметы...”

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Department for Culture, Media and Sport. (2006). Broadcasting: Royal Charter for the continuance of the British Broadcasting Corporation. London: HMSO.

Cain, J., & Wright, B. (1994). in a class of its own... BBC Education 1924-1994. London: BBC Education.

Reith, J.C.W. (1924). Broadcast over Britain. London: Hodder and Stoughton.

BBC Trust. (2007). BBC Public Purpose Remit: Promoting education and learning. London: BBC.

BBC Learning (2011). Retrieved June 1, 2011, from <http://www.bbc.co.uk/learningoverview/campaigns/stargazing.shtml> and http://www.bbc.co.uk/pressoffice/speeches/stories/nasse_neec.shtml

BBC Domesday Reloaded (2011). Retrieved June 1, 2011, from <http://www.bbc.co.uk/history/domesday/story>



СОЛ НАССЕ (SAUL NASSE)

Как Руководитель образовательного департамента BBC Learning, Сол отвечает за формальное содержание образовательных программ BBC, включая чрезвычайно популярную программу *Vitesize*, а также за передачу основных информационных ТВ программ, формального и неформального онлайн – нового образовательного контента, и, кроме того, за не предназначенные для передачи события и кампании, подобные *Headroom* и *Breathing Places*, продвигающие образование и обучение во все аудитории.

Сол работает на BBC последние 20 лет. Перед приходом в BBC Learning Сол с 2007 по 2009 годы находился в Мумбаи на посту Генерального менеджера и Творческого директора отделения BBC Worldwide Productions India, где среди прочего продюсировал индийскую версию программы *Strictly Come Dancing*, а перед этим популярную и одобренную критиками сезонную программу *India and Pakistan* в 2007 году. В 2006 году он был Творческим директором по разработке тематической информации.

В 2004/2005 годах он был Директором отделения Религии и этики, где руководил департаментом, продюсировавшим передаваемые через все медиа религиозные программы, включая получившее высокую оценку освещение смерти Папы Иоанна Павла II; в 2002/2003 годах он был исполнительным продюсером программы *Haath Se Haath Milaa* организации BBC World Trust Service – программы, способствовавшей

продвижению осведомленности о СПИДе в Индии; а в 1997/2001 годах он был редактором Tomorrow's World – научно-популярной программы на BBC One.



ДЖЕЙН ЭЛЛИСОН (JANE ELLISON)

Джейн начала свою карьеру как стажер на BBC в 1980 году. Она напряженно работала в программе News and Current Affairs на ТВ, включая национальные (Nationwide) и ночные (Newsnight) новости, где в течение пяти лет была продюсером, освещая, среди прочего, большое количество событий в Европе.

В 1987 году она перешла на работу в офис BBC в Нью-Йорке в качестве продюсера текущих событий. В следующем году Джейн оставила BBC, перейдя на работу в новый спутниковый канал European Business Channel (EBC) в Швейцарии.

Затем вернулась в Великобританию в качестве заместителя редактора и продолжила свою карьеру, став первой женщиной, редактирующей программу The Money в 1993 году. Также она стала Исполнительным продюсером специальных бизнес-программ (Business Special Programmes), отвечая за цикл документальных передач главным образом для BBC2. В 1997 году Джейн присоединилась к Radio 4 в качестве выпускающего редактора.

В течение последних четырех лет Джейн также была руководителем проекта History of the World, важной совместной программы BBC

и Британского музея. Как содиректор этого проекта, она осуществляла общий контроль всего редакторского и веб-контента, совместного маркетинга и брендинга, а также мероприятий с заинтересованными сторонами.

В своей нынешней должности менеджера по развитию сотрудничества отделения BBC Audio and Music она отвечает за поиск важного редакционно-ориентированного сотрудничества с внешними партнерами для всех радиосетей и организации их соответствующей цифровой деятельности.

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

Jane Ellison
Commissioning Editor and co-chair for the
BBC of a History of the World
BBC audio and Music
Email: jane.ellison@bbc.co.uk

ЧТО ОНИ ДЕЛАЮТ ПРАВИЛЬНО? УСПЕХ АВСТРИИ НА МОЛОДЕЖНОМ РЫНКЕ ТРУДА (сокращенная версия)

В последнее время австрийских политиков очень радует положение на молодежном рынке труда, а европейские политики отмечают успех маленькой страны. Да, действительно, традиционные показатели безработицы среди молодежи рисуют весьма благостную картину. Уровень безработицы среди молодежи является одним из самых низких после кризиса в странах ОЭСР и Европейском Союзе, и такая ситуация сохраняется уже в течение некоторого времени. Эта статья намерена более тщательно рассмотреть ситуацию в Австрии и попытаться объяснить такое положение дел.

Лоренц Ласснигг, Керстин Шмитц и Рудольф Штрам

ВВЕДЕНИЕ

Австрия – одна из немногих стран, которые сохранили сильную систему профессионального обучения без отрыва от производства, наряду с Германией и Швейцарией. Поскольку в этих странах уровень безработицы среди молодежи тоже низкий, профессиональное обучение без отрыва от производства рассматривают как главный фактор, обуславливающий благоприятную ситуацию. В последнее время некоторые авторы выдвинули теоретическое предположение, что системы формирования коллективных навыков являются, своего рода, защитой от безработицы.

Однако взгляд со стороны отличается от внутреннего восприятия проблемы. В Австрии профессиональное обучение без отрыва от производства воспринимается широкими массами как исчезающая отрасль; был проведен целый ряд реформ с целью противодействия структурным проблемам. По четырем основным показателям *исследования* молодежного рынка труда EUROFOUND (2012) среди пяти лучших стран Австрия, вместе с Нидерландами и Данией, отмечены четыре раза, а Германия – три. В среднем Австрия занимает второе место, а Германия – четвертое; таким образом, получается, что пьедестал почета занимают не только страны с традиционным профессиональным обучением.

В данной статье мы покажем, что профессиональное обучение без отрыва от производства является одним из факторов, обеспечивающих благоприятное положение на молодежном рынке труда в Австрии, но этот фактор далеко не единственный. Существует два других фактора, не менее важных, чем система профессионального обучения без отрыва от производства, первый – это сильная система школ и колледжей профессионально-технического образования (VET) и второй – твердый политический консенсус и приоритетность борьбы с безработицей среди молодежи, а также при-

менение для этой цели активной политики рынка занятости (ALMP) в качестве дополнительного инструмента.

ALMP включает инструменты государственного вмешательства, такие как занятость в государственном секторе, программы профессиональной подготовки и субсидирование трудоустройства. В частности, третий фактор отмечается как очень важный элемент, который, в какой-то степени, реализует два других элемента, поскольку инструменты ALMP являются более гибкими, чем образовательные и обучающие учреждения (ET), и они решительно поддерживают профессиональное обучение без отрыва от производства еще с 1980 годов. Однако методы ALMP являются, в какой-то мере, ахиллесовой пятой, поскольку их влияние до конца не ясно.

Чтобы изучить, как австрийская политика работает вместе с институциональной структурой, мы более внимательно рассмотрим переходный период между образованием и трудоустройством, а затем покажем, как молодежный рынок труда пережил кризис 2009 года. В статье использованы, в основном, материалы двух последних анализов автора (Lassnigg, 2011a, 2012) и дополнительные материалы, доступные в *Интернете* (Lassnigg, 2013).

ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД МЕЖДУ ОБРАЗОВАНИЕМ И ТРУДОУСТРОЙСТВОМ

«Дуализм» очной формы обучения и профессионального образования без отрыва от производства в возрастной группе от 15 до 19 лет

Сначала рассмотрим возрастную группу от 15 до 19 лет. Обязательное школьное образование заканчивается в 15 лет, в девятом классе, который является переходным, поскольку второй этап среднего образования начинается еще во время обязательного цикла. Это создает для молодых людей мощный стимул начать программу

очного профессионально-технического образования (VET). Множество программ VET второй степени среднего образования (от трех до пяти лет) в школах очной формы обучения посещаются параллельно с академической школой (традиционно гимназией) и одногодичной подготовительной школой для получения доступа к профессиональному обучению без отрыва от производства (пропорциональное соотношение между VET и академической школой составляет 3:1).

Профессиональное обучение без отрыва от производства начинается в десятом классе, после получения обязательного среднего образования.

Система VET профессионально специализируется на более чем сто программ и одновременно подразделяется на три вертикальных уровня: (1) пятилетние высшие колледжи VET дают двойную квалификацию в профессиональной области и эквивалент аттестата зрелости для поступления в высшие учебные заведения; эти программы являются основным путем восходящей мобильности (или продвижения по карьерной лестнице) в Австрии, в то время как гимназия служит, прежде всего, для обозначения статуса; (2) 2–4-годичные средние учебные заведения VET дают средний уровень квалификации и, в какой-то степени, эквивалентны профессиональному обучению без отрыва от производства; (3) традиционное профессиональное обучение без отрыва от производства, находящееся в стадии реформирования, направленного на создание модульных программ, позволяющих комбинировать основные профессии и специализации.

До недавнего прошлого профессиональное обучение без отрыва от производства располагалось на самой нижней ступени этой иерархии и по экономической отдаче все еще остается там. Школы среднего уровня и квалификации профессионального обучения без отрыва от производства были отделены от высшего образования (HE), в последнее же время школы среднего уровня медленно, но верно дают воз-

можность получения высшего образования (Aufbaulehrgänge, Lehre mit Matura (профессиональное образование с получением среднего, обучение с получением аттестата зрелости)).

По окончании обязательного школьного образования и при переходе на вторую, высшую, ступень в девятом и десятом классе возраст молодых людей составляет около пятнадцати лет; примерно пять процентов подростков этой группы, в основном из неблагополучных семей, уже оставшиеся на второй год в начальных классах, отсеиваются при этом переходе и попадают в когорту учеников, бросивших школу, остальные же начинают учебу по программе высшей средней школы.

Здесь в австрийской системе есть два варианта выбора, первый – очное обучение, сильно зависящее от успеваемости, и второй – вариант, зависящий от критериев учебных учреждений и учебно-производственных предприятий системы профессионального обучения без отрыва от производства, где школьные оценки не являются формальным требованием. Учебно-производственные предприятия сами производят отбор в зависимости от своих критериев и, следовательно, разные способности молодых людей учитываются для получения доступа к высшей ступени среднего образования. Профессиональное обучение без отрыва от производства поддерживается Государственной службой занятости (PES) путем создания рынка профессионального обучения без отрыва от производства как специального сектора молодежного рынка труда. Здесь дисбаланс между соискателями и количеством мест для профессионального обучения документируется и сразу же становится очевидным. Были приняты меры поддержки, направленные на создание юридически обоснованной системы институционального профессионального обучения без отрыва от производства (Überbetriebliche Ausbildung (межпроизводственное образование) – ÜBA), что требовалось также программой гарантии получения образования (Ausbildungsgarantie).

Около двух третей молодых людей в возрасте от 15 до 19 лет учатся по программе очной средней школы и менее одной трети – в системе профессионального обучения без отрыва от производства. В течение очного обучения большая часть молодых людей посещает школы высшей ступени, и лишь небольшая часть – школы средней и низшей ступени. Общее количественное соотношение между специализациями старших классов средней школы составляет примерно 2 : 3 : 2 : 3, то есть академическая высшая ступень : высшая ступень VET : средняя ступень VET : профессиональное обучение без отрыва от производства. По результатам PISA, доля 15-летних с серьезными проблемами успеваемости составляет примерно одну треть, эти молодые люди находятся в низших и средних специализациях VET. В последние десятилетия система не в состоянии нормально удовлетворить растущую группу молодых людей из числа мигрантов, которые сконцентрированы в специальных школах, среди бросивших школу и в школах VET средней ступени: профессиональное образование без отрыва от производства является дискриминационным по отношению к ним.

В период с девятого по тринадцатый класс значительный поток учащихся переходит от строго селективных программ высшей ступени к программам низшей ступени. Около половины начавших программу дневной школы не оканчивают ее; большинство из них переходят к профессиональному обучению без отрыва от производства. Не менее десяти процентов начавших обучение прекращают учебу, то есть исключаются из учебных заведений и пополняют группу «недоучек». Около 10% из возрастной группы 15–19 лет трудоустраиваются без профессионального обучения, и уровень безработицы является низким (около 2% молодежи 15–19 лет). Тем не менее, в этот переходный период уровень безработицы составляет около 10%, и многие молодые люди получают опыт пребывания на рынке труда.

Резюмируем сказанное выше: примерно две трети молодых людей в возрасте от 15 до 19 лет

идут учиться в дневные средние школы высшей ступени, а одна треть получает профессиональное образование без отрыва от производства. Около половины начавших учебу в дневной школе уходят из нее и получают профессиональное образование без отрыва от производства.

«НЕВИДИМАЯ ЗОНА» ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БЕЗ ОТРЫВА ОТ ПРОИЗВОДСТВА

Если перейти к возрастной группе 20–24 года, то здесь обучение в средних школах высшей ступени, в основном, завершено и две трети молодых людей уже работают. Уровень безработицы возрастает до 6% и с ней сталкиваются около тридцати процентов молодых людей этой возрастной группы. Около одной пятой поступили в средние учебные заведения профессионального образования или получают высшее образование, при этом работа совмещается с образованием, большинство студентов во время учебы заняты на той или иной работе. При этом следует помнить, что высокий процент студентов уже завершили учебу по программе высшей ступени VET в старших классах средней школы. Поэтому они могут вернуться к прежнему уровню, если не завершат высшее образование, что случается довольно часто (Unger et al., 2011).

Безработице на данном этапе в Австрии уделяется гораздо меньше внимания, несмотря на то, что ее уровень существенно выше, чем в младшей возрастной группе. Безработица, в какой-то степени, является переходной, поскольку многие молодые люди, закончившие профессиональное образование без отрыва от производства, меняют своего работодателя, часть – добровольно, а часть не принимается на работу предприятием, вопреки их желанию. На этом этапе в австрийском переходном периоде возникает «невидимая зона», так как переход

к постоянной работе после профессионального обучения без отрыва от производства маскируется тем фактом, что прием на такое обучение («первый порог» в Германии), системно представляющий собой переход внутри ЕТ, институционально считается переходом к трудоустройству (профессиональное обучение без отрыва от производства – это особый вид трудовых отношений со всеми вытекающими требованиями к социальному страхованию, являющемуся неотъемлемой частью приема на работу). Поэтому реальный переход от ЕТ к постоянной работе («второй порог» в Германии), который происходит после завершения профессионального образования без отрыва от производства, не учитывается и не отслеживается как таковой.

Не вполне подтвержденные сведения имеются и о применении квалификаций профессионального обучения (синтез), есть признаки очень большого оттока с учебно-производственных предприятий и около половины взрослых выпускников не работают по полученной профессии (Lassnigg, 2010). Основное внимание в этой возрастной группе излишне сосредоточено на выпускниках высших учебных заведений, которые не испытывают серьезных проблем.

Около трети безработных молодых людей в этой возрастной группе проходят обучение в рамках ALMP, в среднем в течение примерно четырех месяцев. В абсолютном выражении количество безработных в возрастной группе от 20 до 24 лет составляет около 30 000, более 150 000 человек были безработными в течение года, участие в учебных мероприятиях ALMP принимает около 40 000 человек.

Вследствие наличия вышеупомянутой «невидимой зоны» мы многого не знаем о влиянии обучающих мероприятий на занятость молодых людей этой возрастной группы. Оценки в основном касаются младшей группы и результаты их, кстати, не очень благоприятны. По большому счету, получается такая картина, что высокий процент (до двух третей) молодых людей, не

имеющих работы, привлекаются к обучающим мероприятиям, однако последние являются, скорее, инструментом второго раунда отбора, в результате которого еще одна треть будет успешно интегрирована. Информация же об остальных просто отсутствует, а именно они зачастую страдают от последствий таких мероприятий.

ТРИ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТА И ALMP КАК НЕОБХОДИМАЯ ПОЛУМЕРА

Резюмируя данное описание и анализ переходного периода, мы получаем три основных структурных элемента, (1) вертикально дифференцированные школы очного обучения, (2) профессиональное обучение без отрыва от производства и (3) система мероприятий ALMP, состоящая, грубо говоря, из двух частей: первая – поддержка профессионального обучения без отрыва от производства и вторая – широкий спектр дополнительных обучающих мероприятий для безработных молодых людей.

Поддержка профессионального обучения без отрыва от производства коснулась около половины всех его учеников, если суммировать поддержку регулярного профессионального обучения без отрыва от производства (каждый третий в 2008 году) и институциональную поддержку профессионального обучения (каждый пятый в 2010–2011 годах), то есть около десяти процентов молодежи. Еще 7–8 процентов молодых людей принимают участие в обучающих мероприятиях ALMP, следовательно, в целом более 15 процентов молодых людей подпадают под действие третьего структурного элемента. Безработица бы существенно возросла, если бы этих мероприятий не существовало.

Таким образом, успех австрийского молодежного рынка труда нельзя приписать ни образованию, ни профессиональному обучению без отрыва от производства, все это заслуга поддержки ALMP.

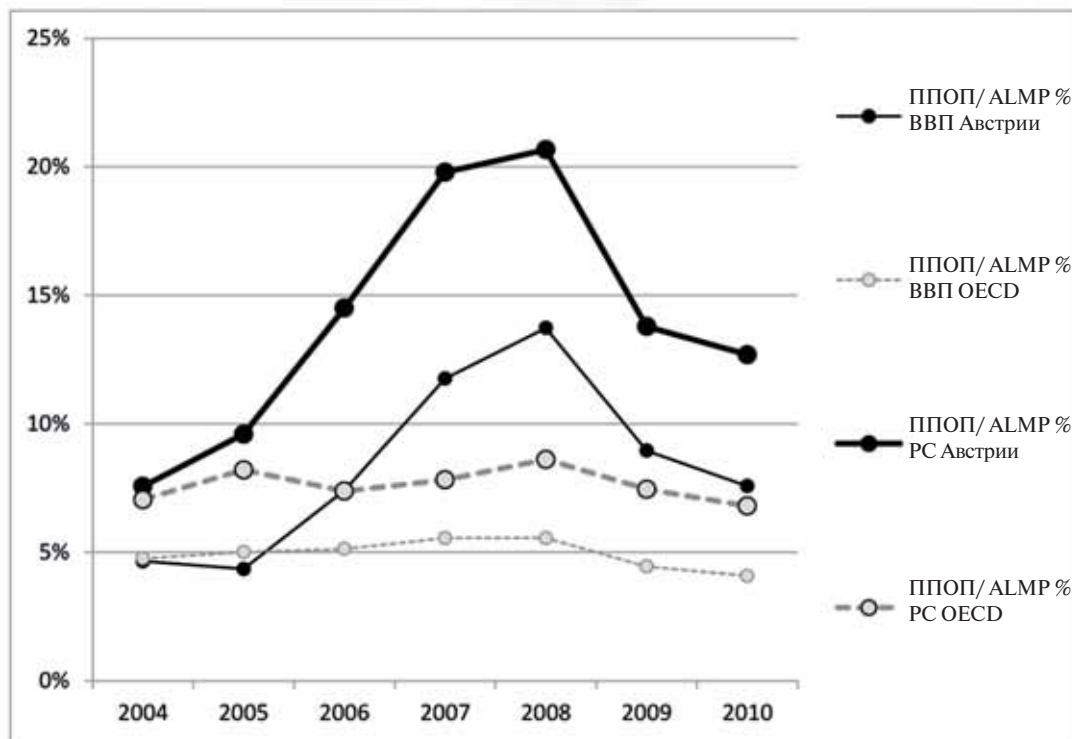
Мы, однако, называем этот сектор «замени- тель» или «подручное средство», поскольку он

оказался почти незаметен в дискурсах о причинах успеха. Секторы образовательной системы приписывают успех себе и даже критикуют ALMP за сомнительные результаты обучающихся мероприятий и установку неверной мотивации по институциональному профессиональному обучению без отрыва от производства. С политической точки зрения мероприятия ALMP страдают от всеобщего их восприятия как временных мер, в результате чего вся система и ее участники воспринимаются как нечто преходящее и не заслуживающее внимания, несмотря на свой реально стабильный и авторитетный характер. Такая совокупность факторов работает против профессионализма и качества, предполагается, что люди, выполняющие тяжелую работу в этой системе, являются вторичной рабочей силой, имеют низкие зарплаты, трудятся в весьма небезопасных условиях и тому подобное. Углубленное исследование региональной системы обучения ALMP обнаружило

даже, что преподаватели часто сами в начале недели не знали, на какой стороне рынка труда окажутся (Zilian et al., 1999, 163).

Сравнительные данные подтверждают относительно высокие достижения ALMP. Стандартизованные по уровню безработицы, расходы на ALMP в процентах от ВВП в Австрии занимают третье место среди стран ОЭСР (BMASK, 2012, 5). Расходы на ALMP были примерно на 40 процентов выше средних по ОЭСР в 2009 году, а участие трудовых ресурсов в ALMP было на 20 процентов выше, чем в ОЭСР. Расходы на конкретные меры поддержки профессионального обучения без отрыва от производства и участие в таковых возросли до 14 и 20% общих расходов на ALMP в 2009 году, а это в два-три раза выше среднего показателя по странам ОЭСР. Такие высокие достижения в профессиональном обучении без отрыва от производства являются специфичными для Австрии и не наблюдаются в Германии и Швейцарии.

Диаграмма 1. Точная доля поддержки профессионального образования без отрыва от производства (ППОП) в соотношении к ALMP в Австрии, % ВВП и % рабочая сила (РС), 2004-2010



Источник: база данных OECD LMP, собственная диаграмма и расчет

На рис.1 показана доля конкретной поддержки профессионального образования без отрыва от производства политикой ALMP в Австрии, с точки зрения финансирования и участия трудовых ресурсов, по сравнению со средними показателями по странам ОЭСР. В то время как в странах ОЭСР эта доля составляет от 5 до 8 процентов, в Австрии она возрастает до 15–20 процентов.

Политика поддержки профессионального обучения без отрыва от производства пошла по отличному от Германии пути, где высокий процент молодых людей приобщен к так называемой «переходной системе» (Übergangssystem) подготовительного характера, а не напрямую к мероприятиям двойной системы обучения. Среди прочих факторов это связано с тем, что немецкая система профессионального образования без отрыва от производства появляется, так сказать, в карьере позже, после завершения среднего образования, и имеет высокий процент учеников, получивших полное среднее образование (включая сдачу экзамена на аттестат зрелости). В Австрии профессиональное образование без отрыва от производства находится в возрастной группе 16–18 лет, то есть после окончания обязательного среднего образования, со слабой тенденцией к перенесению его на более позднее время. Когда проблемы перехода к регулярному профессиональному образованию без отрыва от производства стали в 1990-х годах перманентными, в 1998 году были учреждены меры поддержки и принят специальный закон о защите программ обучения молодежи (JASG-Jugendausbildungssicherungsgesetz).

В 2008 году, после десяти лет развития, эта система была введена в закон о профессионально-техническом образовании (Berufsausbildungsgesetz) в качестве законной формы «институционального профессионального образования без отрыва от производства» (ÜBA-Übertriebliche Ausbildung). Молодые люди, которые не смогли найти возможность получения про-

фессионального образования на базе предприятия, могут заключить договор ученичества с учебным учреждением, сниженная зарплата ученика выплачивается за счет страхования по безработице, а практические навыки приобретаются за счет стажировки на учебно-производственных предприятиях. Главной задачей ÜBA является как можно более ранний переход к обычному профессиональному образованию без отрыва от производства, а также использование стажировки для этой цели; в особых случаях возможно завершение всей программы профессионального образования без отрыва от производства в рамках ÜBA. В случае перехода на обычное предприятие с профессиональным обучением без отрыва от производства договоры ученичества в ÜBA обычно признаются частью обучения.

ПРЕОДОЛЕНИЕ КРИЗИСА 2009 ГОДА

Если посмотреть на политику в отношении молодежного рынка труда, можно увидеть первые массивные интервенции в начале 1980-х годов, после того, как «беби-бумеры», рожденные в период с конца 1950-х по середину 1960-х, начали переход на рынок труда в тот момент, когда экономика страдала от нефтяного кризиса конца 1970-х годов. Уже в 1970-х годах канцлер Бруно Крайски заявил о своем твердом намерении бороться с безработицей среди молодежи любой ценой и этому заявлению вторил лидер консервативной оппозиции. В 1982 году была разработана программа LMP (Программа организации труда) для молодежи, которая уже имела сегодняшнюю базовую структуру, с поддержкой профессионального обучения без отрыва от производства и такими элементами, как меры по ориентации и обучению.

В контексте больших и дорогостоящих проблем социальной политики и политики занятости меры, направленные на борьбу с безработицей среди молодежи, всегда занимали мало места и не требовали больших материальных вливаний,

Рисунок 2а. Относительное развитие населения, полного среднего образования, профессионального обучения без отрыва от производства и мероприятий ALMP в возрастной группе от 15 до 19 лет с 2004 по 2012 год, за единицу принят 2004 год.

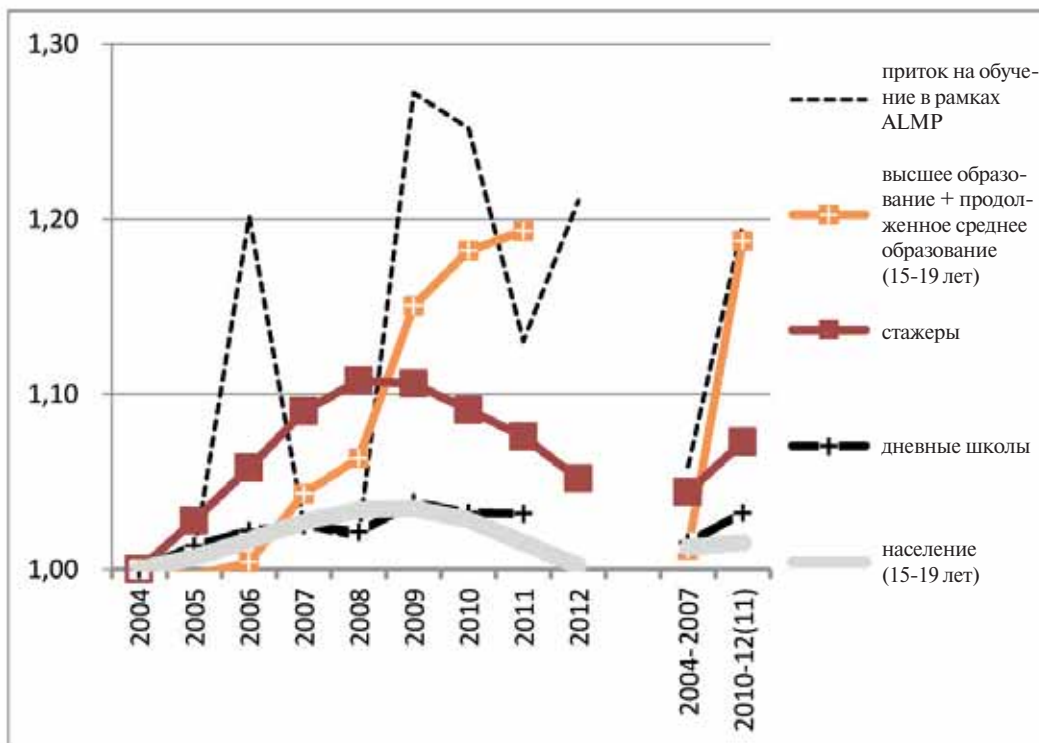


Рисунок 2б. Относительное развитие безработицы, обучения в рамках ALMP и поддержки профессионального образования без отрыва от производства (ППОП) в возрастной группе от 15 до 19 лет с 2004 по 2012 год, за единицу принят 2004 год.

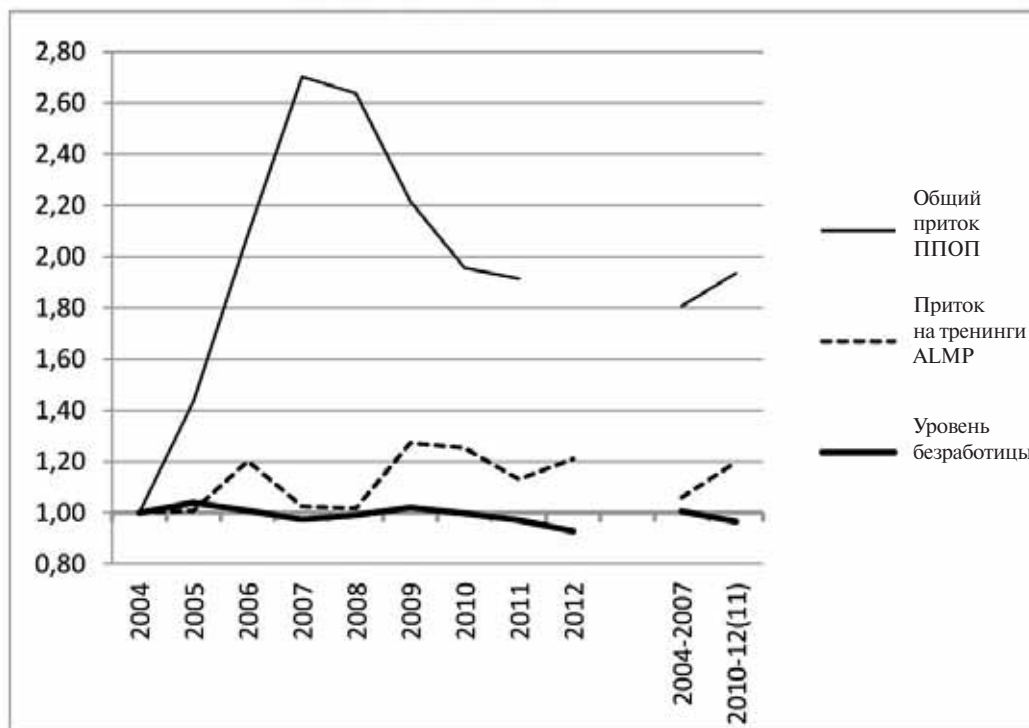
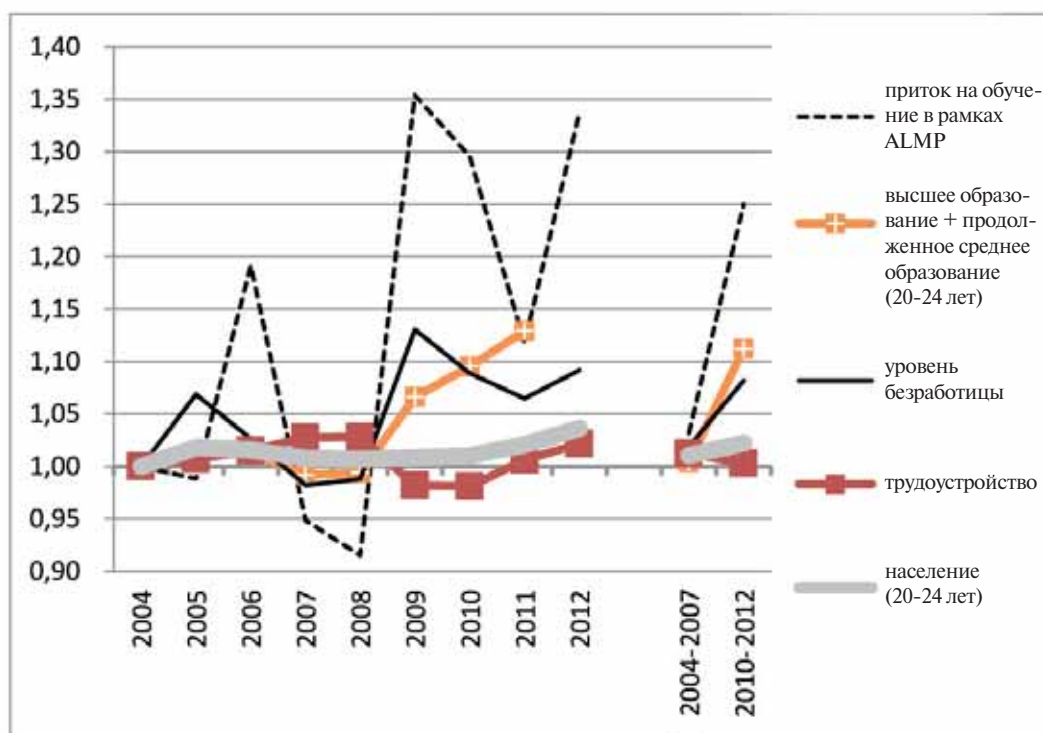


Рисунок 2с. Относительное развитие безработицы, обучения в рамках ALMP и поддержки профессионального образования без отрыва от производства в возрастной группе от 20 до 24 лет с 2004 по 2012 год, за единицу принят 2004 год.



Источник: VMASK Bali web (население, занятость, безработица, ALMP, профессиональное обучение без отрыва от производства), Statistics Austria, BMUKK, BMWF data warehouse (образование)

а при появлении признаков роста безработицы политика немедленно реагировала соответствующим образом. В середине 1990-х годов была разработана большая правительственная программа, включающая реформы профессионального обучения без отрыва от производства, меры ALMP и увеличение количества мест в общеобразовательных школах очного обучения (OECD, 1997). Здесь уже можно увидеть три вышеупомянутых структурных элемента в действии. Кроме специально разработанных программ для молодежи, большинство стандартных мер ALMP также активно использовались для поддержки молодых людей, которые составляли от одной трети до половины участников этих мероприятий.

На рис.2 изображено относительное количественное развитие структурных элементов ав-

стрийского переходного периода с 2004 по 2012 год. На рис.2а показана возрастная группа от 15 до 19 лет. Население довольно стабильно; количество учащихся школ очного обучения увеличилось немного больше, чем население. Кривая профессионального обучения без отрыва от производства пошла на спад после 2009 года и подъема предыдущих лет, ее ход в целом соответствует демографии. Значительное увеличение с двадцати до тридцати процентов демонстрируют среднее специальное и высшее образование, а также ALMP.

На рис.2b мы видим очень небольшой спад безработицы в этой возрастной группе и, в то же время, увеличение в три раза поддержки профессионального образования без отрыва от производства до 2007 года при небольшом снижении в последующие годы. В обучении в очных

средних школах (VET) низшей и средней ступени наблюдается спад, в отличие от школ высшей ступени, где наблюдается подъем; школы средней ступени для медицинских профессий, организованные как отдельный сектор, демонстрируют такое же значительное увеличение, как и высшее образование.

На рис.2с изображены те же показатели для возрастной группы 20–24 года. Население очень незначительно выросло, а занятость остается довольно стабильной. Безработица возросла примерно на 10 процентов, но наибольший рост демонстрируют высшее и среднее специальное образование, а также обучение в рамках ALMP. Однако такие изменения не предотвратили рост безработицы в этой возрастной группе.

ВЫВОДЫ: КАК СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ДЕЙСТВУЮТ ДРУГ НА ДРУГА

В этой статье мы задались вопросом, какие факторы могут объяснить успех Австрии в положении на молодежном рынке труда. Мы сделали срез переходного периода, который характеризуется тремя основными структурными элементами: VET и академическое школьное образование, профессиональное образование без отрыва от производства и активная политика занятости. Молодые люди составляют значительный процент этих структурных элементов. С точки зрения успеха младшая группа от 15 до 19 лет находится в более выгодных условиях, чем старшая группа от 20 до 24 лет.

В возрасте 15 лет, после окончания обязательного среднего образования, два системных фактора считались очень важными до сегодняшнего дня: (1) высокая мотивация для получения полного среднего образования, поскольку его первый год входит в обязательное среднее образование, и (2) наличие двух разных моделей отбора для VET – одной на основе успеваемости в школе очного обучения и одной на основе

производственных критериев, – которые относительно отделены от школьной успеваемости, достаточной для поступления на профессиональное обучение без отрыва от производства. Ситуация с этими факторами в последние годы стала довольно напряженной в связи с отложенным на год началом профессионального обучения без отрыва от производства после окончания дневных школ VET и из-за общего роста важности школьной успеваемости в профессиональном образовании без отрыва от производства вследствие роста потребности в квалифицированных работниках.

Мы утверждаем, что «дуализм» очного обучения VET и профессионального обучения без отрыва от производства является одной из сильных сторон системы. Профессиональное обучение без отрыва от производства привлекло к себе часть молодых людей, успеваемость которых в школе оставляла желать лучшего, а полное среднее и высшее образование привлекло молодежь во время спада экономики. Однако невозможно отследить связь сравнительного успеха австрийского молодежного рынка труда с качеством образования или системой профессионального образования без отрыва от производства, или с тем и другим вместе. Активная политика занятости играет решающую, но несколько замаскированную и игнорируемую роль третьего структурного элемента в этой истории.

В данной области работают два канала, во-первых, профессиональное обучение без отрыва от производства активно поддерживается ALMP, во-вторых, в течение десятилетий, с начала 1980-х годов, был организован широкий спектр обучающих мероприятий ALMP.

Об эффективности мероприятий ALMP нет достаточных сведений. В последнее время велись дискуссии о смещении акцента с оздоровительных мероприятий ALMP к профилактическим стратегиям, которые удерживают людей в системе образования, а не принимают их после неудач на рынке труда. Новое пилотное мероприятие под названием «наставничество

молодежи» (Jugendcoaching) пытается установить более прямые связи между ALMP и системой образования путем обнаружения подверженных риску молодых людей уже на этапе получения образования и организации поддержки на основе социального сопровождения.

Взаимодействие профессионального образования без отрыва от производства и ALMP, а также развитие институционального профессионального образования указывают путь успешного решения проблем обеспечения достаточного количества мест в профессиональном образовании без отрыва от производства, по крайней мере, в краткосрочной перспективе. В долгосрочной перспективе текущие изменения потребуют более серьезной адаптации.

В целом, австрийский опыт позволяет увидеть, что политическая воля и активные действия, вытекающие из нее, являются ключевым требованием для успешного развития. Однако анализ указывает на наличие некоторых проблемных вопросов в развитии молодежного рынка труда. Если принять во внимание более широкие аспекты качества образования и долгосрочную перспективу карьерного роста молодых людей, мы должны признать, что низкий уровень безработицы среди молодежи не позволяет однозначно говорить об успешной работе всех связанных с этим учреждений. Шкала ОЭСР, сравнивающая несколько показателей 2011 и 2001 года, показывает, что австрийские характеристики все еще благоприятны, но по большинству показателей положительная динамика относительно средних показателей по ОЭСР и ЕС становится все менее заметной.

В целом, относительно благоприятная ситуация в Австрии не может быть объяснена только наличием системы профессионального образования без отрыва от производства; более важным, скорее всего, является высокий авторитет политики и широкий спектр институциональных предложений. Также важно продуманное планирование этих мер, поскольку в противном слу-

чае уязвимые молодые люди, защищенные от безработицы различными способами в молодом возрасте, могут пополнить ряды взрослых безработных, когда выйдут из молодежной группы. Такой негативный побочный эффект высокого приоритета политики может возникнуть, если низкие показатели безработицы будут предпочтаться реальным решениям. Кроме того, показатели рынка труда ничего не говорят о проблемах успеваемости и селективности в системе образования, которые в Австрии являются весьма серьезными.

ЛИТЕРАТУРА

Alteneder, W. (2007). *Wie gut gelingt der Berufseinstieg nach dem Lehrabschluss? Karriereanalyse von Personen des Geburtsjahrgangs 1980* [How does transition from apprenticeship to employment work? Careers of the 1980 birth cohort]. AMS info 92. Vienna: Communicatio. Retrieved February 15, 2013 from <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info92.pdf>

BMASK-Federal Ministry of Labour, Social Affairs and Consumer Protection (2012). *Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994-2012*. Vienna: BMASK. Retrieved February 15, 2013 from http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH2124/CMS1249975678352/dokumentation_aktive_arbeitsmarktpolitik_1994-2012_final_121213.pdf

EUROFOUND (2012). *NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: POEU. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/54/en/1/EF1254EN.pdf>

Lassnigg, L. (2010). *Herausforderungen für Berufsbildung und Forschung: Demografie, Lifelong Learning und Berufe im Lebensverlauf* [Challenges for VET and research: demography, lifelong learning and occupations in the life course]. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte*(24), p.207–234.

Lassnigg, L. (2011a). *Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung* [Labour market conditions and

employment]. In BMWFJ-Federal Ministry of Economy, Family and Youth (Ed.), 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (S. 133–154). Vienna: BMWFJ. Retrieved February 15, 2013 from http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/1/9/7/CH0618/CMS1315399105832/sechster_jugendbericht_teil_a_b.pdf

Lassnigg, L. (2011b). The „duality“ of VET in Austria: Institutional competition between school and apprenticeship. *Journal of Vocational Education and Training*, 63 (3), 417–438.

Lassnigg, L. (2012). Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse [Initial VET between competitiveness, social demands and lifelong learning – a policy analysis]. In B. Herzog-Punzenberger (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2* (S. 313–354). Graz: Leykam.

OECD (1997). Thematic review of the transition from initial education to working life. Background report Austria. Paris: OECD. Retrieved February 15, 2013 from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/1908225.pdf>

Steiner, P. M., Schuster, J., Vogtenhuber, S. (2007). *Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005*. [Returns to education in Austria 1999–2005]. Research report. Vienna: IHS. Retrieved February 15, 2013 from http://www.equi.at/dateien/Bildungsrendite_IHS-STATA-05.pdf

Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A., Thaler, B., Wejwar, P. & Zaussinger, S. (2011). *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Band 2* [Student social survey 2011]. Research report. Vienna: IHS. Retrieved February 15, 2013 from http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden_Sozialerhebung_2011_BAND_2_Studierende.pdf

Zilian, H.G., Lassnigg, L. & Wroblewski, A. (1999). *Arbeitslosenschulung in der flexibilisierten Wirtschaft: Am Beispiel der Evaluierung und der Analyse eines Schulungssystems*. Munich: Hampp.

Источники данных

BMASK- Federal Ministry of Labour, Social Affairs and Consumer Protection, Bali web <http://www.dnet.at/bali/Default.aspx>

BMUKK- Federal Ministry for Education, the Arts, and Culture, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13314/biwi_2006.pdf, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15071/stat_tb_2006.xls

BMWF- Federal Ministry of Science and Research, uni:data, Datawarehouse Hochschulbereich http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/page?_pageid=93,140222&_dad=portal&_schema=PORTAL

Statistics Austria, Schulen, Schulbesuch http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Statistics Austria, Bildung in Zahlen [Figures about education], Tabellenbände, 2010/11, 2007/08, 2006/07.

EUROSTAT, Dashboard of EU Youth Indicators http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_social_policy_equality/youth_policy/dashboard_youth

EUROSTAT, Labour market policy database http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/labour_market/labour_market_policy/database

OECD, Employment policies and data, Online OECD Employment database <http://www.oecd.org/employment/employmentpoliciesanddata/onlineoecdemploymentdatabase.htm#unr>

OECD, Employment policies and data, Online OECD Employment database, Scoreboard on youth aged 15-24 <http://www.oecd.org/els/employmentpoliciesanddata/scoreboard%20EN.xlsx>

OECD 2012, Public expenditure on active labour market policies % of GDP, Employment and labour markets: Key tables from OECD http://www.oecd-ilibrary.org/employment/employment-and-labour-markets-key-tables-from-oecd_20752342



Лоренц Ласснигг

Лоренц Ласснигг является старшим научным сотрудником и руководителем исследовательской группы по вопросам равенства трудоустройства, квалификации и инноваций (www.equi.at) Института перспективных исследований (IHS), г.Вена (www.ihs.ac.at). Его работы посвящены образованию и методикам обучения с точки зрения социологии. В сфере его особого интереса – осмысление и разработка доказательной политики.



Рудольф Штрам

Рудольф Штрам (Почетный доктор) был президентом Швейцарской федерации образования взрослых (SVEB) с 2008 года. По образованию химик, затем изучал экономику. В ходе своей политической карьеры посвятил себя двум направлениям системы образования и обучения в Швейцарии.



Керстин Шмитц

Керстин Шмитц обучается в магистратуре Университета Дуйсбург-Эссен по программе Европейского образования взрослых. Проходила стажировку в Немецком институте образования взрослых, Vox и Европейском бюро Центральной Тюрингии. Ее научные интересы лежат в области оценки компетентности и перехода от школьного образования к работе. В настоящее время завершает работу над диссертацией по транснациональной адаптации оценки компетентности. В 2012 году принимала активное участие в организации и осуществлении учебного визита «Передовой опыт профессиональной подготовки в европейском контексте».

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

lassnigg@ihs.ac.at
Kerstin.schmitz.1@stud.uni-due.de
www.rudolfstrahm.ch

КАК УСТРАНИТЬ РАСХОЖДЕНИЕ МЕЖДУ ОБОСНОВАННОЙ И СЛОЖИВ- ШЕЙСЯ ПРАКТИКОЙ – ИННОВАЦИИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ И ОБЩЕСТВЕН- НАЯ ПОЛИТИКА В ЕВРОПЕ

Лиссабонская стратегия практически не затрагивает проблему, связанную с «инновациями на рабочем месте». То же самое можно сказать и о стратегии «Европа 2020», в связи с чем она также рискует не достичь своих целей. В то же время многообещающим выглядит создание Сети «Инновации на рабочем месте», охватывающей весь Евросоюз. Настоящая статья рассматривает инновации на рабочем месте с точки зрения европейской политики и описывает среду текущей инновационной политики, которую должны создать страны-участницы. Кроме этого, авторы извлекают уроки из недавних исследований, проведенных в некоторых европейских странах, которые могут быть полезны при разработке стратегии.

Петер Тоттердилл, Розмари Экстон и другие

**Петер Тоттердилл, Розмари Экстон, Оливер Экстон,
Майкл Голд**

ВСТУПЛЕНИЕ

Стратегия «Европа 2020» направлена на усиление устремлений Европейского Союза к экономике знаний, усиление социальной и экономической интеграции и экологическому будущему. Это происходит в тот самый момент, когда продолжительный кризис кажется неизбежным и когда в некоторых европейских странах стоит вопрос о доверии к Евросоюзу. Более того, данная стратегия построена на зыбком фундаменте Лиссабонской стратегии, реализация которой началась в 2001 году как триумфальное выражение веры в то, что Европа могла бы стать мировым лидером в области экономики знаний, а также «обществом равных возможностей». Вместе с тем, оптимистические голоса, которые звучали в начале этого века, в течение первого десятилетия вынуждены были постепенно затихнуть.

Реализация Стратегии «2020» была начата без публичных извинений за, можно сказать, неудачу её предшественницы и практически без видимых свидетельств того, что из этой неудачи извлечены какие-либо уроки. Одним из таких уроков, который можно извлечь из результатов исследований и опыта нескольких активных стран Евросоюза и обсуждения Европейской комиссией своей собственной политики, является то, что процессы, происходящие на рабочем месте, в перспективе оказывают значительное влияние на достижение Евросоюзом целей, касающихся инноваций, производительности, профессиональной квалификации, занятости, здоровья, старения и социальной интеграции. Рабочее место остается практически невидимым в Стратегии взаимодействия (European Commission, 2010).

В настоящей статье исследуется прежняя система, существующая на уровне стран-участниц и на уровне Евросоюза, на базе которой европейские политики и другие заинтересованные лица будут создавать новую систему. В неё включены результаты исследования, проведён-

ного правительством Южной Кореи в отношении политики и программ в области инноваций на рабочем месте в Европе на основе анализа документальной информации и полуструктурированных интервью с руководителями программ и их участниками в Финляндии, Франции, Германии, Ирландии и Норвегии (Totterdill, Exton, Exton & Sherrin, 2010). В заключении в статье приводятся некоторые потенциально многообещающие перспективы новых политических инициатив Евросоюза.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ИННОВАЦИИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ»

Фрэнк Пот (2011) определяет инновации на рабочем месте как «новые комплексные программные мероприятия в сфере организации труда, управления персоналом и поддерживающих технологий» – широкое определение, которое в настоящее время стало общепринятым. Однако из-за этой его широты не видно существенных особенностей данного процесса. В другой работе Пот и его коллеги (2012) разъясняют, что:

«инновации на рабочем месте – это инициированные в целях реализации стратегии и коллективно одобренные изменения в практике управления компанией, организации и использования её человеческих и материальных ресурсов, которые ведут как к повышению производственной эффективности кампании, так и к повышению качества трудовой деятельности». (Pot, Dhondt, & Oeij, 2011).

Было бы неправильным определять инновации на рабочем месте, исходя исключительно из статичных практик, принятых в прошлом:

«Успешные инновации на рабочем месте зависят не от последующего линейного процесса изменений в направлении поставленной цели, а от способности организовать инновационные и самоподдерживающиеся процессы развития путём получения знаний из разноплановых источников, создания гибридных моделей и проведения экспериментов». (Totterdill, 2010).

Самое главное, инновации на рабочем месте по своей сути являются процессом социального развития. Это не применение экспертами при организации труда знаний, известных только им. Это, скорее, формирование навыков и умений посредством творческого сотрудничества. Таким образом, в определении термина «инновации на рабочем месте» важно учитывать как процесс, так и его конечный результат. Термин описывает коллективный процесс инноваций, который ведёт к *конечному результату* в форме коллективного труда на рабочем месте с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений. Такая коллективная деятельность, основанная на непрерывном размышлении, изучении и совершенствовании, поддерживает процесс инноваций в управлении и организации труда, а также развитие технологий.

Инновации на рабочем месте основываются на открытом диалоге, обмене знаниями, проведении экспериментов и обучении, в ходе которых различным заинтересованным лицам, включая работников, профсоюзы, руководителей и клиентов, дают возможность высказаться о создании новых моделей сотрудничества и о новых социальных взаимоотношениях (Dhondt, van Gramberen, Keuken, Pot, Totterdill & Vaas, 2011). Инновации на рабочем месте имеют своей целью перекинуть мостик от стратегических знаний руководителей к подразумеваемым знаниям сотрудников, работающих «на передовой линии». Они стремятся вовлечь всех заинтересованных лиц в диалог, в ходе которого преимущество имеет сила лучшего аргумента (Gustavsen, 1992). Так, Тоттердилл, Крэсси и Экстон (2012) анализируют деятельность нескольких компаний, в которых, в целях создания новых методов работы, сочетаются представительское и прямое участие сотрудников. Например, путём создания в ирландской компании «Теграл», производящей строительные изделия, партнёрской дискуссионной площадки для руководителей и представителей профсоюза созданы условия, при которых самоорганизованные про-

изводственные группы могут заниматься научными разработками, что внесло значительный вклад в повышение производительности и улучшение качества трудовой деятельности.

Согласно результатам исследования широкого формата, суть которого заключалась в мета-анализе результатов 120 предметных исследований в десяти странах Европы, инновации на рабочем месте могут принимать различные формы, но всегда характеризуются:

«...явным фокусированием на факторах рабочей среды, обуславливающих уровень, до которого работники могут развивать и использовать свои умения и творческий потенциал в полном объёме, увеличивая тем самым возможности компании по внедрению технических новшеств и её конкурентоспособность, одновременно повышая качество трудовой деятельности». (Totterdill, Dhondt & Milsome, 2002).

Тоттердилл, Дондт и Милсом показывают, что такие факторы рабочей среды включают предоставление возможности планировать рабочий процесс; командную работу, организованную коллективом; структурированные возможности для мыслительного процесса, обучения и совершенствования; высокий уровень вовлечённости в инновационную деятельность; стимулирование предпринимательских качеств на всех уровнях компании и участие сотрудников в принятии стратегических решений. Результаты этих предметных исследований демонстрируют, что такая деятельность на рабочем месте повышает возможности работодателей по обеспечению полного возврата их капиталовложений в обучение и технологии вследствие увеличения производительности, введения технических новшеств и повышения качества трудовой деятельности.

Именно способность к позитивной взаимосвязи (а не выбор оптимального соотношения) между увеличением производительности и повышением качества рабочей деятельности лежит в основе инноваций на рабочем месте (Ramstad, 2009a; Dhondt, van Gramberen, Keuken, Pot, Totterdill & Vaas, 2011; Oeij, Dhondt,

Kraan, Vergeer & Pot, настоящий номер журнала). Можно утверждать (Totterdill, Cressey & Exton, 2012), что поиск взаимосвязи может инициировать нечто вроде «новых коллективных переговоров», в которых сотрудники обретут доверие, условия для полноценного участия в жизни компании и внутренние вознаграждения в обмен на превращение их подразумеваемых знаний и творчества в ресурс для совершенствования компании и внедрения технических инноваций.

ПОЧЕМУ ИННОВАЦИИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ ДОЛЖНЫ ПРЕДСТАВЛЯТЬ ИНТЕРЕС ДЛЯ ВЫСШИХ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ

Именно взаимовыгодный конечный результат, достигнутый творческим путём, определяет важность инноваций на рабочем месте как для Стратегии «Европа 2020», так и для высших должностных лиц. Несмотря на значительные методологические трудности, результаты исследований на протяжении длительного времени демонстрируют чёткую взаимозависимость между организацией труда с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений с одной стороны и внедрением инноваций и повышением производительности с другой стороны. Это следует учитывать, если Европа хочет обеспечить свое будущее в глобальной экономике. Кроме этого, такая организация труда с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений взаимосвязана с повышением качества трудовой деятельности, что в свою очередь способствует достижению основных целей стратегии Евросоюза, таких как обучение на протяжении всей жизни, улучшение состояния здоровья работников, активная старость и интеграция на рынке труда.

Видение экономики знаний в стратегии «Европа 2020» прочно привязано к инновациям, которые, по общему признанию, взаимосвязаны с инвестициями в научно-исследовательские

и опытно-конструкторские разработки и информационно-коммуникационные технологии. Однако эта взаимосвязь оказывается обманчивой. Результаты исследований голландских учёных показывают, что исследовательская деятельность и деятельность в сфере технологий даёт только 25% инноваций; остальные 75% успешных инноваций являются результатом изменений управленческих, организационных и рабочих практик на уровне предприятий (Volberda et al., 2011; *Erasmus Competition and Innovation Monitor*, 2009). Данные исследования говорят о том, что такие инновации прочно взаимосвязаны с «ситуациями активного участия в работе», т.е. рабочие места и должности, на которых рабочие получают достаточную независимость в области, касающейся контроля над выполнением ими своих обязанностей, совместно с более самостоятельными возможностями получать знания и решать проблемы (Eurofound, 2012).

Основной принцип достижения по-настоящему стойкого преимущества перед конкурентами заключается в ключевой способности компании учиться, а также развивать и использовать все свои ресурсы в полном объёме (Barney, 1995; Priem & Butler, 2001). Вовлечение участников рабочего процесса в принятие управленческих решений улучшает производительность компании, повышает качество трудовой деятельности и заинтересованность работников посредством повышения квалификации персонала, мотивации и обмена знаниями (Appelbaum, Bailey, Berg and Kalleberg, 2000; Wood, 1999). Такие организации способны уделять больше внимания стремительным технологическим и прочим изменениям среды и противостоять давлению со стороны конкурентов (Osterman, 1994).

Данные широкомасштабных и предметных исследований показывают, что инновации на рабочем месте повышают производительность труда и способствует внедрению инновационных идей. Анализ приблизительно шестидесяти

статей американских авторов показывает, что инновации на рабочем месте оказывают значительное влияние на эффективность деятельности компаний, при этом рост производственных показателей составляет от 15 до 30 процентов (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000). Анализ европейских источников также демонстрирует позитивную связь между формами организации труда с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений и производительностью (Brudner & Latniak, 2002). Результаты одного из самых значительных исследований, «Участие работников в управлении предприятием и организационные изменения» (*the Employee Participation and Organisational Change*), в ходе которого были исследованы 6000 рабочих мест в Европе, подтверждает, что прямое участие работников в управлении предприятием может оказать сильное положительное влияние на производительность труда, внедрение инноваций и качество. Так, 68 процентов компаний, создавших полуавтономные группы, добились снижения затрат, 87 процентов отработали о сокращении периода производства продукции, 98 процентов повысили качество товаров и услуг и 85 процентов увеличили продажи (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 1997). В результате широкомасштабного исследования шведских учёных было установлено, что «децентрализация организации труда и развитие человеческих ресурсов положительно взаимосвязаны с производительностью труда и ростом» (ITPS, 2001). Существует явная взаимосвязь между гибкими формами организации труда с привлечением работников к управлению предприятием и производительностью: гибкие организации более продуктивны (+20-60%), демонстрируют более низкий уровень текучести кадров (-21%) и более низкий уровень отсутствия по болезни (-24%) по сравнению с традиционно организованными структурами (NUTEK, 1996). Аналогичные результаты можно найти в исследованиях финских (Antila & Ylustalo, 1999) и немецких (Lay et al, 1996) учёных.

Результаты большого количества исследований показали, что инновации на рабочем месте выгодны и для работников (Delery and Doty, 1997). Практики привлечения сотрудников к принятию управленческих решений, как например, командная работа, организованная коллективом, повышает их мотивацию и качество трудовой деятельности, играя особенно важную роль в уменьшении количества стрессовых ситуаций среди сотрудников (Shortell, Zimmerman, Rousseau, Gillies, Wagner & Draper, 1994), усилении чувства удовлетворённости своей работой, улучшении психического состояния и сохранении персонала (Borrill, Carlette, Carter, Dawson, Garrod, Rees, Richards, Shapiro & West, 2001). Как утверждает Рамштад (2009а), важным является то, что повышение качества трудовой деятельности не только имеет прочную взаимосвязь с улучшением финансово-экономических показателей, но и на самом деле может реально способствовать их улучшению.

СУТЬ ПРОБЛЕМЫ

Однако Европа столкнулась со сложным парадоксом. Несмотря на то, что инновации на рабочем месте выгодны для компаний, результаты ряда последовательных исследований ясно показали, что диапазон таких научно обоснованных практик ограничен. Количество компаний, систематически инвестирующих в инновации на рабочем месте, в лучшем случае составляет около пятнадцати процентов от всех компаний Евросоюза (смотрите, например, European Foundation, 1997).

Исследования условий труда в Европе 2010 года (European Working Conditions Survey, EWCS) дали тревожные результаты:

- ♦ За последнее десятилетие автономность на рабочем месте не повысилась. И хотя имело место некоторое расширение возможностей для сотрудников определять последовательность, в которой они могут решать поставленные перед ними задачи, это произошло за

счёт уменьшения автономности при выборе методов решения этих задач.

- ◆ Более двадцати лет около 15% рабочих трудятся в условиях жёстких сроков.
- ◆ За последние двадцать лет не увеличилось стимулирование трудовой деятельности. Частота повторяющихся задач остаётся прежней, а степень монотонности работы немного возросла.
- ◆ Только 47% рабочих в Европе вовлечены в процесс улучшения организации труда или рабочие процессы в структурных подразделениях или на предприятиях.
- ◆ Только с 47% рабочих советовались при постановке задач, связанных с их работой, чтобы установить порядок выполнения этих задач.
- ◆ Только 40% рабочих могут оказывать влияние на принятие ключевых решений, которые воздействуют на их работу.

Результаты Исследований условий труда в Европе говорят о наличии важных изменений в диапазоне активных и обучающих форм организации труда в странах – участницах Европейского Союза с чётким различием между Западной Европой и южными/восточными европейскими странами (OECD 2010; European Foundation, 2012).

Ограниченный удельный вес инноваций на рабочем месте можно объяснить большим количеством подкрепляющих друг друга факторов (Totterdill, Dhondt & Milsome, 2002; Business Decisions Limited, 2002), среди которых:

- ◆ Низкий уровень информированности руководителей, социальных партнёров и организаций поддержки бизнеса в отношении инновационного опыта и его преимуществ;
- ◆ Недостаточный доступ к научно обоснованным методам и ресурсам, способным поддерживать изучение и внедрение инноваций в компании;
- ◆ Неравномерное распределение по Европе бизнес-услуг, основанных на знаниях, и других форм поддержки, обеспечиваемых государством;

- ◆ Неспособность профессионально-технического образования и обучения обеспечить уровень знаний и навыков, соответствующих новым формам организации труда.

Реакция на проводимую политику, если рассматривать Европу в целом, носит фрагментарный характер. Преобладающее количество программных мероприятий в Евросоюзе в целом и в большинстве стран-участниц (по крайней мере, до недавнего финансового кризиса) были направлены на макросистемный уровень, например, увеличение государственных субсидий на повышение квалификации, реформирование системы пособий и пенсий в целях стимулирования большего участия в рынке труда, налоговые дотации для предприятий, осуществляющих научно-исследовательскую и опытно-конструкторскую деятельность. За несколькими примечательными исключениями рабочее место остаётся невидимым во всей этой совокупности стратегий даже несмотря на то, что оно является связующим звеном, объединяющим ключевые экономические и социальные цели.

УВЕЛИЧЕНИЕ МАСШТАБОВ ИННОВАЦИЙ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

Практическая проблема заключается в поиске путей создания на европейском, национальном и местном уровнях условий, которые бы в широких масштабах стимулировали, обеспечивали ресурсами и поддерживали инновации на рабочем месте. Здесь поставлены на карту несколько принципов.

Европейская культура управления продолжает подвергаться влиянию других культур со всего мира и склонна к заимствованию модных навязчивых идей, которые зачастую являются продуктом явного взаимодействия между широко известными школами бизнеса, мировыми консалтинговыми компаниями и плодотворной печатной индустрией, публикующей литературу об управленческой деятельности (смотрите, например, Pfeffer and Sutton, 2006). Гарибальдо

и Белуччи (1996) считают, что необходимо отучить высших должностных лиц, определяющих политику и формирующих мнение управленцев, от увлечения навязчивыми идеями и слепого подражания опыту, откуда бы он ни исходил. Мы уже наблюдали подобное влияние моделей Юго-Восточной Азии и США на моду в управленческой сфере:

«Ключевым шагом тут, скорее, будет отказ от использования подхода “я тоже так хочу”, который, похоже, до настоящего времени не принёс никаких успехов в пользу стратегии, твёрдо ориентированной на создание инновационных и самоподдерживающихся процессов развития».

И в самом деле, многие учёные, исследующие организацию труда, доказывают, что ценность универсальных концепций и методов ограничена. Исследователи, занятые в сфере выработки мер, подчёркивают, что проектные решения, в которых акцент делается на введении заданных организационных форм, созданных на основе мнений экспертов, оказались, скорее, препятствием, чем двигателем реальных изменений в компаниях. Обобщаемые знания необходимо переосмыслить и придать им вид «локальных теорий», основанных на диалоге, культурной самобытности и организационной среде (Fricke, 1997; Gustavsen, 1992). Другими словами, следует понимать, что инновации на рабочем месте – это экспериментальная разработка гибридных практик (Latour, 1993), основанных на различных источниках опыта и знаний. С точки зрения разработчика подобной стратегии из Финляндии Туомо Аласоини (2011), государственные программы и проектные мероприятия, направленные на поддержку инноваций на рабочем месте, должны учитывать различающиеся, но взаимосвязанные знания трёх видов:

1. *Знание хорошо себя зарекомендовавших типов организаций и практик рабочего места.* Эксплицитные знания, например, такие как концепция минимальных затрат, могут претендовать на универсальность применения, но

в равной степени подобные универсальные знания могут быть получены также из ситуаций с конкретными условиями.

2. *Знание способов сотрудничества в целях организации и обновления рабочего места.* Это знание процесса, понимание методов, при применении которых эксплицитные знания могут быть объединены с «мнением сотрудника» (Voxall & Purcell, 2003), и зависящие от обстановки факторы, присущие конкретным рабочим местам и организациям.

Знание способов создания и распространения знаний об инновациях на рабочем месте как генерирующих идей для их повсеместного использования участниками процесса. Вместе с другими авторами из скандинавских стран, такими как Густавсен (2004), Аласоини утверждает, что не достаточно производить только гильзы для осветительных приборов, надеясь на то, что осветительный состав в нём образуется, зажжётся и рассеется сам по себе. Организации, обладающие возможностями распространения информации, такие как торговые палаты, социальные партнёры или университеты, должны активно участвовать в программах и инициативах, а опыт и знания, допускающие их передачу, должны распространяться через межорганизационные обучающие сети. Существует также усиливающаяся тенденция к проведению программных мероприятий, направленных на группы предприятий, а не на отдельные предприятия, с целью стимулирования обмена знаниями путём использования таких методов, как обучение действием (см., например, ниже разбор метода «коллективного действия», применяемого агентством ANACT; см. также работы Alasoini, Hanhike, Lahtonen, Ramstad & Rouhiainen, 2006; Harris, Tuckman, Watling and Downes, 2011; Middleton & Totterdill, 1992; Ramstad, 2009b).

Знания о рабочем месте, зачастую, ограничены знанием товара, который продаётся консультантами или техническими экспертами, но такое положение дел может препятствовать

внесению эффективных изменений, потому что снижение уровня, на котором применяются распространяемые концепции, приведёт к отсутствию необходимости привлекать к их реализации руководителей и отказу от использования их подразумеваемых знаний (Business Decisions, 2000; Pfeffer and Sutton, 2006). Успешной общественной политической программой может стать создание базы «общих ценных данных», совместно используемой всеми заинтересованными лицами на уровне рабочих мест и на более широком экономическом и социальном уровне (Middleton & Totterdill, 1992).

И наконец, основная цель программных мероприятий должна заключаться в создании нематериальных ценностей: союзов, сетей и других «мягких» структур, которые облегчают повседневный доступ к знаниям и опыту, обогащают их и предоставляют возможность диалога широкому кругу участников. Каждая из программ, описанных ниже, подразумевает установление долгосрочного взаимодействия и наличие объединённой базы знаний, созданной и используемой высшими должностными лицами, научными работниками, социальными партнёрами, консультантами и предприятиями. Проблема для разработчиков мероприятий для реализации данной стратегии заключается именно в нематериальности её конечного результата. Политики и контролирующие органы требуют видимого результата, которым можно было бы отчитаться за потраченные деньги. Вещи, поддающиеся измерению, такие как количество обучавшихся лиц, получивших официальную квалификацию, можно проверить; нематериальные явления, такие как создание сети и оживление диалога, создают реальные трудности для прозрачной оценки. Следствием этого является тот факт, что слишком мало государственных служащих в Европе занимаются такой деятельностью, ставят перед собой подобные цели и включают их в свои рабочие программы.

ОПЫТ НЕКОТОРЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН

Программы поддержки инноваций на рабочем месте, достойные подражания, разработаны лишь в нескольких европейских странах. В течение четырёх десятилетий в рамках реализации этих программ нарабатан значительный объём данных о том, как целенаправленные мероприятия могут превращаться в ощутимые выгоды, как для бизнеса, так и для работников (Ramstad, 2009b), а их конечный результат улучшил коллективное понимание того, «что именно работает» среди эффективных и рациональных подходов. Значительное большинство этих программ успешно пережило последовательные переходы власти между левоцентристскими и правоцентристскими правительствами.

Франция и Германия

Франция и Германия могут претендовать на самый продолжительный непрерывный период реализации программных мероприятий, направленных на поддержку инноваций на рабочем месте, хотя каждая из стран расставляла акценты по-разному. ANACT (*L'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail, Национальное агентство по вопросам улучшения условий труда*) было создано во Франции в 1973 году в условиях существующих на тот момент трудовых конфликтов и недовольства работников. Как официальное государственное агентство ANACT финансировалось центральным правительством. Его основные усилия были сосредоточены на привлечении социальных партнёров к участию в принятии практических мер, направленных на улучшение охраны труда и повышение техники безопасности, а также на сокращение количества конфликтов на рабочем месте посредством широкого распространения новых рабочих практик. В течение четырёх десятилетий агентство ANACT помогало проводить последовательный курс, направленный на борьбу с сохранившимися во французском биз-

несе принципами тейлоризма и на распространение новых форм организации труда.

В отличие от него, Федеральное министерство образования и научных исследований Германии завело длительную традицию проведения научных исследований на рабочих местах, поддерживая развитие новых форм организации труда. Начиная с программы «Гуманизация трудовой деятельности», реализация которой была начата в 1974 году, ряд последующих программ отразил изменения экономических и социальных условий и эволюцию приоритетов в политике. Однако жёсткие организационные рамки допускают только накопление и создание значительного объёма знаний. В отличие от Франции, федеральные программы Германии не направлены напрямую на распространение знаний. Но, как и во Франции, активное участие социальных партнёров и других заинтересованных лиц направлено на обеспечение наличия множества различных каналов, по которым могут распространяться действенные знания в отношении инноваций на рабочем месте.

Норвегия

Характерная особенность модели ANACT состоит в схожести действий в отношении реализации региональных стратегий экономического развития. Эта модель основана на тесном сотрудничестве агентства приблизительно с 25 территориальными учреждениями, созданными региональными властями в форме независимых органов с привлечением социальных партнёров (ANACT, 2012). В норвежской Программе регионального развития научно-исследовательской деятельности и инноваций (*Virkemidler for Regional FoU og Innovasjon, VRI*) региональные условия как узловой момент для стимулирования и обеспечения ресурсами инноваций на рабочем месте также играют значительную роль. Программа VRI построена на давней скандинавской традиции экспериментальных исследований и унаследовала основанный на диалоге подход к инновациям на рабочем месте, разра-

ботанный в предыдущих программах, реализуемых с начала 1990-х годов. Принцип работы программы VRI состоит в сосредоточении внимания на создании и поощрении деятельности региональных союзов заинтересованных организаций как средства для определения возможностей для инноваций.

Программа VRI отличается от рамочных концепций в других странах тем, что она рассматривает инновации на рабочем месте как потенциально важный компонент регионального развития, а не как отдельную стратегическую цель. В программе VRI инновации на рабочем месте не имеют никаких привилегий: они предусматриваются только в том объёме, в котором союзы, созданные в рамках данной программы в целях регионального развития, пожелают их включить в более широкий комплекс направлений своей деятельности. Тем не менее, программа VRI предлагает возможности для распространения инноваций на рабочем месте в более широких рамках концепций регионального развития. Подобно этому «Программа модернизации, ориентированной на организацию работы», которая реализуется на территории земли Северный Рейн – Вестфалия, демонстрирует синергетическую связь между региональным развитием и широким распространением опыта внедрения инноваций на рабочем месте. Программу реализует компания «GIB» (*«Gesellschaft für Innovative Beschäftigungsförderung mhH»*), достаточно интересная гибридная организация, созданная в 1986 году как агентство при региональном правительстве земли Северный Рейн – Вестфалия. Компания «GIB» акцентирует свои усилия на создании возможностей, формировании понимания значимости инноваций на рабочем месте у различных заинтересованных лиц и направляет свою энергию на продвижение программы и привлечение предприятий к её реализации. Программные мероприятия включают исследовательскую деятельность, обмен знаниями, реализацию совместных инновационных проектов, оказание

консультационных услуг предприятиям малого и среднего бизнеса и выделение грантов на обучение (GIB, 2012).

Финляндия

Финская «Национальная программа по развитию рабочих мест», в оригинале известная как TYKES, получила широкий резонанс в европейских политических кругах несмотря на то, что она является относительно недавней – её реализация началась в 1996 году. Программа TYKES, построенная на научных исследованиях, поддерживает выдвижение инициатив по созданию образцовых рабочих мест в целях повышения производительности и качества трудовой деятельности путём развития человеческих ресурсов, внедрения инноваций в рабочие практики и активного вовлечения персонала. Кроме этого, одной из основных задач программы TYKES является распространение знаний, частично через активное привлечение к её реализации социальных партнёров, университетов и других заинтересованных лиц, и частично посредством финансирования публикаций и различных мероприятий. Разработка финского подхода к решению проблемы и его последующее развитие отражают наличие значительных знаний, полученных в результате изучения примеров реализации долгосрочных программ по всей Европе, многие мероприятия из которых были адаптированы к национальным условиям.

В 2008 году, после ряда последовательных обновлений программы TYKES, полномочия по её реализации были переданы от Министерства труда агентству к TEKES (Финское агентство по развитию технологий и инноваций), что свидетельствует о перемещении целей политики, направленной на продвижение инноваций на рабочем месте, из ниши отраслевых связей на уровень господствующих рамочных концепций в сфере промышленности и конкурентоспособности (Alasoini, 2009; Piirainen and Koski, 2004). В 2012 году программа была возобновлена под названием «*Liideri*».

Дания и Нидерланды

Дания и Нидерланды представляют собой интересные примеры стран с относительно высоким удельным весом организации труда с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений, но без наличия национальных программ, направленных непосредственно на внедрение инноваций на рабочем месте. Единственное возможное объяснение этому, которое требует дальнейших исследований, может быть найдено в суммарном воздействии неярких программных мероприятий, нормативно-правовой базы и организационных структур, которые признают значимость форм организации труда с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений для достижения целей, связанных, например, с охраной здоровья на рабочем месте, производительностью и внедрением инноваций. Швеция, которая ранее, как Франция и Германия, в течение длительного периода занималась реализацией программ в области инноваций на рабочем месте, сейчас пошла по пути Дании и Нидерландов.

Если изобразить картину реализации стратегии на карте Европы, то она будет казаться состоящей из отдельных кусков. Объединение «*Flanders Synergy*» представляет собой перспективный союз региональных властей, Лёвенского университета и других участников в той части Бельгии, где говорят на голландском языке (Alasoini, Ramstad, Hanhike & Rouhiainen, 2008). Существование других перспективных начинаний в сфере данной политики оказалось недолговечным. Например, в Ирландии в результате последнего национального соглашения о социальном партнёрстве был создан Фонд инноваций на рабочем месте (WIF). Предполагалось, что фонд WIF будет поддерживать партнёрство и внедрение на уровне предприятий форм с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений, делая основной акцент на значимую роль социальных партнёров в стимулировании инноваций на рабочем месте и оказании консультационных услуг. Однако

развал национального соглашения о социальном партнёрстве в 2009 году вместе с резким сокращением финансирования социальной сферы привели к фактическому исчезновению политики инноваций на рабочем месте из списка политик Ирландии, реализация которых стоит на повестке дня. В Великобритании факт ограниченного распространения методов организации труда с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений и обусловленное этим замедление роста производительности и качества трудовой деятельности были встречены протестом и борьбой, но понимание того, каким образом высшие должностные лица и социальные партнёры могут стимулировать увеличение масштабов научно обоснованной практики, так и осталось ограниченным (смотрите, например, UKCES, 2010). Восточная, Центральная и Южная Европа по-прежнему остаётся, за некоторыми исключениями, пустующим пространством с точки зрения реализации инициатив или стратегий внедрения инноваций на рабочем месте.

УРОКИ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ

Основой для реализации политических программ по инновациям на рабочем месте в каждом из пяти вышеприведённых примеров послужили конкретные национальные и региональные условия. И хотя ни один из этих примеров нельзя использовать как готовый рецепт, который может быть применён в любой обстановке, сорокалетний опыт определяет некоторые основные принципы, лежащие в основе успешной разработки стратегий по внедрению инноваций на рабочем месте.

Выбрать формы исследования и распространения знаний

По большому счёту, эти пять программ можно разделить на две категории: программы ANACT и GIB (Северный Рейн – Вестфалия),

которые направлены, главным образом, на распространение новых форм организации труда среди предприятий на своих территориях настолько широко, насколько это возможно; программы Финляндии, Норвегии и Федеральная программа Германии, которые больше направлены на проведение научных исследований.

Но если изучить все эти программы более тщательно, граница между исследовательской деятельностью и распространением становится размытой. Термин «распространение» является несколько дезориентирующим, поскольку эти программы не ставят перед собой цель распространить написанные по определённому стандарту клише по организации труда; наоборот, они продвигают внедрение инноваций на рабочем месте и, как мы утверждали в начале этой статьи, инновации по определению подразумевают эксперименты и получение знаний. Более того, как показывает таблица, все программы имеют общую ориентацию на опубликование информации о действенных знаниях применительно к обучению, генерированному проектами. Даже «распространительные» программы считают опубликование информации об источниках образовательных ресурсов важной частью своей задачи, так как в противном случае они смогли бы вовлечь в эти программы только малый процент предприятий, работающих на их территории.

Несколько программ содержат специфические мероприятия, направленные на создание действенных знаний в форме инструментов и ресурсов, предназначенных для предприятий. Руководители этих программ также настаивают на существовании интенсивного диалога с представителями высшей власти, социальными партнёрами и другими ключевыми участниками на основе знаний и понимания, которые были выработаны в ходе реализации проектов. Этот диалог помогает обеспечить более масштабную среду, в которой функционируют предприятия, и сделать её более благоприятной для оживления, обеспечения ресурсами и поддержки инноваций на рабочем месте.

И, тем не менее, высшие должностные лица должны чётко представлять себе взаимосвязь между исследованиями и «распространением» при разработке программ. Знания, генерированные за счёт государственного финансирования в результате реализации инициатив, касающихся организации рабочего места, необходимо систематически обобщать и делать общедоступными, а не оставлять их частной собственностью предприятия или консультанта. Помимо моментального результата, который дают специалистам-практикам полученные действенные знания, информированность и понимание новых форм организации труда также косвенно формируются при помощи академических публикаций, влияющих на обучение специалистов в области управления, производственные отношения и государственную политику. Вместе с тем, наличие мостика между академической публикацией и информированностью практикующего специалиста нельзя принимать как что-то само собой разумеющееся. Активное посредничество на рынке знаний необходимо для оказания помощи практикующим специалистам в использовании результатов научных исследований в их деятельности. Такой вид посредничества может быть реализован, например, через посреднические организации типа «G.I.V» (Северный Рейн – Вестфалия) или путём постановки университетам так называемой «третьей задачи» – налаживание взаимодействия с промышленностью и государственным сектором (Fricke and Totterdill, 2004).

Выбрать ключевых актеров

...включая государственные органы, социальных партнёров, профессиональные объединения и научных сотрудников, основываясь на общем понимании, общих знаниях и общих ценностях. Такой союз должен быть создан посредством предприимчивых действий занимающих выгодное положение активистов или посредников с талантом создавать сети и объединения, основанные на доверии. Таким же образом,

меры и программные мероприятия стратегии при её разработке должны быть направлены на всеобщее содействие и реализацию и охватывать настолько широкий круг партнёров, насколько это возможно. И всё же, очень важно осознать, что каждый из участников, представляющих различные институты, идёт своим собственным особым путём к созданию возможностей и компетенции, необходимой, чтобы стать лицом, заинтересованным в увеличении масштабов внедрения инноваций на рабочем месте. Например, университет или профсоюз не могут просто взять и решить, что они будут заниматься инновациями на рабочем месте, но они должны внести свой вклад в процесс изучения и проведения экспериментов, что позволит им стать действенным сторонником или источником поддержки.

Выбрать ключевые стратегии

Не будет достаточным представить отдельную программу или проект инноваций на рабочем месте: правильнее будет проводить работу в направлении приведения стратегии государства в сфере внедрения инноваций, профессионального уровня, уровня занятости населения и экономического развития в соответствие с целью внедрения инноваций на рабочем месте. В качестве примера можно привести Финляндию, где в рамках всеобъемлющей инновационной концепции в единую программу Tekes (TYKES 2004-10 and Liideri 2012-18) были объединены программа по развитию рабочих мест и инновационные программы (Piirainen and Koski, 2004) или слияние норвежских программ в национальную стратегию регионального развития. Ещё одной большой проблемой обеспечения успешной реализации стратегического подхода к инновациям на рабочем месте на уровне Евросоюза станет выравнивание данной политики для всех его стран.

От частных случаев к коллективным инновациям

Эффективные подходы к увеличению масштабов инноваций на рабочем месте, используемые в стратегии, должны включать «отход от традиционной практики, устранение процесса внесения изменений на отдельных предприятиях: от примеров разрозненного применения инноваций отдельными компаниями – к финансируемому обучению или консультациям» (Middleton & Totterdill, 1992). Элис Рамштад (2009b; смотрите также Alasoini, Hanhike, Lahtonen, Ramstad & Rouhiainen, 2006) утверждает, что недавние разработки в области теории инноваций вместе с опытом реализации программ в Финляндии указывают на то, что применение коллективных подходов к развитию рабочих мест ведёт к увеличению производительности труда благодаря эффекту взаимодействия разноуровневых субъектов и объединению знаний. В то же время, программные мероприятия на базе групп объектов создают большой импульс в плане увеличения масштаба – тот самый конечный результат, который, как уже давно признано, получают при применении подхода агентства ANACT, называемого «коллективным действием»: около пятидесяти компаний включены в тематическую информационную сеть, десять из которых получают интенсивную консультационную поддержку для решения вопросов, связанных с исследуемой темой, а полученные конечные знания распространяются среди остальных сорока компаний (Totterdill, Exton, Exton & Sherrin, 2010, стр.71).

СТАРАЯ ИСТОРИЯ В НОВОМ СВЕТЕ? ОТ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА К ИННОВАЦИЯМ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

Программные мероприятия по увеличению масштабов и ресурсов инноваций на рабочем месте остаются относительно неизвестными за пределами своих собственных стран и редко когда– либо кто-либо следует их примеру. Такой

значительный пробел в стратегии свойствен и самому Евросоюзу, который, несмотря на формальное признание и убедительное подтверждение документальными доказательствами необходимости модернизировать организацию труда по всей Европе, за последние годы практически не демонстрирует хотя бы небольшое превосходство в реализации политики над странами-участницами.

В течение середины 1990-х годов Генеральный Директорат Европейской комиссии по вопросам занятости (DGV) учредил консультативную группу по вопросам стратегии АСТЕУР, в которой собрались представители соответствующих национальных программ, а также официальные представители других стран-участниц, в которых подобные программные мероприятия не проводились. В то же время индивидуальные лоббисты, такие как профессор Маастрихтского университета Фризо ден Хертог, мобилизовали влиятельный союз научных работников и разработчиков стратегии, следствием чего стала публикация в 1995 году работы «Следующий шаг Европы: организационные инновации, конкуренция и занятость, манифест об организации труда в будущем» (*Europe's next step: organisational innovation, competition and employment, a manifesto for the future of work organisation* (Andreasen, Coriat, den Hertog, & Kaplinsky, 1995)). Особенно важно, что одним из авторов «Следующего шага Европы...» стал Ларс Эрик Андреасен, официальный сотрудник DGV, который проделал большую работу по налаживанию диалога об организации труда внутри Комиссии. Тогда же в 1995 году без ведома должностных лиц, руководящих АСТЕУР, другая часть DGV учредила *Европейский консорциум труда и технологий*. Консорциум свёл вместе шестьдесят организаций, занимающихся государственной политикой и наукой, из десяти стран-участниц для разработки *Среднесрочного плана совместных действий по модернизации организации труда* (European Work & Technology Consortium, 1998).

В 1997 году, когда Еврокомиссией была опубликована Зелёная книга «Партнёрство во имя новой организации труда». Для приверженцев признания инноваций на рабочем месте ключевым направлением стратегии Евросоюза настал эпохальный момент. В Европе возрос интерес к организации труда как к двигателю повышения конкурентоспособности и качества трудовой деятельности, что было частично вызвано национальными инициативами, такими которые появились во Франции и Германии, и возникновением крупного *Фонда улучшения условий труда*, который оказывал значительное влияние на Швецию в течение 1980-х и начала 90-х годов. Зелёная книга – это необычайно разнородный документ, отражающий внутренние противоречия в DGV. По сути, Зелёная книга сочетает юридическую дискуссию о собранной из разнородных источников нормативно-правовой базе, которая может помочь или помешать гибкости организации рабочих мест, и бесконечные призывы к правительствам и социальным партнёрам о необходимости принятия мер, направленных на стимулирование рабочих практик, связанных с привлечением сотрудников к принятию управленческих решений. И, тем не менее, книга стала объединяющим фактором для тех, кто стоял на защите признания значимости инноваций на рабочем месте; появилась большая надежда на то, что за книгой последуют соответствующие программные инициативы (Ennals, 1998; 2002).

К 1998 году стало ясно, что несмотря на энтузиазм отдельных профессиональных союзов, у европейских социальных партнёров нет большого желания участвовать в таких программных мероприятиях; и действительно, несколько национальных организаций работодателей откровенно враждебно воспринимали любые мероприятия Евросоюза, касающиеся организации рабочих мест, независимо от того, имели ли эти мероприятия распорядительную форму или нет. Кроме этого, несколько стран-участниц и ряд высокопоставленных должностных лиц

DGV оставались сдержанными по отношению к инновациям на рабочем месте, считая, что они не более чем скандинавская навязчивая идея (Ennals, 1998; 2002).

Комиссия никогда публично не отказывалась от Зелёной книги, и тема модернизации организации труда действительно периодически возникала в последующих документах и информационных сообщениях, связанных со стратегией. В 1998 году *ACTEUR* было реформировано в *Европейскую сеть организации труда (EWON)*, которая до 2002 года инициировала серию политических диалогов, конференций и научно-исследовательских проектов. Потом «разработка и распространение инновационных и рациональных форм организации труда» (European Commission, 2003) ещё периодически упоминались как средство повышения производительности и качества и реагирования на возникающие проблемы, а также улучшения трудовой деятельности и сохранения сотрудников пожилого возраста. К середине десятилетия цели проведения Евросоюзом политики, связанной с рабочими местами, выглядели, как перечень модных идей из передового опыта, например, *Социальная ответственность компании, Финансовое участие, Изменения в прогнозировании и управлении и Стрессовое состояние, связанное с работой*. Каждое из этих направлений по-своему вносило значительный вклад в достижение целей европейской экономической и социальной политики, но совместно они не смогли предложить достаточное комплексное видение рационального рабочего места. Обновлённая Лиссабонская стратегия, согласованная в марте 2005 года, поставила экономический рост и рабочие места на вершину европейских политических приоритетов и вызвала новую решимость разработать всеобъемлющий подход к решению проблемы. Этот подход получил дальнейшую поддержку в виде соглашения «*О комплексных рекомендациях по экономическому росту и организации рабочих мест*» (European Commission, 2005), которые

«предоставляли чёткую дорожную карту по подготовке национальных реформ» и преследовали цель экономической и социальной модернизации «определённо европейским путём» (European Commission, 2006a). *Комплексные рекомендации* действительно предложили некоторые специфические ориентиры, и впоследствии Европейский Совет документально закрепил значимость организации труда:

«...в настоящее время необходимо сосредоточить больше усилий на реализации Европейской стратегии занятости и решить три первоочередных задачи: привлечь и удержать большее количество людей на рабочих местах, увеличить предложение рабочей силы и провести модернизацию систем социальной защиты, улучшить способности рабочих и предприятий к адаптации и увеличить капиталовложения в человеческий потенциал посредством повышения уровня образования и профессиональной квалификации. Улучшение организации труда, качества трудовой деятельности и постоянное повышение квалификации рабочих являются факторами, которые необходимо проанализировать с точки зрения повышения производительности труда». (Council of the European Union, 2006).

Однако в действительности «улучшение организации труда» остаётся преимущественно неопределённой формулировкой и статус этого выражения как фактора, «который необходимо анализировать», представляет собой характерное для Комиссии умышленное запутывание вопроса. Можно привести совсем немного фактов того, что комплексные рекомендации способствовали принятию мер по поддержке новых форм организации труда на национальном уровне. Страны-участницы из числа скандинавских государств, Франция и Германия, имеющие традицию разработки и реализации стратегий и программ, направленных на инновации на рабочем месте, по-прежнему продолжали этим заниматься; страны, не имеющие такой традиции, продолжили, в общем и целом, игнорировать этот вопрос. В результате получилась модель, ко-

торая остаётся фатально сегментированной: реализация ряда стратегий Евросоюза в отдельных странах проходит эффективнее, чем в Евросоюзе в целом.

Вряд ли найдётся более яркий пример необходимости единого руководства реализацией стратегии, чем в случае с Европейским социальным фондом (ESF). ESF – это один из основных инструментов финансирования Евросоюза в целях повышения уровня занятости и усиления экономической и социальной сплочённости. На него приходится около 10% от общего бюджета Евросоюза, что на период 2007–2013 годы составляет 75 миллиардов евро. Евросоюз и программные приоритеты явным образом содействуют использованию Фонда для модернизации организации труда. Имеются примеры эффективного использования средств Фонда в Бельгии, Германии и Швеции. Однако эти примеры, как правило, можно найти в странах, имеющих структуры и учреждения, целенаправленно занимающиеся организацией труда. В условиях отсутствия таких более широких рамочных концепций региональные, а порой и национальные программные комитеты ESF редко понимают природу инноваций на рабочем месте или её значение для достижения целей увеличения занятости и повышения конкурентоспособности. Поэтому потенциальные объекты получают совсем небольшую поддержку в плане разработки предложений в отношении инноваций на рабочем месте или, если такая поддержка имеется, получают противоположный результат (EWON, 2002).

НАВСТРЕЧУ 2020 ГОДУ

По причине угасания интереса к Зелёной книге 1997 года реализация политических программ инноваций на рабочем месте провалилась по причине существующих разрывов между несколькими стратегическими платформами, включая конкурентоспособность, инновации, занятость и социальную интеграцию, хотя для

каждой из них это имеет тяжёлые последствия. Поэтому задача формулировки этой проблемы в программе Евросоюза «Европа 2020» и стратегии на 2009–2010 годы (European Commission, 2010) предоставила хорошую возможность для высших должностных лиц Европы усвоить, каким образом инновации в рабочих практиках могут решить наиболее важные экономические и социальные задачи. Но эта возможность была упущена.

Три оригинальные «тематические» цели стратегии «Европа 2020» (*развитие экономики, основанное на знаниях; содействие созданию социально однородного общества; создание экономики, основанной на целесообразном использовании ресурсов, экологии и конкуренции*) представляют собой абстракцию, далёкую от реальных проблем, с которыми сталкиваются предприятия и их сотрудники. С этой точки зрения в Стратегии можно найти множество разочаровывающих моментов. Европа стремится быть более инновационной, более квалифицированной, более конкурентоспособной, более производительной и экологичной, но рабочее место – тот самый главный элемент, в котором все эти изменения будут реализовываться, – в основном остаётся невидимым. Говоря более конкретно, стратегия «Европа 2020» ограничивает свое видение проблемы в трёх ключевых аспектах (Dortmund-Brussels Declaration, 2012):

1. Узкое понимание инновации

В Стратегии рассмотрение инновации снова сведено к продукции и процессам, связанным с использованием новейших технологий. Так, например, раздел «Инновации и творчество» фокусирует свое внимание только на праве интеллектуальной собственности, капитальном финансировании, технологических знаниях и научно-исследовательской деятельности. В основе этого узкого подхода лежит устаревшая модель инновации, связанная исключительно с техническим прогрессом. Это находится в резком противоречии с представлением, рассмот-

ренным выше, которое показывает, что инновация базируется на чём-то гораздо большем, чем просто технологии. Организационная инновация, инновация на рабочем месте и социальная инновация должны служить нераздельными направлениями инновационной стратегии и политики на предприятии на региональном, национальном уровнях и на уровне Евросоюза в целом. Ведь, как мы показали выше, они являются существенными элементами среды, в которых возникает технологическая инновация.

2. Механическое понимание выражения «мир труда»

«Усиление возможностей людей» является слишком вольным толкованием концепции баланса гарантий занятости и гибкости рынка труда, делая акцент на «гибкости рынков труда в отношении организации труда и трудовых отношений» и на поддержании мобильности рабочей силы в целях предоставления работникам новых возможностей «путём их перемещения в места, где их навыки наиболее востребованы». Лаконичное и не вполне ясное упоминание «организации труда» совершенно не скрывает особое значение акцента на количественную, а не на технологическую гибкость на уровне предприятий. И всё же, если Европа собирается обеспечить конкурентоспособность, создать условия для полноправного участия в жизни и интеграции в общество, реальная проблема состоит в создании функционально гибких рабочих мест, гарантирующих наличие у рабочих возможности легко менять свои производственные функции и быть активными участниками внедрения инноваций и изменений.

3. Не только фрагменты?

Под заголовком «Содействие созданию социально однородного общества» в первоначальном документе «Европа 2020» сформулирована следующая проблема:

«Целью, которую планируется достичь в 2020 году, является создание большего количества

рабочих мест, повышение уровня занятости трудоспособного населения, увеличение количества подходящих вакансий, повышение качества и рост производительности, справедливость, безопасность и возможности, предоставление каждому реального шанса найти работу на рынке труда, создание новых компаний и управление изменениями на рынке труда посредством современных финансово устойчивых систем социального обеспечения».

Такая постановка вопроса вызывает серьёзный риск того, что желаемое будет принято за действительное, если не будет продемонстрировано, что эти разноплановые цели собраны вместе, потому что на практике достижение одной цели ведёт к достижению другой. Главная точка, в которой эти цели могут сойтись, – это рабочее место, или, точнее говоря, те рабочие места, в инновацию которых вложены значительные инвестиции, и на которых используются формы организации труда, способствующие вовлечению работников в процесс принятия решений на всех уровнях.

Хотя при более широком рассмотрении стратегии «Европа 2020» можно увидеть необходимые всем цели, она попала в ту же ловушку, что и Лиссабонская стратегия. В частности, стратегия не содержит конкретной модели достижения на практике взаимодействия этих достаточно отличающихся целей политики.

НОВЫЙ СТАРТ

В марте 2011 года Генеральный Директорат по вопросам предприятий и промышленности Европейской Комиссии провел семинар на тему инноваций на рабочем месте в рамках старта Европейской инициативы социальных инноваций [1]. Это мероприятие отразило растущее признание того, что инновация, центральный элемент экономической стратегии «Европа 2020», имеет ясное социальное измерение. Ключевыми факторами влияния на Комиссию стали Заключение Европейского экономиче-

ского и социального комитета «Об инновационных рабочих местах как источнике производительности и качества работы» (EESC, 2011) и Дортмундско-Брюссельская декларация (2012), подписанная более чем 30 экспертами и практичными работниками со всего Евросоюза, которые призывали к более активному участию Европейской Комиссии в решении этой проблемы.

Затем в мае 2012 года в Брюсселе Комиссия организует семинар, который собрал вместе 50 идейных лидеров и ведущих специалистов в области инноваций на рабочем месте со всей Европы в целях определения конкретных путей постановки данной стратегии на повестку дня на уровне Евросоюза. По итогам обсуждения на Европейском Совете Комиссия объявила о финансировании *Европейской сети инноваций на рабочем месте (EWIN)*, объединяющей все 27 стран-участниц Евросоюза и соседние государства. Сеть должна:

- ♦ сосредоточить внимание на увеличении масштабов инноваций посредством повышения уровня информированности и обмена знаниями;
- ♦ стремиться к созданию критической массы, сокращая существующее ныне в Европе разобщение между практикующими специалистами, разработчиками стратегии и научными деятелями, имеющими отношение к инновациям на рабочем месте;
- ♦ обратить особое внимание на многоканальный обмен информацией, в том числе по социальным сетям, как средства обеспечения информированности руководителей.

Планировалось, что сеть начнет функционировать в декабре 2012 года. Это одна из немногих возможностей создать широкомасштабное движение сторонников инноваций на рабочем месте, способное внести ощутимый вклад в достижение Европой поставленных перед ней экономических и социальных целей. Имеются все основания считать, что сеть EWIN будет работать, однако те страны, которые

помнят 1997 год, например, Финляндия, Франция, Германия и Норвегия, теперь понимают, что стратегическая линия при реализации этой политики Евросоюза должна проводиться на протяжении длительного периода и быть непрерывной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Alasoini, T. (2009), *Alternative Paths for Working Life Reform? A Comparison of European and East Asian Development Strategies*. Bonn/Helsinki: Work-In-Net. Available at www.workinnet.org (accessed 9th November 2012).

Alasoini, T., (2011) *Workplace Development as Part of Broad-based Innovation Policy: Exploiting and Exploring Three Types of Knowledge*. Nordic journal of working life studies Volume 1, Number 1, August.

Alasoini, T., Hanhike, T., Ramstad, E. (2004), *Benchmarking of Different R and D Approaches in Different Workplace Contexts: Dialogical Development Methods*. Bonn/Helsinki: Work-In-Net. Available at www.workinnet.org (accessed 9th November 2012).

Alasoini, T., Hanhike, T., Lahtonen, M., Ramstad, E. and Rouhiainen, N. (2006), *Learning networks as forums for knowledge creation: a new approach in the search for workplace innovation*. Paper presented at the Innovation Pressure International ProACT Conference, 15-17 March, Tampere, Finland.

Alasoini, T., Ramstad, E., Hanhike, T., and Rouhiainen, N. (2008) *Learning across Boundaries: Workplace Development Strategies of Singapore, Flanders and Ireland in Comparison*. Bonn/Helsinki: Work-In-Net. Available at www.workinnet.org (accessed 9th November 2012).

Anact (2012), Homepage, available at www.anact.fr (accessed 7th November 2012).

Andreasen, L. E., Coriat, B., Hertog, J. F. den & Kaplinsky, R. (1995) *Europe's next step: organisational innovation, competition and employment*. Ilford: Frank Cass.

Antila, J. and Ylustalo, P. (1999), *Functional Flexibility and Workplace Success in Finland*, Ministry of Labour, Helsinki.

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., Kalleberg, A.L. (2000), *Manufacturing Advantage: Why High-Performance Work Systems Pay Off*. Ithaca, NY: ILR Press.

Barney, J. (1995), *Looking inside for competitive advantage*. Academy of Management Executive. Vol. 9, no. 4.

Borrill, C., Carlette, T., Carter, A., Dawson, J., Garrod, S., Rees, A., Richards, A., Sharpiro, D., West, M., (2001) *The Effectiveness of Health Care Teams in the National Health Service*. Aston University, University of Glasgow, University of Leeds, UK.

Boxall, P. and Purcell, J. (2003), *Strategy and Human Resource Management*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Brudner, P. and Latniak, E. (2002), *Sources of innovation and competitiveness: national programmes supporting the development of work organisation*. Final Report to DG Employment and Social Affairs, Institute for Work and Technology, Gelsenkirchen.

Business Decisions Ltd (2002), *New forms of work organisation: the obstacles to wider diffusion*. KE-47-02-115-EN-C, DG Employment and Social Affairs, European Commission, Brussels.

Council of the European Union (2006), Brussels European Council 23/24 March 2006: Presidency Conclusions (7775/1/06 REV 1).

Delery, J. E. and Doty, D. H., (1997), *Modes of Theorizing in Strategic Human Resource Management: Tests of Universalistic, Contingency and Configurational Performance Predictions*. Academy of Management Journal, 39: 802–35.

Dhondt, S., van Gramberen, M., Keuken, F., Pot, F., Totterdill, P. & Vaas, F. (2011) *Workplace innovation*. Social Innovation Europe launch event, Brussels. Nottingham: UKWON. Available at <http://www.ukwon.net/files/kdb/211afd2b000afd3485aa8fb0f921573.pdf>

Dortmund-Brussels Declaration (2012). Available at www.ukwon.net/resource.php?resource_id=297

EESC (2011), *Opinion of the European Economic and Social Committee on innovative workpla-*

ces as a source of productivity and quality jobs. Available at www.eesc.europa.eu/resources/docs/ces543-2011_ac_en.doc (accessed 9th November 2012).

Ennals, Richard (1998) Partnership for a new organisation of work and Europe as a development coalition: an interview with Allan Larsson, Director-General of DG-V, European Commission. *Concepts and Transformation*, 3(1-2), pp. 143-152. ISSN (print) 1384-6639

Ennals, R. (2002) *The Existing Policy Framework to Promote Modernisation of Work: Its Weaknesses*. Brussels: European Commission Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs Unit D3. Available at http://www.ukwon.net/resource.php?resource_id=138

Erasmus Competition and Innovation Monitor (2009). Available at <http://www.rsm.nl/about-rsm/news/detail/1708-erasmus-competition-and-innovation-monitor-2009-companies-investing-in-social-innovation-are-ab/> (accessed 9th November 2012).

Eurofound (2012). 5th European Working Conditions Survey. Overview report. Dublin: Eurofound.

European Commission (2003) Council Decision of 22nd July 2003 on guidelines for the employment policies of the Member States (OJEC, 5.8.2003, L 197/13), para 14.

European Commission (2005) *Integrated Guidelines for Growth and Jobs COM(2005) 141 final 2005/0057 (CNS)*.

European Commission (2010) *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final. Brussels, 3.3.2010*.

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (1997) *Employee Participation and Organisational Change. EPOC survey of 6000 workplaces in Europe*. Dublin: European Foundation.

European Work & Technology Consortium (1998) *A Medium Term Plan for Collaborative Action*. Nottingham: Centre for Work & Technology.

EWON (2002) *The use of ESF funds in supporting the modernisation of work organisation*. Unpublished report for the European Commission (available at www.ukwon.net).

Fricke, W. (1997), Evaluation of the German work and technology programme from an action research point of view. In Alasoini, T., Kyllunen, M. and Kasvio, A. (Eds) *Workplace innovation: a way of promoting competitiveness, welfare and employment*, National Workplace Development Programme, Helsinki.

Fricke, W. and Totterdill, P. (Eds) *Action Research in Workplace Innovation and Regional Development*, John Benjamins, Amsterdam.

Garibaldo, F. and Belussi, F. (1996), Variety of pattern of the post-Fordist economy: why are the 'old times' still with us and the 'new times' yet to come?, *Futures*, Vol.28 No.2, pp.153-171.

GIB (2012), Homepage available at www.gib.nrw.de. (accessed 9th November 2012).

Gustavsen, B. (1992), *Dialogue and Development*, Van Gorcum: Assen/Maastricht.

Gustavsen, B. (2004), "Participation and local organisation", in Fricke, W. and Totterdill, P., *Action Research in Workplace Innovation and Regional Development*, John Benjamins, Amsterdam.

Harris, L., Tuckman, A., Watling, D., Downes, B. (2011) *Unlocking Engagement: A Review of the 'Innovative Workplaces' Initiative*. London: Acas.

ITPS (2001), *Enterprises in transition: Learning strategies for increased competitiveness*, ITPS: Lstersund.

Latour, B. (1993), *We Have Never Been Modern*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Lay, G., Dreher, C. and Kinkel, S. (1996), *Neue Produktionskonzepte leisten einen Beitrag zur Sicherung des Standorts Deutschland. ISI Produktion-sinnovationserhebung Nr. 1, Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung (ISI), Karlsruhe, Germany*.

Middleton, D. and Totterdill, P. (1992), Competitiveness, working life and public intervention: teamworking in the clothing industry, in Kasvio,

A. (Ed.) *Industry without Blue Collar Workers - Perspectives of the European Clothing Industry in the 1990's*, Work Research Centre, University of Tampere, Tampere.

NUTEK (1996) *Towards Flexible Organisations*. Stockholm: NUTEK.

OECD (2010), *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations*. Paris: OECD Publishing.

Oeij, P., Dhondt, S., Kraan, K., Vergeer, R., Pot, F. (this volume) *Workplace innovation and its relations to performance and effects for employees*. Lifelong Learning in Europe.

Osterman, P. (1994), *How common is workplace transformation and who adopts it?* *Industrial and Labor Relations Review*, January.

Pass, S. (2008), *Working in partnership: What does the academic research tell us?* London: Department of Health.

Pfeffer, J. and Sutton, R. (2006) *Hard Facts: Dangerous Half-Truths, and Total Nonsense: Profiting from Evidence-Based Management*. Harvard Business School Press, 2006

Piirainen, T. and Koski, P. (2004), "Integrating workplace development policy and innovation policy: a challenging task", in Fricke, W. and Totterdill, P. (Eds), *Action Research in Workplace Innovation and Regional Development*, John Benjamins, Amsterdam.

Pot, F.D. (2011). *Workplace innovation for better jobs and performance*. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 60 (4), 404-415.

Pot, F., Dhondt, S. & Oeij, P. (2011). *Social innovation of work and employment*. Paper presented at *Challenge Social Innovation: Innovating innovation by research – 100 years after Schumpeter*, Tech Gate Wissenschafts- und Technologiepark, Vienna (Austria), 19-21 September (forthcoming 2012 in: Franz, H.-W., Hochgerner, J. & Howaldt, J. (eds.), *Challenge Social Innovation*. Berlin: Springer Verlag.

Priem, R. and Butler, J. (2001), *Is the resource-based 'view' a useful perspective for strategic ma-*

agement research?, *The Academy of Management Review*, Vol. 26 No. 1, pp 22-40.

Ramstad, E. (2009a), *Promoting performance and the quality of working life simultaneously*. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 58 (5), 423-436.

Ramstad, E. (2009b), *Developmental evaluation framework for innovation and learning networks*, *Journal of Workplace Learning*, Vol.21 No.3, pp.181-197.

Shortell, S. M., Zimmerman, J. E., Rousseau, D. M., Gillies, R. R., Wagner, D. P. and Draper, E. A., (1994). *The performance of intensive care units: Does good management make a difference?* *Medical Care* 32(5) 508-525, American Public Health Association, Lippincott, Williams and Wilkins, PA, USA.

Totterdill, P. (2010), *Workplace innovation. Europe 2020's missing dimension*. Report of a workshop hosted by DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, 23rd June 2010. Nottingham: UKWON.

Totterdill, P., Cressey, P. and Exton, R. (2012), *Social innovation at work: workplace innovation as a social process*. In: Franz, H-W, Hochgerner, J., Howaldt, J. (eds) *Challenge Social Innovation*. Berlin: Springer (forthcoming).

Totterdill, P., Dhondt, S. and Milsome, S. (2002), *Partners at work? A report to Europe's policy makers and social partners*. Nottingham: The Work Institute. Available at <http://www.ukwon.net/files/kdb/0415f02fe854733c3d8e650791297cb0.pdf>

Totterdill, P., Exton, O., Exton, R., Sherrin, J., (2009), *Workplace Innovation in European Countries*. Report to KOWIN (Korean Ministry of Labour). Nottingham: UKWON. Available at <http://www.ukwon.net/files/kdb/0f4aebcbc007683b62ac4aff825f5219.pdf>

Totterdill, P. and Hague, J. (2004), "Workplace innovation as regional development", in Fricke, W. and Totterdill, P. (Eds), *Action Research in Workplace Innovation and Regional Development*, John Benjamins, Amsterdam.

Volberda, H., Jansen, J., Tempelaar, M., Heij, K. (2011). *Monitoren van sociale innovatie: slimmer*

werken, dynamisch managen en flexibel organiseren. [Monitoring of social innovation: smarter work, dynamic management and flexible organising.] Tijdschrift voor HRM, 1, 85-110.

Wood, S. (1999), Human Resource Management and Performance. International Journal of Management Review, I (4).

UKCES (2010), High Performance Working: A Policy Review. Wath-on-Dearne: UK Commission for Employment and Skills.

Zettel, C. (2005), European Programmes and Activities on Work-Oriented Innovation, Joint Secretariat of Work-In-Net, Cologne.

[1] http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/policy/social-innovation/launch-photos/index_en.htm



ПЕТЕР ТОТТЕРДИЛЛ

Петер Тоттердилл – ярый сторонник организационных практик, объединяющих высокую производительность и высокое качество трудовой деятельности, является руководителем Сети организации труда Великобритании (UK Work Organisation Network, UKWON) и директором компании «Workplace Innovation Limited». Профессор, работает по контракту в Кингстонском университете (Лондон).



ОЛИВЕР ЭКСТОН

Оливер Экстон – интерн UKWON в 2009 и 2012 годах. В настоящее время изучает экономику в Кембриджском университете.



РОЗМАРИ ЭКСТОН

Период профессиональной деятельности Розмари Экстон насчитывает тридцать лет. Она работала врачом-клиницистом, региональным менеджером и представителем профсоюза в Государственной службе здравоохранения. В настоящее время занимает пост Директора Королевского колледжа акушерства. Розмари также является Директором, научным сотрудником и консультантом в UKWON и в компании «Workplace Innovation Limited», куда она привнесла свой профессиональный опыт в области взаимодействия работодателей и профсоюзов.



МАЙКЛ ГОЛД

Работал в сфере журналистики, в органах местной власти и в университетах. В течение более десяти лет освещал трудовые отношения как журналист, потом перешёл на работу в Вестминстерский университет, а затем – в Королевский Университет Холлоуэй в Лондоне, в котором и работает в настоящее время профессором и преподавателем курса «Сравнительный метод изучения трудовых отношений». Кроме этого, в течение восьми лет является членом совета Лондонского бюро Ричмонд-апон-Темс (административный район Лондона).

ТВОРЧЕСКАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Инновация признана ключевым фактором экономической конкурентоспособности. К образованию взрослых выдвигаются требования о том, что оно должно способствовать развитию творчества. Но возможно ли развить такие навыки с помощью образования? Понимание ответа на данный вопрос ограничено, так как в данной сфере преобладают упрощенные концепции и формулы. Более четкие концепции и определения инновационной компетенции открывают возможности для изучения того, как эта компетенция распределена в конкретной группе людей. Тем не менее, творческую и инновационную компетенции на индивидуальном уровне необходимо изучать в более широких контекстах организаций и общества, в которых происходят инновационные процессы.

Палле Расмуссен

Палле Расмуссен

Иновация, в целом, признана ключевым фактором экономической конкурентоспособности, и нередко существует надобность в людях, способных как внести вклад в процесс внедрения инноваций, так и принимать в нем участие. Ввиду этого, перед образованием взрослых и другими сферами системы образования стоит необходимость обеспечения учебной среды и внедрения учебных практик, способствующих развитию творчества, новаторских навыков и предпринимательского таланта. Но какова природа таких навыков, и каким образом их можно развивать с помощью образования? По сути, понимание данного вопроса достаточно ограничено, отчасти в связи с комплексным характером данной области, но также и по причине преобладания в ней (чрезмерно) простых концепций и формул.

В этой статье я опишу и проанализирую один из подходов к решению данных вопросов. Я сосредотачиваю внимание на понятии творческой и инновационной компетенции, рассматриваемой как способность индивида включаться в процесс осуществления в жизни реальных инноваций, а также заниматься непосредственно их внедрением в определенной области знаний и практики. Более четкое определение творческой и инновационной компетенции дает возможность для изучения того, как данная компетенция распределена в конкретной группе людей, а также как она связана с фоновыми факторами и другими видами компетенций. Тем не менее, индивидуальную творческую и инновационную компетенции необходимо вводить в более широкие контексты организаций и общества, в которых происходят инновационные процессы.

Первый раздел статьи рассматривает вопрос инновационной компетенции в свете социологической теории инноваций, в особенности в контексте традиции исследований, проводимых в сфере экономики знаний. Затем формулируется концепция творческой и инновационной компетенции на уровне индивида, освещаются

модели ресурсов и участия, связанные с этим видом компетенции, в частности на материале исследования, проведенного в Дании о распределении разных типов компетенции среди населения. В заключение, на основании анализа примера из практики – обучающего курса по теме сотрудничества и коммуникации на заводе по изготовлению металлоконструкций – наглядно показан потенциальный вклад общего профессионального образования взрослых в инновационную компетенцию.

ИННОВАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

В современных условиях глобализированной экономики управление информационными потоками в разного рода процессах обучения стало для компаний основным стратегически важным фактором. Совокупное влияние глобализации и информационных технологий влечет за собой все более стремительные трансформации и изменения, в процессе которых знания устаревают постоянно растущими темпами (Lundvall & Nielsen, 1999). Процессы учения, благодаря соотнесению косвенных и эмпирических знаний с явными систематизированными знаниями, а также совмещению разных типов знаний, превратились в центральную и решающую управленческую функцию. Таковым является обоснование концепции экономики знаний (Lundvall, 2002).

В данной концепции проведено различие между двумя формами внедрения инноваций. Одна из них основывается на формализованных и явных знаниях, полученных методами, применяемыми в сфере научных исследований и разработок. Такая форма внедрения инноваций известна под названием «НТИ» (Наука-Технологии-Инновации); она связана с технико-рациональной моделью организации и зависит от создания формальных знаний внутри самого предприятия (отдел исследований и разработок) или в сотрудничестве с учреждениями,

занимающихся созданием новых знаний, такими как университеты. Это – линейный подход к инновационной деятельности, в рамках которой новые знания, полученные научными методами, используются для создания прототипов, на основании которых, в свою очередь, будут разработаны новые продукты и услуги с последующим их выводом на рынок. Вторая форма внедрения инноваций, предложенная Лундваллом, основана на опыте и косвенных знаниях, полученных в процессе оперативного взаимодействия между пользователями и поставщиками. Ее называют «ДИВ» (Действие–Использование–Взаимодействие). Она зависит от знаний, полученных в ходе общения, нацеленного на решение определенных проблем, осуществляемого между разными функциональными группами и уровнями внутри предприятия, а также приобретенных благодаря внешним связям организации с клиентами и субподрядчиками (Jensen et al. 2007). Данный подход связан с социокультурной моделью организации. Он делает акцент на роли пользователей и сотрудников, которые взаимодействуют друг с другом на разных уровнях, используя свой опыт и идеи относительно решения проблем для накопления менее формальных, но, в то же время, полезных знаний, а также применяют эти знания в процессе непрерывного усовершенствования продуктов и услуг.

Различия между моделями НТИ и ДИВ указывают на тот факт, что, хотя продвижение инноваций часто рассматривается как процесс, связанный с наукой и технологиями, разработка новых продуктов и услуг во многих случаях осуществляется без участия специализированных отделов, ответственных за инновационную деятельность. Наоборот, этот процесс осуществляют практики, обладающие глубокими знаниями в определенной области и пониманием рынков или пользователей, с ней связанных. Политика внедрения инноваций должна предусматривать использование инструментов, поддерживающих такое внедрение не только по схеме НТИ, но

и по схеме ДИВ, используя эти две схемы, желательно, в сочетании друг с другом. Обе формы имеют как сильные стороны, так и ограничения, но инновационные теории и стратегии нередко оставляют вторую форму без должного внимания, частично по причине того, что научным знаниям присущ более высокий статус.

Виды и уровни процесса внедрения инноваций, имеющего место в определенном обществе, отображают структуры, институты и культурные особенности этого общества (см. Storz & Schaefer, 2011). Таким образом, существует возможность определения разных национальных систем внедрения инноваций. В национальной системе могут присутствовать специализированные центры по внедрению инноваций, но предприятия вполне могут быть самым значимым типом учреждений, занимающихся инновационной деятельностью. Инновационная деятельность предприятия осуществляется как во внутреннем, так и во внешнем контексте. Внешний контекст деятельности предприятия представляет собой такие учреждения и организации, как частные фирмы, образовательные учреждения, государственные органы и финансовые учреждения. Внутренний контекст определяют структурные составляющие и элементы организации, которые играют важную роль в обучении и стимулировании инноваций в отношении продуктов и процессов.

Одной из составляющих национальной системы внедрения инноваций является профессиональное образование и образование взрослых. В то время, как большинство государств создали всеобщие системы начального и среднего образования, значительные отличия все еще существуют на уровне государственного обеспечения профессионального образования и образования взрослых, в типах предоставляемого образования, а также на уровне государственного финансирования программ. Ключевым вопросом в этом смысле является то, в какой степени и как образовательные программы сочетают преимущества обучения в условиях

школы с практическим применением полученных знаний и разработками в условиях производства.

Кроме того, инновации в отношении продуктов и услуг часто связаны с организационными изменениями в подразделениях, отвечающих за инновационную деятельность. Некоторые из результатов исследований DISKO (ряд исследований, проведенных Датской национальной системой по вопросам внедрения инноваций, см. Lundvall, 2002) могут служить наглядным примером влияния этого фактора. Среди прочего, в ходе исследований было показано, как организационные изменения создают новые потребности в квалифицированных сотрудниках. На предприятиях, которые внедряют организационные изменения, отмечаются явно повышающиеся требования относительно независимости рабочей обстановки, сотрудничества с внешними партнерами, особенно с клиентами, а также сотрудничества с руководством и коллегами, в то время как на предприятиях, не претерпевших никаких изменений в своей организации, такие требования являются значительно более низкими. Соответственно, между этими двумя типами организаций существуют большие различия, в частности, снижение объемов рутинной работы (Lundvall, Rasmussen & Lorenz, 2008).

В своей работе, посвященной анализу исследований DISKO, Нильсен (2006) более подробно описал связь между внедрением инноваций, образованием и обучением на предприятиях в контексте Дании. Он указал компании, которые занимались разработкой продуктов на национальном или международном уровнях. Потом сопоставил в инновационных и неинновационных предприятиях тенденции относительно текучести кадров, уровня образования работников и использования внутри организации процедуры обучения. В результате, он пришел к важным выводам, среди которых следующие:

- ◆ На наиболее инновационных предприятиях текучесть кадров была самой низкой. Существовала положительная связь между политикой внедрения инноваций и политикой персонала, предусматривающая сохранение ресурсов знаний и формирование разных компетенций.
- ◆ Предприятия, предоставляющие возможности для обучения в межпрофессиональных рабочих группах и плановой ротации кадров, имели значительно больше шансов быть вовлеченными в процесс инновации продуктов.
- ◆ На предприятиях, предоставляющих возможности для обучения, была самая высокая доля сотрудников с высшим образованием.
- ◆ На предприятиях, на которых значительная часть сотрудников прошла профессиональную подготовку, одним из приоритетов была необходимость развития компетенций. Таким образом, существовала положительная связь между профессиональным образованием и вовлечением сотрудников к разным видам стажировок.
- ◆ Текучесть неквалифицированных кадров была самой низкой на предприятиях с широким выбором и предложением профессиональных тренингов, которыми часто могли воспользоваться неквалифицированные сотрудники.

Нильсен подчеркивает, что наряду с тем, что внедрение практик по обучению персонала часто приносит пользу сотрудникам с профессионально-техническим и высшим образованием, нередко определенную пользу от таких практик получают и неквалифицированные кадры. Исследователь утверждает, что знания и компетенции квалифицированных и неквалифицированных сотрудников дополняют знания и компетенции сотрудников с высшим образованием, и предприятие может принять решение о развитии культуры обучения на основании этого факта.

Таким образом, за счет внутренних ресурсов сохраняются косвенные знания и постоянно

развиваются ключевые компетенции (Nielsen 2006, p.8).

Итак, исследования DISKO, а также другие исследования, указывают на существование четко выраженных связей между конкурентоспособностью, инновациями продуктов, набором сотрудников с высшим образованием, процедурами профессиональной подготовки внутри организации и текучестью кадров.

Еще одним важным аспектом является необходимость в коммуникативных навыках. Современные предприятия, в особенности те, которые проходят через процесс организационных изменений, по всей видимости, нуждаются не только в сотрудниках, обладающих высоким уровнем специальных знаний, но и в работниках, способных общаться и сотрудничать как внутри, так и вне компании. Таким образом, из этого следует, что образовательные программы и учреждения должны усилить работу по подготовке студентов к коммуникации и сотрудничеству в рамках разных сфер специальных знаний.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Увеличивающаяся важность инновации для конкурентоспособности предприятий и обществ поднимает вопрос того, как можно охарактеризовать и определить на индивидуальном уровне инновационные навыки. Одной из попыток в этом направлении был национальный «аудит компетенции» в Дании. С 2001 по 2005 гг. несколько датских министерств составляли картину компетенций населения. Основываясь на работе, начатой в рамках ОЭСР (Организация Экономического Сотрудничества и Развития, проект DeSeCo, см. Rychen and Salganik, 2001), датский проект составил концепцию десяти ключевых видов компетенций (Danish Ministry of Education, 2005a) и поручил провести широкомасштабное исследование того, как эти виды компетенций распределены среди населения

Дании, отобранных для исследования (Danish Ministry of Education 2005b). В рамках датского исследования к списку компетенций, предложенному ОЭСР, была добавлена одна ключевая компетенция. Это была «творческая и инновационная компетенция».

Творчество часто воспринимается как индивидуальная черта. В научной литературе указаны разные навыки творческих личностей, такие как способность формулировать новые проблемы, умение переносить знания из одного контекста в другой, а также способность всецело сосредотачиваться на конкретных целях. Тем не менее, более недавние исследования ставят акцент на том, что творчество не находится исключительно внутри отдельного человека, каким бы гениальным и особенным он не был. Наоборот, в них творчество рассматривается как взаимодействие, динамические отношения, охватывающие индивида (с конкретными способностями, потребностями и чертами характера), область знаний и навыков, в которой такой человек работает, и социальное окружение (с его институционализированными нормами, критериями и вознаграждениями), связанное с этой областью (Gardner, 1994; Csikszentmihalyi, 1997). Творчество может быть только тогда, когда человек совершает новую работу в определенной области, а окружение ценит новизну такой работы.

В противовес творчеству, понятие инновации заключается в создании технологий и продуктов в компаниях и других организациях. Концептуальные рамки анализа инновации взяты главным образом из экономики или бизнеса, и инновация рассматривается как организационная деятельность, а не черта отдельного человека.

И понятие творчества, и понятие инновации указывает на создание чего-то нового; продукты, планы, знания, которые четко отличаются от уже существующих. Такая новизна может принимать разные формы. Это может быть новый тип продукта, открывающий новые рынки; новая теория, преобразующая существующие знания

в определенной области; политическая стратегия, способная указать направление для коллективной работы, и в то же время, очертить ключевые ценности; либо это может быть произведение искусства, занявшее выдающееся место в определенном жанре благодаря оптимальному использованию и сочетанию существующих идей и техник.

Ввиду вышесказанного, творческой и инновационной компетенции можно дать следующее определение (Rasmussen 2002, стр.195–196):

Творческая и инновационная компетенции – это способность человека, при наличии ресурсов и возможности, внедрить реальную инновацию в области знаний и практики. Эта компетенция состоит из трех компонентов:

1. навыки переноса и сочетания;
2. уравновешенная автономность;
3. умение сосредоточиться и дисциплина.

Примером первого компонента является понятие «бисоциации», с помощью которого Кёстлер (1964) характеризует базовую структуру момента творчества. Бисоциация создает ассоциацию между двумя контекстами, которые обычно воспринимаются как не связанные друг с другом. Это приводит к внезапному переходу потока сознания от одной структуры в другую. Данная структура, которую творческая компетенция разделяет с чувством юмора, представляет собой один из типов переноса (см. предыдущий абзац).

Второй компонент «уравновешенная автономность» означает, что творческая или новаторская личность не должна особо стремиться к тому, чтобы угодить своему окружению или подчиниться его влиянию. Сельцер и Бенгли (1999) подчеркивают, что творческая личность формулирует проблемы вместо того, чтобы позволять другим определять проблемы. Автономность и уверенность необходимы также и для того, чтобы справиться с рисками, с которыми часто сопряжен процесс испытания новых и спорных практик. Но автономность необходимо уравновешивать знаниями и опытом в сферах и областях инновационной деятельности.

Относительно третьего элемента, существуют веские доказательства того, что для успешной творческой деятельности необходим высокий уровень «дисциплины». Творческие личности, которых изучал Гарднер (1994), часто посвящали себя своей работе и идеям в такой степени, которую можно было назвать беспощадной. Такая целеустремленность не является ни необходимой, ни распространенной, но, тем не менее, способность направлять продолжительные сосредоточенные усилия на решение проблемы является решающей для творческой и инновационной компетенции.

При концептуализации и изучении творческой и инновационной компетенции важно провести различие между индивидуальным уровнем, на котором могут быть определены компетенции человека, и уровнем организации, на котором можно описать условия, способствующие развитию творческой и инновационной компетенции. На индивидуальном уровне к основным характеристикам творческой и инновационной компетенции относятся способность переносить и объединять знания, социальная и умственная автономность, умение прилагать усилия целенаправленно, а также глубокое понимание соответствующей области знаний. На организационном уровне некоторыми из ключевых характеристик инноваций являются благоприятные условия, доверие и поддержка, свобода в самодисциплине, разнообразие в контекстах обучения, баланс между задачами и способностями, а также широкие возможности для получения ответной реакции. Это тот уровень, на котором функционируют такие системы и формы внедрения инновации, какие были описаны выше.

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В рамках датского аудиторского исследования компетенций была произведена попытка создать карту распространения творческой инновационной компетенции среди населения

Дании и, в особенности, среди сотрудников предприятий и организаций, работающих в Дании. Эта компетенция была описана посредством ответов на серию вопросов о деятельности респондентов, их понимании контекстов творчества и знании того, как создавать новые идеи. Несомненно, это явление измерить чрезвычайно сложно с помощью методов опроса, и некоторые из четко сформулированных вопросов оказались неэффективными. Однако в результате проведенного опроса была получена соответствующая информация, и я приведу некоторые основные результаты исследования (см. Danish Ministry of Education, 2005, p.86–101). В указанном отчете результаты представлены в основном в виде диаграмм. Некоторые из точных процентных значений, приведенные ниже, не содержатся в отчете, а взяты из справочных материалов.

Что касается участия в инновационной деятельности, уровень образования выступает важным ее фактором. 69% опрошенных, получивших только базовое школьное образование, сообщили, что вовсе не участвуют в процессе инновации продуктов, в то время как доля таких респондентов среди людей с высшим образованием не превысила 33%. Но это сведение не означает, что само по себе высшее образование обеспечивает творческую и инновационную компетенцию.

Результаты опроса в сфере «учебная компетенция», связанной с предыдущей, показали, что в формировании этой компетенции возраст может быть препятствием. Несмотря на этот факт, в случае творческой и инновационной компетенции, работники более старшего возраста, по всей видимости, не отстают от более молодых коллег. 16% людей в возрасте 60 лет и старше принадлежали к группе наиболее активных участников процесса внедрения инноваций, и этот показатель не намного ниже среднего, который составил 21 процент. Также, значительная часть работников старшего возраста ответили, что их способность создавать

новые идеи является залогом сохранения их места работы. Молодые люди в возрасте от 20 до 25 лет, кажется, являются возрастной группой, делающей наименьший вклад в инновационную деятельность. Только 11% представителей этой группы заявили, что делают вклад в работу по инновации продуктов и услуг, в то время как 60% сообщили, что не делают никакого вклада в процесс внедрения инноваций. Похоже, эти данные указывают на то, что участие в инновационной деятельности предусматривает владение определенным уровнем практического опыта и достижение определенного авторитета на предприятии, что возможно только после нескольких лет работы. Этот факт говорит о том, что для того, чтобы иметь возможность внедрять инновации в конкретной сфере деятельности, в ее рамках нужно сформировать определенные знания.

Еще одним аспектом творческой и инновационной деятельности является участие в разработке и испытании новых способов и методов работы. Здесь, опять же, по результатам опроса была обнаружена положительная связь между работой по внедрению инноваций и уровнем образования. Одна треть опрошенных с высшим образованием указали, что были в высокой мере вовлечены в процесс разработки новых методов, в то время как доля таких респондентов среди людей с базовым образованием составила только 18%. Но все же, по всей видимости, далеко не все работники с высшим образованием задействованы во внедрении инноваций. Треть таких работников ответили в опросе, что не принимали участия в разработке новых продуктов или услуг.

Касательно сферы испытаний новых методов работы, опрос показал четкие различия между должностями. Люди, участвующие в испытании новых методов работы, более часто относились к квалифицированным и неквалифицированным работникам, нежели к сотрудникам с фиксированным окладом.

Еще одним аспектом является взаимосвязь работы и свободного времени. Респондентов

просили ответить на вопрос о том, не обдумывают ли они в свое свободное время идеи, используемые на работе. 65% самостоятельно занятых сообщили, что делают это часто или очень часто. Но следует отметить, что управленческий персонал поступает аналогично почти с такой же частотой. Участникам опроса также был задан вопрос о том, в каких аспектах своей повседневной жизни они наиболее часто используют свои творческие способности. При этом были выявлены четкие отличия между профессиональными группами и уровнями образования. Самозанятые работники и управленцы в первую очередь использовали свои творческие способности в работе, в то время как неквалифицированные работники пользовались такими способностями, главным образом, вне рабочего места. Также, высокообразованные люди, работающие много часов в неделю, интенсивно применяли свои творческие способности на работе. Интересным является то, что данный факт принадлежит к тому незначительному количеству аспектов творческой и инновационной деятельности, в котором просматриваются четкие гендерные отличия, так как мужчины чаще сообщали, что использовали свой творческий подход на работе, чем женщины.

Ряд вопросов опросника касался контекста творчества и инноваций в работе организаций. Одним из аспектов было то, в какой степени на рабочих местах от сотрудников требуется новаторское мышление. В этом случае, опять-таки, уровень образования сотрудника является значимым фактором. Высокие требования касательно новаторского мышления, по-видимому, направлены в основном на лиц с высшим образованием и тех, кто занимает руководящие должности (это – две группы, которые нередко пересекаются друг с другом). Около половины тех, кто имеет высшее образование, сказали, что от них в высокой или очень высокой степени ожидается новаторское мышление, и только 7% управленцев сообщили, что новаторское мышление в их работе не требуется.

Еще одним аспектом контекста существования творчества было то, в какой мере новаторское мышление работников поддерживается их непосредственным начальством. Фактически, более половины респондентов пользуются такой поддержкой; приблизительно 15% респондентов сказали, что их поддерживают в очень высокой степени, а около 40% утверждали, что их поддерживают в высокой степени. Только 5% сообщили о полном отсутствии какой-либо поддержки в отношении новаторского мышления. Даже не имея в своем распоряжении данных, на основании которых можно было бы провести сравнительный анализ с другими странами, можно утверждать, что творческая и инновационная деятельность датских работников пользуется значительной поддержкой их руководства.

К важным вопросам, поиск ответов, на которые осуществлялся в рамках опроса, относится и то, в какой степени люди приобретают творческую и инновационную компетенцию с помощью образования и непрерывного образования. Как можно было ожидать, уровень образования здесь снова оказался важным фактором. Большая часть работников с высшим образованием сообщила, что они научились создавать новые идеи в процессе получения образования или непрерывного образования. Почти нет сомнений в том, что более длительные учебные программы обеспечивают лучшие возможности для развития творческих способностей, нежели краткосрочные программы, так как в первом случае у студентов больше времени для того, чтобы экспериментировать и сформировать собственный стиль работы по внедрению инноваций. Тем не менее, не следует упускать из виду тот факт, что люди с высшим образованием также более высоко ценят самообразование и, соответственно, склонны давать более положительные ответы на такие вопросы анкеты.

Самым важным результатом исследования в отношении значимости роли образования для внедрения инноваций является то, что очень малая

доля опрошенных, в среднем не превышающая 8% респондентов, считала образование очень важным источником формирования творческой и инновационной компетенции. Одним из возможных объяснений данного феномена является то, что изначальные навыки, полученные работником в процессе обучения, постепенно становятся менее важными по мере накопления им практического опыта и развития его компетенции на рабочем месте. В таком случае логичным было бы ожидать, что работник, например, с десятилетним стажем и более, будет связывать усовершенствование своих инновационных способностей, скорее, с повышением квалификации или обучением на рабочем месте. Однако, по-видимому, на самом деле здесь все по-другому. Очень небольшое количество респондентов, участвующих в опросе, которые имеют значительный опыт работы, указали, что непрерывное образование в значительной степени повлияло на их способность к новаторскому мышлению. В действительности, большинство участников опроса, независимо от разных фоновых факторов, ни каким образом не связывали свое участие в непрерывном образовании с развитием творчества и инновациями.

Итак, к некоторым главным выводам исследования творческой и инновационной компетенции относятся следующие:

- ◆ В целом, высокообразованные личности являются более творческими и новаторскими, чем люди, получившие менее высокий уровень образования.
- ◆ Работники с высшим образованием, которые трудятся много часов в неделю и исполняют управленческие функции, представляют собой наиболее творческую и инновационную группу в обществе Дании.
- ◆ Большинство датчан считают, что работают на инновационных рабочих местах, но их должностные обязанности не в равной степени предусматривают наличие у сотрудника новаторского мышления. Это в особенности касается неквалифицированных работников.

- ◆ Навыки и инструменты внедрения инноваций в очень ограниченной степени обретаются в процессе получения образования или обучения на рабочем месте.

Эти выводы могут указывать на то, что перед многими предприятиями, которые считаются (и которые сами себя считают) инновационными, стоит серьезная задача не только по мобилизации творческих способностей работников с высшим образованием, но и по интеграции творчества и инновации в работу, как неотъемлемых ее аспектов на всех уровнях и по отношению ко всем группам работников. Также существует неотложная необходимость в таких видах непрерывного образования и обучения на рабочем месте, которые могут развивать и укреплять творческую и инновационную компетенцию работников. Создание таких видов образования – нелегкая задача; существует много вопросов относительно внедрения на практике, образовательных принципов, мест для учебы и обучающего персонала. Но есть возможность добиться значительного улучшения ситуации, обнаруженной в результате проведенного исследования компетенций.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Итак, какие принципы и практики следует внедрять в образовательные учреждения и программы, если ученики и студенты всех возрастных групп должны овладеть более высоким уровнем инновационной компетенции, а также поддерживать его, – компетенции, которые могут способствовать внедрению инноваций на предприятиях и в обществах? В целом многие авторы сходятся во мнениях по поводу необходимых типов образовательной среды, обучения и учения. Вот один пример:

Понятие «творчество» здесь используется для обозначения процессов обучения и учения, основанных на признании проблем и расхождений в общепринятой информации, на

рассмотрении вопросов с другого ракурса, поиске неожиданных связей между, на первый взгляд, несовместимыми элементами информации, создании собственных решений проблем, а также на других подобных этим процессах, а не на заучивании готовой информации и точном ее повторении по требованию или усвоении и постоянном применении стандартных методов. Учителя, заинтересованные в первом подходе, высоко ценят новизну, изобретательность, смелость суждений и т.п., а не только скорость, формальную правильность или точность (Cropley & Cropley 2008, p. 355).

В качестве еще одного примера можно привести перечень принципов учебной программы, основанной на необходимости творческого применения знаний, сформулированный в отчете мозгового центра «Демос» (Demos) (Selzer & Bentley 1999, pp.81–82).

- ◆ Структура процесса учения в целом имеет проектный характер. Некоторые проекты индивидуальные, а многие – групповые.
- ◆ Студенты постоянно упражняются в поиске и решении проблем.
- ◆ Обучение проходит в ряде контекстов и с использованием ряда методов.
- ◆ Знания и результаты обучения оцениваются с разных позиций – в том числе и с позиции учащегося.
- ◆ На всех этапах программы предусмотрена стимуляция мышления и самооценки учащихся.
- ◆ Навыки повторяются и применяются на практике в последующем, чтобы знания, полученные на более раннем этапе образовательного процесса, можно было творчески применить для решения новых проблем.
- ◆ Учащиеся обретают углубленное знание ряда дисциплин или областей знаний, в том числе традиционных академических предметов.

Насколько такие принципы возможно применять в рамках образования взрослых зависит от конкретных условий среды образования

и многих других факторов. Структура и наполнение образовательной программы, опыт участников и ситуация, в которой они находятся, социокультурный контекст, экономические условия, а также многое другое будут оказывать на это свое влияние. В завершающей части статьи я представляю и анализирую пример из опыта, в котором инновационные практики были внедрены в одну из составляющих системы образования взрослых Дании.

КУРС «СОТРУДНИЧЕСТВО И КОММУНИКАЦИЯ» НА ЗАВОДЕ ПО ИЗГОТОВЛЕНИЮ МЕТАЛЛОКОНСТРУКЦИЙ

В рамках проекта по развитию, при внедрении которого был получен описанный здесь опыт, общеобразовательные центры для взрослых создали профессиональные курсы в сотрудничестве с частными и государственными предприятиями. Длительность проекта составила два с половиной года; в его рамках были организованы курсы в трех регионах Западной Дании. Было проведено шестьдесят шесть курсов с разным количеством слушателей (от 7 до 150). Многие курсы были короткими (40–60 часов). Самыми распространенными предметами были базовый подготовительный уровень датского языка, информационные технологии и сотрудничество и коммуникация на общем уровне (Hviid et al 2008). Анализ опыта завода по изготовлению металлоконструкций осуществила Ханне Дауер Келлер (Hanne Dauer Keller); он более полно задокументирован в ее отчете научно-исследовательской работы (Keller, 2005).

Слушателями курсов были рабочие, в основном низкоквалифицированные. Перед началом курсов учебный центр совместно с предприятием обсуждали и утверждали условия и учебную программу. Необходимо было выполнить некоторые законодательные требования в отношении общего образования взрослых, но это

законодательство позволяет адаптацию курсов и предметов под конкретные нужды предприятия.

На заводе по изготовлению металлоконструкций было 70 производственных рабочих, в большинстве своем в возрасте от 40 до 60 лет. Приблизительно две трети были неквалифицированными. Большинство рабочих – мужчины, а небольшое количество работающих на производстве женщин занималось сборочными работами. Ранее предприятие начало поручать выполнение части работ производственного цикла новому заводу в Украине. В будущем датская часть компании должна была увеличить свою гибкость в отношении изготовления менее объемных партий продукции. Сотрудники описали свою работу как разнообразную и в достаточной степени трудную. Изготовление продукции в установленные сроки могло быть сопряжено с серьезным уровнем стресса.

Преподаватель подготовила курс под названием «Сотрудничество и коммуникация» после проведения фокус-группы на трех уровнях предприятия: с руководством, бригадирами и рабочими. На основании проведенных с сотрудниками интервью она адаптировала содержание курса к текущим потребностям предприятия. Курс в первую очередь был ориентирован на рабочих производства, но также и содержал специальный модуль, посвященный административному персоналу и руководителям бригад. Тот факт, что курс был обязательным для всех, и что в нем также принимали участие и бригадиры, оказал положительное влияние на отношение к нему со стороны работников.

Сотрудников, занимающих разные должности на заводе, разделили на 8 групп по 8–9 человек. Курс состоял из 40 часов, и осуществлялся на протяжении периода длительностью 2 + 3 дня. Между первыми двумя и последними тремя днями курса был сделан перерыв длительностью около 8 недель. Курс проходил в местном общеобразовательном центре для взрослых.

Ключевым элементом обучения была постоянная связь теории с каждодневной жизнью слу-

шателей посредством приведения примеров и обсуждения в форме диалога. Диалог и прямое обращение к участникам стимулировали их к выражению собственных мыслей, которые преподаватель в последующем обсуждал с группой. Этот процесс ставил перед участниками не легкие задачи и, возможно, формировал их отношение. Учитель поддерживал энергичный темп работы в группах и делал процесс обучения увлекательным. Первоочередной целью учителя было создать из участников курса личностей, а не формировать в них определенную профессиональную идентичность.

Оценка результатов курса осуществлялась при участии директора и начальников бригад предприятия. Процесс оценки состоял из трех этапов: (1) теоретический анализ предложенного примера; (2) демонстрация конечных результатов; (3) презентация трех целей компании, самостоятельно сформулированных участниками и рассмотренных в ходе обучения. Слушатели также сдавали индивидуальный тест. После курса на предприятии дополнительно проводились занятия, ориентированные на достижение целей, сформулированных участниками курса (напр. предоставление большего объема информации, больше возможностей для обучения и улучшение среды).

Уникальной чертой такого рода курса по сотрудничеству и коммуникации, адаптированного для конкретного предприятия, является то, что преподаватель выступает в роли специального консультанта, делая акцент на содействии процессам внедрения изменений на этом предприятии. Преподаватель выходит за обычные границы образовательного учреждения и трудовой деятельности, изучая потребности участников курса (в данном случае – посредством интервью), вводя в курс вопросы, непосредственно касающиеся предприятия, а также предлагая консультационные услуги после завершения курса в последующей работе.

Исследование, проведенное на основе этого курса, показало, что особенно полезным для

работников был подход операционного анализа к коммуникации, который изучался в рамках курса. В результате применения этого подхода слушатели стали более нацелены на «тщательное обсуждение вопросов», что может способствовать снижению уровня конфликтности среди сотрудников, а также между сотрудниками и руководством. Работники осознали, что для того, чтобы использовать данный потенциал, важно работать над своими навыками коммуникации и сотрудничества. Но этого не всегда легко достичь. Один респондент обратил внимание на то, что приоритетным для сотрудников является выполнение производственных задач, в связи с чем у них не остается времени для практического применения навыков эффективной коммуникации.

Также было очевидно, что некоторые участники делали для себя важные открытия. По наблюдениям преподавателя (на основании интервью), участники достигли более высокого уровня самосознания, что по его мнению, соответствующим образом отразится на их личностях и повлияет на сотрудничество.

Важным конечным результатом такого курса является то, что его слушатели узнают свое место работы с других позиций, как во время занятий, так и перерывов. Благодаря этим новым ракурсам и материалу курса, связанному с рабочим местом, участники, по их сообщениям, расширили свои знания о предприятии, трудовых задачах и вопросах, связанных с разными группами персонала организации. В связи с производственным характером работы и строгим разделением труда, работники часто осведомлены только в вопросах, касающихся отдельной части организации, и знают только те задачи, за которые отвечают сами. Как показала практика, общение с коллегами, занимающими другие должности, дало им возможность посмотреть на работу собственного отдела под другим углом или сформировать более четкую картину работы на предприятии в целом.

Посещение курса дало новые знания не только работникам; он был особенно полезен

для руководителей. В одном случае руководство присутствовало на завершающей части курса и увидело презентации слушателей. По словам одного менеджера, посмотрев презентации сотрудников, которые оказались намного более тщательно подготовленными, чем ожидалось, он стал более позитивно оценивать ресурсы таких сотрудников.

Вышеописанный опыт, а также проект развития, в рамках которого он был получен, указывают на то, что общее образование взрослых можно успешно связать с трудовой деятельностью. Таким образом, учебные курсы можно сделать более соответствующими и доступными для взрослых, которые нуждаются в развитии компетенции, а также для тех, кто не имеет намерения проходить обучение непосредственно в центре образования взрослых. Благодаря адаптации курсов к конкретным предприятиям и введению таких предметов, как «Сотрудничество и коммуникация», осуществляется введение и интеграция некоторых профессиональных аспектов в учебные программы общего образования. Логика образования сочетается с логикой работы, в результате чего учебный план частично внедряется с практическим уклоном.

Такого рода выход за сложившиеся рамки может играть центральную роль в развитии творческой и инновационной компетенции, как и было описано выше. В определении творческой и инновационной компетенции «навыки переноса и сочетания» также считаются одним из ключевых компонентов. Исследование практического опыта не включает в себя результаты последней оценки компетенции, приобретенной прослушавшими курс работниками, по причине чего у нас нет точных данных относительно того, имел ли место факт роста творческой и инновационной компетенции. Но несмотря на это, данный пример из опыта наглядно показывает роль подходов в рамках образования взрослых, ориентированных на достижение данной цели.

ВЫВОДЫ

В данной статье предоставлены доводы в рамках концепции творческой и инновационной компетенции. Как было уже сказано, под этой компетенцией я понимаю способность индивида внедрять реальные инновации в сфере знаний и практики; я также выделяю три главных компонента такой компетенции: (1) навыки переноса и сочетания; (2) уравновешенная автономность; (3) умение сосредоточиться и дисциплина. Результаты аудита компетенции в Дании, рассмотренного в статье, указывают на четкое социальное неравенство в распределении творческой и инновационной компетенции. Работники с высшим образованием, которые работают много часов в неделю и исполняют управленческие функции, являются заметно более творческой и инновационной группой в обществе.

Исследования, описанные в первой части статьи, указывают на тесные взаимосвязи между конкурентоспособностью, инновациями продуктов, набором сотрудников с высшим образованием, процедурами профессиональной подготовки внутри организации и текучестью кадров. Новые продукты или услуги на рынке можно рассматривать как манифестацию коллективной и динамической способности организации учиться и создавать знания. Разница между такими формами внедрения инноваций, как НТИ (Наука-Технологии-Инновация) и ДИВ (Действие-Использование-Взаимодействие) указывают на тот факт, что хотя продвижение инноваций часто связано с наукой и технологией, разработка новых продуктов или услуг нередко осуществляется без участия отделов по вопросам инновационной деятельности, сотрудниками, владеющими глубокими знаниями в конкретной сфере, а также знаний, связанных с ней рынков и пользователей. Образовательные инициативы, призванные способствовать творчеству и инновациям, должны быть нацелены на поддержку внедрения инноваций не только по

схеме «НТИ», но и по схеме «ДИВ», желательно с использованием этих схем в сочетании друг с другом.

Применимость понятия компетенции в данном контексте, несомненно, можно поставить под вопрос. В некоторых смыслах оно может вводить в заблуждение. Например, такое понятие может создать образ компетенции в виде некоего пакета, в который аккуратно сложены все знания и навыки человека и который можно принести в определенный контекст работы, где его можно распаковать и применить на деле. Такой образ однозначно не учитывает гибкий и неоконченный характер компетенции, а также взаимосвязь между развитием и использованием компетенции в разных контекстах. Ситуация особенно проблематична в случае образования взрослых, которое часто проходит в тесном контакте с трудовой деятельностью и другими сферами повседневной жизни. Тем не менее, нам нужны категории для того, чтобы описать конечные результаты процесса обучения, и, на мой взгляд, понятие компетенции является более подходящим для этой цели, чем более традиционные понятия в области образования и обучения, такие как навык, знание и учебный план.

Хотя, согласно полученным данным, высокообразованные работники являются более творческими и новаторскими, чем люди с более низким уровнем образования, они не считают, что такого рода компетенцию они развили посредством образования или обучения на рабочем месте. Этот факт указывает на широкие возможности для улучшений путем реформирования среды обучения, образовательных принципов и программ. Такие принципы, как организация процесса обучения на основе выполнения проектов, поиск и решение проблем, включение в процесс ряда контекстов и ряда программ, размышление и самооценка, содействие пониманию в нескольких областях знаний и интенсивное применение групповых методов работы, являются полезными руководящими

принципами в этом направлении. Но также во внимание необходимо принимать конкретные условия и ресурсы разных национальных и институциональных контекстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Csikszentmihalyi, M. 1997 *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.

Cropley, A & Cropley D. 2008 'Resolving the paradoxes of creativity: an extended phase model'. *Cambridge Journal of Education* Vol. 38, No. 3, September 2008, p.355–373.

Danish Ministry of Education 2005 *Det nationale kompetenceregnskab. Hovedrapport*. Copenhagen: Ministry of Education.

Florida, R. 2002 *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.

Gardner, H. E. 1994 *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*, New York: Basic Books.

Hviid, M.K. et al 2008, *Kompetenceudvikling i udkantsomreder. Almen og praksisnår kompetenceudvikling for voksne*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Keller, H.D. 2005 *Undervisning som støtte til virksomhedens forandringsprocesser. Analyse af VUC-forløb på N. Graversens Metalvarefabrik A/S*. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.

Jensen, M.B., Johnson, B., Lorenz, E., Lundvall, B.A. 2007, "Forms of Knowledge and Modes of Innovation", *Research Policy*, Vol. 36 No. 5, p.680–693.

Koestler, A. 1964 *The Act of Creation*. London: Hutchinson.

Lundvall, B.A. 2002 *Innovation, Growth and Social Cohesion: The Danish Model*. London: Edward Elgar.

Lundvall, B.A. & Nielsen, P. 1999 *Competition and transformation in the learning economy – illustrated by the Danish case*. *Revue d'Economie Industrielle*, No.88, 1999, p.67–90.

Lundvall, B.A., Rasmussen, P. & Lorenz, E. 2008 *Education in the Learning Economy: a European perspective*. *Policy Futures in Education*, vol. 6, no. 6, p.681–700.

Nielsen, P. 2006 *Innovation, Employment and Competence Development*. Invited paper presented at the 14th. International Industrial relation Associations World Conference, Lima. Aalborg University: Centre for Labor Market Studies.

Rasmussen, P. 2002 'Kreativ og innovative kompetence', in Danish Ministry of Education, *Nøgletekompetencer: forskerbidrag til det nationale kompetenceregnskab*. Copenhagen: Ministry of Education, p.187–202.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (ed.) 2001 *Defining and Selecting Key Competencies*. Cambridge, Massachusetts: Hogrefe

Selzer, K & Bentley, T 1999, *The Creative Age*. London: Demos.

Storz, C. & Schaefer, S. 2011, *Institutional Diversity and Innovation. Continuing and emerging patterns in Japan and China*. Oxon: Routledge.



ПАЛЛЕ РАСМУССЕН

Профессор педагогики на Кафедре учения и философии Ольборгского университета в Дании. К направлениям его исследований относятся политика в сфере образования, социологические теории образования и учения, оценка в сфере образования, непрерывное образование в контексте образовательных заведений и на рабочем месте. Он обладает богатым опытом участия в проектах по оценке и разработке в сотрудничестве с партнерами из частного и государственного секторов. Профессор Расмуссен участвовал в нескольких международных исследовательских сетях и опубликовал большое количество работ по направлениям своих исследований.

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

palleras@learning.aau.dk

АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ОБЩЕСТВЕ

Кармел Борг, Марвин Формоза

В эпоху, когда в образовании взрослых, являющимся неотъемлемым компонентом обучения на протяжении всей жизни, преобладает суждение о способностях к трудоустройству и производительности, поднятие вопроса о критической, зрелой активной гражданской позиции не только необходимо, но и обязательно для обществ с высокой моралью и развитой демократией. Кризис капитализма демонстрирует нам, образователям взрослых, что если образование для взрослых не будет использоваться для детального исследования, постановки новых задач и противостояния приходу системы, предпочитающей получение прибыли любой ценой, ярый индивидуализм и приватизацию общественных благ, это породит искаженные и хищнические социально-экономические отношения. Данная статья поднимает проблему основных понятий активной гражданской позиции в пожилом возрасте и предлагает альтернативный взгляд на эту проблему. В статье также иллюстрируется, как образователи взрослых могут облегчить процессы обучения людей пожилого возраста, как отражается воздействие неolibеральной системы ценностей и последствий преобладающих методик на жизнь личности и общества

Кармел Борг, Марвин Формоза

ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ КРИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

Обучение критической активной гражданской позиции (ОКАГ) основано на понимании того, что образование неотделимо от социальной сферы (Sarracino, 2011) и, следовательно, критическое восприятие социальной и экономической ситуаций является основой компетентной и эффективной гражданской позиции. ОКАГ просто необходимо в мире, становящемся все более поляризованным, эксплуататорским, индивидуалистичным и культурно агрессивным. ОКАГ бросает вызов и противостоит навязыванию «монолитного мышления» (Fisher & Ponniah, 2003, цитата из Ledwith, 2005), сформированного стандартизированной образовательной программой, характеризующейся единообразными, транснациональными ожиданиями и методиками оценки, а также глобальной одержимостью дискриминировать по образованию и диплому (Borg & Mayo, 2006).

ОКАГ ниспровергает корпоративное понятие образования, предпочитая политические, критические, общественные и коллективные критерии конкурсным, частным и аполитичным (sic). ОКАГ не является ни нейтральной, ни объективной образовательной деятельностью. Наоборот, принимая социально-справедливый подход к пониманию мира, вышеупомянутый образовательный процесс является сознательно субъективным, тем не менее, он честен и искренен, в исследовании различных форм угнетения, несправедливости и неравенства. В конечном счете, ОКАГ стремится воздействовать на знания, являющиеся коллективным продуктом, созданным в результате рефлексивного процесса, превращающего моменты формирования сознания в возможности противостояния и трансформации. ОКАГ является местным, не становясь при этом ограниченным, и является транснациональным, не теряя при этом контекста, что позволяет гражданам пересмотреть социальные, экономические и культурные связи.

ОКАГ по существу является моральным и этическим проектом. Привязываясь непосредственно к материальному миру взрослого ученика и, следовательно, к текущей сложной ситуации последнего, основной целью ОКАГ является восстановление права на мечту о другом материальном мире, мире, где гражданская позиция является активной и выражается в критическом и способствующем подходе. Принимая во внимание потенциал ОКАГ как проводника социальных изменений, общество (имеется в виду реальная жизнь граждан) представляет собой лучший педагогический контекст для проявления рефлексивного потенциала взрослых. Настоящий диалог (Freire, 1970, 1973, 1998), основанный на взаимном доверии, уважении, активном слушании и участии, является наиболее подходящим педагогическим инструментом для подтверждения рефлексивной ценности всех граждан. Вместо того чтобы воспринимать взрослых граждан как циничных получателей знаний, центральной педагогической задачей ОКАГ является восприятие людей как интеллектуалов и сопродюсеров социальных знаний, активных граждан, которые способны анализировать, интерпретировать и переделывать свои сообщества.

Роль педагога в ОКАГ является центральной. Пропагандисты ОКАГ понимают опасности «эксперта»-педагога, колонизирующего, сознательно или бессознательно, «неэкспертов» или других лиц (sic). ОКАГ выступает против господствующей практики расхожих ответов, быстрых решений и кажущихся полезными знаний в традиционной педагогике. Наоборот, ОКАГ приглашает педагогов, по словам Ледвиза, (2005, стр.31) «для создания контекстов вопросов», помогающих взрослым ученикам-педагогам «установить критическую связь между их жизнью и структурами общества, формирующими их мир». ОКАГ поощряет вопросы и теоретические выкладки со стороны взрослых учеников в процессе формирования понимания, под руководством преподавателей, готовых

с уважением, не критически, относиться к прошлому людей, их рассказам, автобиографиям, культурам, житейской мудрости, интуиции и практическому опыту.

АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Споры о значении активной гражданской позиции в пожилом возрасте ведутся повсеместно, поскольку в современных обществах наблюдается беспрецедентный рост количества пожилых людей в общинах.

Определение терминов «пожилой возраст» и «пожилые люди» всегда было предметом жесточайших споров. Причина этого состоит в том, что физиологические проявления биологического старения у разных людей происходят по-разному, в результате чего члены старших возрастных групп существенно отличаются друг от друга с точки зрения старения. Календарный возраст не имеет первичного, «природного» смысла, а является производным от социального и исторического смыслового значения определенных географических контекстов, которые, несомненно, могут существенно различаться. Пока даты рождения используются только для осмысления и классификации больших массивов количественных данных и поэтому ничего не говорят исследователям о том, как эти «данные» ощущают себя в пожилом возрасте. Таким образом, мы согласны с Финдсеном и Формозой (2011, стр.11), предпочитающими термин «точка жизненного цикла», и предлагаем следующее рабочее определение пожилых людей:

«люди, независимо от их календарного возраста, не обремененные работой и семьей в том смысле, что они не занимаются или меньше занимаются профессиональной карьерой или обязанностями по повышению благосостояния семьи».

В Европейском Союзе (ЕС) растет озабоченность снижением среднего возраста, в котором люди выбывают из числа работающих и уходят

на пенсию, к 2060 году будут существовать только два человека трудоспособного возраста (15–64 года) на каждого человека в возрасте 65-плюс, понятие «продуктивный» заслонило понятия «активный» и «успешный» для активной гражданской позиции в пожилом возрасте. Аргументируя тем, что присутствие пожилых работников на рынке труда является жизненно важным для развития социально - интегрированных экономик и снижения риска социальной изоляции пожилого населения, ЕС издал директивы, требующие от политиков в сфере занятости не допускать выпадение пожилых работников из рынка труда и разрабатывать стимулы для сохранения им работы (Комиссии Европейского экономического сообщества 2004). Аргумент звучит следующим образом:

«Система социального обеспечения испытывает сильную нагрузку, как в финансовом смысле, так и с точки зрения управления. Демографическое старение еще более усиливает существующую напряженность. Решением этой проблемы является инициирование политических реформ, которые приведут к увеличению трудовой жизни. Параллельно с этим необходимо ограничить услуги/льготы, предоставляемые системами социального обеспечения, и/или увеличить персональные взносы». (Генеральный директорат Европейской комиссии по научным исследованиям, 2005, стр.25)

Доказательство того, что ЕС оценивает определяющие характеристики активной гражданской позиции по способности индивидуума заниматься оплачиваемым трудом, находится в двух разных сферах. Во-первых, дискурс социальной политики ЕС оценивает возможность поддержания высокого качества социального обеспечения по успешности предоставления пожилым людям возможности оставаться полноценными участниками рынка труда (Генеральный директорат Европейской комиссии по научным исследованиям, 2005). Во-вторых, энергичные усилия ЕС, направленные на совершенствование навыков электронного обучения пожилых

людей – а также соединение его с проектами обучения в пожилом возрасте, финансируемыми программой Грюндвиг – есть не что иное, как реакция на «кризис навыков» информационно-коммуникационной технологии (ИКТ) в старших возрастных группах.

Как указывают Борг и Майо (2005), конечным результатом этой истерии вокруг электронного обучения является увеличение государственного финансирования частных потребностей в области трудовых ресурсов, что имеет ключевое значение для современного капитализма, так что частные и общественные интересы и проблемы постепенно становятся одним целым. Представляя концепцию продуктивного старения как ключевую стратегию достижения активной гражданской позиции в пожилом возрасте, системы социального обеспечения совершают ошибку, рассматривая возможность ее достижения только в результате экономической деятельности или других видов деятельности, для которых имеется рынок. Трудоспособность стала основным фактором, определяющим ценность человека, когда «для того чтобы быть активным гражданином, человек должен работать и вносить свою лепту в общее благо» (Jarvis, 2008, 46).

Критический взгляд считает такие послышки ошибочными по трем основным причинам.

Во-первых, такая позиция поддерживает несправедливость статуса-кво путем представления усредненных моделей старения, подчеркивающих индивидуальную ответственность, а не структурное неравенство, которое может препятствовать их усилиям по достижению «идеализированной старости» (Estes et al., 2003). И действительно, оценка активной гражданской позиции по «экономической полезности» является, мягко говоря, тревожной моделью, учитывая различные способы, с помощью которых рыночная экономика наказывает и дискриминирует пожилых людей.

Во-вторых, такая экономическая модель особенно тревожит отношением к уязвимым слоям населения старшего возраста, но особенно

к пожилым женщинам, которые всю свою жизнь традиционно несут непризнанное бремя ответственности, заботясь о своих близких. Как утверждал Холстейн (1999, стр.370), акцентирование «экономической» производительности может «отрицательно сказаться на тех, кто не является производительным в традиционном смысле этого слова или тех, кто не обладает юношеской энергией ... [или] тех, кто имеет физические и психические нарушения». Динамичное движение вперед – предоставляющее возможности и учитывающее реалии жизни в пожилом возрасте – обеспечивает активная гражданская позиция, основанная на расширенном понимании продуктивного старения. Давайте зададимся вопросом, какая деятельность имеется в виду при определении продуктивного старения: «Только оплачиваемая работа и волонтерство? А как же уборка квартиры? А слушание музыки? А курсы системы обучения на протяжении всей жизни?» (Bass, 2011, стр.179). Несомненно, продуктивное старение охватывает и другие, «нерыночные» виды деятельности, такие как постоянная забота о своих близких, «работа» бабушками и дедушками и другая деятельность, которая улучшает не только личное, но и социальное и общественное благополучие. Басс (2011) утверждает, что продуктивно стареющее общество

...отражает ценности государства, стремящегося проводить политику, позволяющую всем своим гражданам продолжать жить продуктивной и полезной жизнью, которую они выбрали. Привлечение пожилых людей и расширение их участия в выполнении значительных социальных функций позволяет сохранить и даже максимизировать их талант, опыт и самооценку; общество в целом будет получать пользу от их участия, а разные поколения будут понимать друг друга в разные возрастные периоды (Bass, 2011, стр.181).

В-третьих, в продвижении активной гражданской позиции нельзя оставить без внимания политический активизм. Как подчеркивают Цейс-Морзе и Хиббинг (2005), игнорирование

значения участия в политической жизни усиливает среди граждан тенденцию уклоняться от нее и заменяет усилия по созданию систематических изменений путем движения против течения индивидуальными усилиями передвижения по течению. Именно поэтому, пока общественные работы разного рода считаются ценными, локальные усилия не будут направлены на решение социальных проблем, хотя многие сторонники вовлечения гражданского общества считают, что они это делают (Martinson, 2007). Да, «волонтеры в бесплатных столовых помогают голодным людям в городе, но ничего не делают для решения более общих проблем бездомных и нищих» (Theiss-Morse & Hibbing, 2005, стр.238). Принимая во внимание потенциал образования в расширении возможностей персонального и социального роста, не вызывает сомнений и потенциал обучения на протяжении всей жизни в улучшении вовлечения пожилых людей в общественную жизнь своих общин. (Jelenc Krasovec & Kump, 2009).

Европейская Экономическая Комиссия ООН (2007, стр.38)

«подтверждает, что образование на протяжении всей жизни и активная старость, доступ к современным информационно-коммуникационным технологиям, волонтерство и гражданская активность являются важнейшими средствами активизирования вовлеченности».

Программы обучения на протяжении всей жизни, поощряющие гражданскую активность в пожилом возрасте, получили значительное распространение в последние годы (Hennessy, 2010). Большинство инициатив происходит от критического скептицизма в адрес реальной возможности пожилых людей продолжать работать до ухода на пенсию (Wilson et al., 2005). Хотя исследования показывают, что менее четверти пенсионеров предположительно могут выполнять какую-либо оплачиваемую работу, будучи на пенсии, виды низкооплачиваемых, менее престижных работ, которые в настоящее время являются первичным источником занято-

сти пенсионеров, не будут привлекательными для прибывающего контингента. Это вызывает призыв к пересмотру возможности пожилых людей занимать активную гражданскую позицию.

Именно в противоположность такому эпистемологическому фону мы спланировали и осуществили два проекта по критическому обучению пожилых людей, каждый из которых призван стать катализатором для повышения уровня активной гражданской позиции в пожилом возрасте.

Как Уолтерс и Уоттерс (2001), мы не верим, что обучение в преклонном возрасте автоматически является чем-то хорошим. Не рассматривая его как механизм повышения эффективности на рынке, мы только осознаем его ценность в качестве средства для усиления активной демократической гражданской позиции, которое

«объединяет людей и группы в структурах социальной, политической и экономической деятельности в локальном и глобальном аспекте ... [и] выдвигает на первый план женщин и мужчин как движущую силу своей истории во всех аспектах их жизни» (UNESCO, 1998, стр.1).

Конечно, оба проекта обучения возникли из нашей сознательной необходимости осуществления значительных педагогических и организационных социальных изменений для решения проблемы традиционного исключения пожилых людей из гражданской активности и активной гражданской позиции. Однако нельзя сказать, что мы не принимали во внимание результаты эмпирического исследования, отмечающего более интенсивное у пожилых людей ощущение космической общности, которое приводит их к пересмотру прежних представлений о времени, пространстве, жизни и смерти (Sherman, 2010). Как показывают исследования геротрансцендентности, пожилые люди становятся более избирательными в выборе социальной и другой деятельности, при этом усиливается их ощущение близости с предшествующими поколениями и падает интерес к чрезмерному общению (Tornstam, 2005). Надо сказать, что мы детально обсуждали

рефлекторные оценки Ная (1998) и одного из наших авторов (Formosa, 2012) программ критического обучения в пожилом возрасте, обе из которых дали в результате только средние уровни критического сознания среди пожилых учеников, с целью сделать выводы из чужих и своих собственных ошибок в практической критической педагогике для пожилого возраста. В заключение мы пришли к выводу, что обе работы выбрали слишком «модернистскую» идеологию Фрейре, которая подчеркивает диалогический раскол между «угнетенным» (участником) и угнетателем (статус-кво). Принимая мнение Фрейре (1998) о том, что образовательные процессы нельзя трансплантировать, а можно только изобретать заново, много энергии было потрачено на обсуждение вопроса о том, как обучение в пожилом возрасте воздействует на энергетические уровни и интересы группы людей, которые не ищут работу и не растят детей, и которые могут быть больше озабочены ограничениями физического характера, чем люди среднего возраста. В следующих разделах приводится описание и некоторые оценки двух проектов.

КРИТИЧЕСКАЯ АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ: ОБЪЕДИНЕНИЕ КРИТИЧЕСКОЙ ГРА- МОТНОСТИ И ИКТ-КОМПЕТЕНТНО- СТИ

Проект «Критическая грамотность, ИКТ-компетентность и пожилой возраст» возник из нашего обязательства использовать обучение в пожилом возрасте в качестве катализатора для повышения уровня активной гражданской позиции среди пожилых людей в обществе. Обоснованием для этой программы послужил тот факт, что пока педагогика обучения взрослых отделена от проблем участия в жизни общества, то, что однозначно связывает обучение, участие в жизни общества и социальное единство, редко

сфокусировано на пожилых людях (Etienne & Jackson, 2011).

Особыми целями нашей программы были: (1) исследование возможности привлечения пожилых людей в качестве активных граждан; (2) изучение потенциала обучения на протяжении всей жизни в отношении поддержки активной гражданской позиции и (3) продвижение пожилых людей к более высокому уровню активной гражданской позиции в своем обществе.

Основной задачей программы обучения было повышение ИКТ-компетентности пожилых людей как средства вовлечения их в политическую деятельность общества. Ввиду постоянной волонтерской работы одного из авторов с муниципальным советом г.Дингли, реализация программы обучения в пожилом возрасте в этой местности была для нас с самого начала предпочтительным вариантом.

Месторасположение

Дингли – поселок на западном побережье Мальты с населением 3 495 человек (2011), из них 25 процентов в возрасте более 55 лет (Национальное статистическое бюро, 2012). Мальта является микросоюзом, расположенным в Средиземном море, в 93 км к северу от нее находится Сицилия, в 288 км к югу – Африка, в 1826 км к западу – Гибралтар и в 1510 км к востоку – Александрия. В 2011 году общая численность населения Мальты составляла 416 055 человек – из них 127 311 человек имели возраст 55 лет и старше (30,6 процентов) (там же).

Состоялась встреча с мэром Дингли, который немедленно предложил принять проект и оказывать любую логистическую помощь, которая нам могла понадобиться. Местный совет сделал объявление о программе обучения, заявив, что любой житель старше 50 лет приглашается принять в ней участие. Зарегистрировались и посещали курс семь человек в возрасте от шестидесяти до семидесяти лет. Проект длился пять месяцев, с июля по ноябрь 2012 года, занятия по компьютерной грамотности и ИКТ-



Дингли расположен на западном побережье Мальты.

компетентности проводились дипломированным преподавателем по ИКТ. Занятия проходили раз в неделю и продолжались два часа.

Эта программа обучения в пожилом возрасте была вдохновлена философией образования Пауло Фрейре (1970, 1985). Как подчеркивает Финдсен (2007), многие концепции и принципы Фрейре могут непосредственно применяться для взрослых учеников, которые принимают на себя лидерство в решении социальных задач, поскольку его идеи оспаривают господствующую ортодоксальность и обеспечивают надежную аналитическую основу, с которой могут работать радикальные преподаватели. В педагогическом плане мы следовали совету Брукфилда (2005), воспринимая себя посредниками однонаправленного процесса (учитель и ученик), которые помогают взрослым ученикам изучать многообразие точек зрения, распознают и исследуют положения, считающиеся нетребующими доказательств, развивают понимание отличий, признают взрослых участников соавторами знаний и, таким образом, помогают трансформации. В плане проекта первым этапом были рефлексорные упражнения, продумывание

возможных стратегий связи обучения в пожилом возрасте с активной гражданской позицией. С этой целью мы разработали ряд тем, которые непосредственно отражали повседневную жизнь участников, а именно: капитализм, глобализм, социальная изоляция, гарантированный заработок, нетрудоспособность и альтернативное жилье.

Была организована предварительная встреча с участниками для обсуждения таких «генеративных тем», как соблюдение принципа критического обучения только

«на основе обсуждения учебного плана учениками и учителями, что сразу позволит проявиться результатам обучения, поскольку

ученики и учителя вместе получают новые возможности и будут заниматься де- или реконструкцией знаний» (Burke & Jackson, 2007, стр.176).

В результате занятие получилось очень продуктивным, участникам предоставили право голоса, а мы, со своей стороны, убедились, что не пропустили каких-то генеративных тем, касающихся повседневной жизни в пожилом возрасте. В частности, это помогло нам направить программу обучения в сторону более тщательного исследования вопросов, касающихся отношений между социальным классом и гендером, с одной стороны, и гражданской активностью и активной гражданской позицией, с другой. Именно на этом занятии мы определили способ введения занятий в праксеологическое измерение, соединяющее «отражение» и «действие», путем создания электронного манифеста солидарности поколений для общины Дингли.

Программа обучения проиллюстрировала возрастающую сложность старения сельского населения в эпоху глобального капитализма. Проект особенно дал понять, что в условиях позднего капитализма старение становится все более социальным, рефлексивным и управляемым

процессом, в частности, в отношениях между личностью, государством и рядом общественных и частных служб. В этой сфере программа обучения сформировала четыре ключевых темы. Во-первых, ученики обсуждали, как жить в мире, где народы уже не полностью контролируют свою судьбу, поскольку международные правительственные организации, от Всемирного банка до Всемирной торговой организации, взяли на себя роль движущих сил влиятельной политики и экономики.

Во-вторых, участники узнали, что современные общества являются свидетелями появления агрессивной формы капитализма, которая контрастирует с более контролируемым и регулируемым капитализмом 1950-х и 1960-х годов.

В-третьих, после периода справедливости, возникшего благодаря повышению уровня социальной защиты, мы являемся свидетелями роста количества пожилых людей, живущих на грани бедности. И действительно, в начале XXI-го века около 13 миллионов людей в возрасте 65 лет и старше находились на грани бедности в 25 государствах-членах ЕС, то есть каждый шестой из 74 миллионов пожилых людей, живущих в ЕС (Zaidi, 2010). И наконец, социальные службы и здравоохранение все больше зависят исходя из требований рынка, что ведет к упадку всеобщего благосостояния в государстве, к которому привязаны многие люди, и, в результате, приводит к обострению существующего неравенства.

Когда мы попросили участников сосредоточиться на проблемах, связанных с преградами, с которыми сталкиваются пожилые люди в занятии активной гражданской позиции, стало выясняться, что гражданская активность является спорной областью, определяемой социальным классом, полом и возрастом. Повторяя классические аргументы Маршалла (1950), приведенные в сборнике «Гражданство и социальный класс, и другие эссе», ученики рассказали, что граждане из рабочей среды совершенно исключены из участия в процессах принятия решений

в обществе. Это происходит, когда комитеты местных советов состоят из граждан с высоким уровнем экономического, культурного и социального капитала. Участников заставляют чувствовать себя бесправными, не способными что-то сделать для развития своей общины, не участвующими в том, что решается и происходит в ней.

Кроме того, было очевидно, что попыткам пожилых женщин добиться равноправного участия в жизни гражданского общества препятствует ряд структурных социальных неравенств. Это проявляется в доступе к гражданским правам, включая финансовые и образовательные ресурсы, а также в поддержке и возможностях занятия руководящих и административных должностей в правительственных, промышленных, религиозных и образовательных институтах. Тот факт, что большинство женщин продолжают нести непропорционально большее бремя неоплачиваемой (домашней) работы, по-прежнему только усугубляет исключение из активной гражданской жизни.

Наконец, нельзя не отметить жалобы участников на то, что их попытки активного участия в жизни общества были разрушены эйджизмом (от англ. *Ageism* – дискриминация пожилых) и дискриминацией по возрасту, которые приводят к предвзятому отношению, неадекватным поступкам и социальной маргинализации. Такое отношение ставит пожилых людей в невыгодное положение и обесценивает их, что, как следствие, приводит к исключению их из участия в жизни общества и активной гражданской позиции. В результате, методики, нацеленные на интересы пожилых людей, вытесняются из словарного запаса гражданского общества и находят применение, в снисходительной манере, в секторе бедного, заслуженного населения.

Неформально участники сообщили о личной пользе и социальных преимуществах, возникших в результате занятий по электронной грамотности. Вкратце, приобретение знаний и навыков в области ИКТ помогло участникам развить ощущение собственной эффективности и личных

достижений. Обучение таким навыкам помогло также участникам завязать знакомства в области социальных вопросов. Далекий, например, от «банковской» системы обучения, данный проект разрушил господствующее сопротивление, открыв новые пространства для критического отражения и действия. Занятия по электронной грамотности позволили участникам повысить уровень ИКТ-компетентности и поднять уровень активной гражданской позиции путем поддерживания виртуального общения с целью создания Манифеста Солидарности Поколений для общины Дингли, являющегося продуктом проекта. Манифест рекомендовал местным властям:

- ◆ учредить комитет, задачей которого является создание структуры сообщества продуктивной старости;
- ◆ создать локальную стратегию и концепцию продуктивной старости в общине;
- ◆ усовершенствовать инфраструктуру для улучшения доступности и мобильности пожилых людей;
- ◆ улучшить первичное медицинское обслуживание в медицинском центре, сочетающем образовательные и медицинские услуги;
- ◆ разнообразить спектр образовательных проектов, расширяющих участие и доступность пожилых людей;
- ◆ улучшить обеспечение общественным транспортом в Дингли;
- ◆ улучшить диалог между местными советами, правительством и неправительственными организациями для повышения качества обслуживания в общине и развития альтернативных видов жилья;
- ◆ улучшить возможности участия пожилых людей в волонтерской работе;
- ◆ создать службы посещения бывших жителей в домах инвалидов и престарелых, расположенных в других деревнях и поселках;
- ◆ расширить возможности обмена опытом между поколениями для укрепления солидарности людей разных возрастов.

Данный проект обучения является еще одним доказательством того, что пожилые люди могут получить значительную пользу от неформального обучения, являющегося неотъемлемой частью полноценной и активной жизни на пенсии. Однако еще более важно убедительно подтвердить, что активная гражданская позиция является своего рода спорной территорией. Как подчеркивают Этьен и Джексон (2011, стр.53),

«ее можно исключить, а можно включить, все зависит от... дискурсивной практики в отношении того, кто может, а кто не может быть ее представителем, со всеми вытекающими правами и обязанностями».

Гражданская позиция не может быть классово-, гендерно- и возрастно-нейтральной. Несмотря на то, что имелось несколько критических оценок «гражданской позиции» со стороны мужского общества, которое уделяет недостаточно внимания женской, так называемой, «неофициальной» работе по дому (там же), связь между социальным классом и возрастом, с одной стороны, и активной гражданской позицией, с другой стороны, разработана недостаточно хорошо (Higgs & Formosa, в печати). Данный проект подтвердил мнение, устоявшееся среди критических педагогов и геронтологов, о том, что социальный класс, пол и возраст определяют уровни прямого и косвенного участия членов общины в процессе принятия решений и тех видах деятельности, которые касаются развития и материального благосостояния их общины. Как утверждает Кейрнс (2003, стр.112), общественное участие можно описать, как «непростой, постоянно меняющийся процесс, затрагивающий неоднозначные отношения и мотивы, отражающие неравенство сил и ресурсов». Педагогика Фрейре, однако, предлагает ввести программу обучения, поддерживающую и стимулирующую активную гражданскую позицию и участие в жизни общества. Обучение в пожилом возрасте поддерживает общественное участие, играющее важную роль и помогающее пожилым людям избежать социальной изоляции.

КРИТИЧЕСКАЯ АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ: КРИТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И КУЛЬТУРНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ

Как и проект Дингли, этот проект обучения взрослых отвечал призыву Фрейре (1985) к изобретению новой концепции в нашем контексте. Один из нас, вместе с коллегой-совместителем из Университета Мальты, начал разработку общественного проекта в рамках системы ценностей ОКАГ, описанной ранее.

В данных конкретных условиях этические и педагогические принципы, провозглашаемые этим проектом, включали: (1) знания, опыт, рассказы и биографии учеников должны быть признаны и поддержаны; (2) процесс образования должен учитывать реальные и насущные потребности взрослых учеников; (3) ученики должны восприниматься как соавторы знаний; (4) ученики, в идеале, должны быть задействованы на всех этапах учебно-образовательного процесса; (5) темы для контента проекта должны, в идеале, браться из жизни учеников; (6) мнения о происходящем должны постоянно включаться в учебно-образовательный процесс; (7) образовательный процесс понимается как серия обучающих мероприятий на основе взаимного уважения, доверия и взаимопонимания.

Это означает, что процесс обучения предназначен для расширения возможностей и преобразования всех, кто участвует в учебно-образовательном процессе, и (7) образовательный процесс должен осознавать социально-эмоционально-экономику-культурную сложность информации, сообщаемой группе.

В отличие от Дингли, Зейтун, где состоялся проект, является городом, в котором в основном проживает рабочий класс. Ухоженный город соблазнил нас целым коктейлем социальных проблем – от неграмотности и безработицы до жилищных вопросов. Подчеркивая роль народного образования в расширении возможностей

людей, проект Зейтун проиллюстрировал, как взрослые люди с разными уровнями функциональной грамотности могут вместе исследовать их общий мир и критически оценивать свои истории жизни. Этот проект реализовал свои возможности, когда семь его участников смогли безопасно перейти от личных биографий к коллективным воспоминаниям. И действительно, воспоминания из личной и общественной жизни и их связь с сегодняшним днем и современными реалиями составляли предмет обучения проекта.

Педагогика, основанная на персональных биографиях, в небольших, связанных тесными узами и населенных, хорошо знающими друг друга, людьми, является нелегким делом. В данном проекте сработало то, что мы авторы, педагоги для взрослых, заявили о своем рабочем происхождении; автобиографический факт имел хороший отклик и был оценен большинством взрослых учеников, которые сами являлись рабочими. Он явился своеобразным посланием, сообщившим о том, что проект – это не очередной академический сбор данных, а настоящий процесс совместного освобождения. Как педагоги для взрослых мы раскрыли наши биографии ученикам, благодаря чему возникла атмосфера доверия и уважения. Кроме того, мы не изображали из себя знатоков социальной реальности, а занимались со взрослыми учениками, выслушивали их, избегая односторонних, авторитарных заявлений о реалиях их прошлого и настоящего. Характерной особенностью занятий был диалог.

Полуторачасовые занятия состояли из первой части, которая отражала тему, разработанную на предыдущем занятии. Участников просили использовать стихи, прозу и народные песни для выражения своих мыслей и эмоций. Во второй части вводилась новая генеративная тема, и все диалоги велись вокруг нее. Было заметно, что ученики участвовали в диалогах не только интеллектуально, но и эмоционально, поскольку большинство тем напрямую касались их

личных историй. Темы, обсуждавшиеся во время занятий, включали: социально-классовую успешность и школьную успеваемость; коллективную память и эмансипацию рабочих; глобализацию и систему неолиберальных ценностей; социальные медиа; проблемы здравоохранения и безопасности; проблемы окружающей среды и общества. В конце проекта местный совет провел вечер, где участники делились своими размышлениями по вышеупомянутым темам с другими членами общины, используя поэзию, прозу и народные песни в качестве средств выражения.

ВЫВОДЫ

Эта статья призывает к переосмыслению роли образования взрослых в развитии активной гражданской позиции. Она подтверждает концепцию воспитания критической активной гражданской позиции в ходе обучения в пожилом возрасте, которая позволяет взрослым критически относиться к социальному и экономическому миру. Два проекта, описанные в данной статье, подчеркивают важность воспитания критической активной гражданской позиции (ОКАГ) как средства переквалификации граждан в исторический момент, требующий коллективной делегитимизации асимметричных социальных отношений. Уходя корнями в общество, ОКАГ отрицает экономистский взгляд на образование взрослых и, вместо этого, выдвигает на передний план диалоги, приводящие к трансформации личностей.

На основе нашего опыта работы с проектами ОКАГ мы можем утверждать, что поддержка программ обучения в пожилом возрасте будет стимулировать развитие социального капитала, сплоченности общества и социальной интеграции. В отличие от других рефлексивных методик критического обучения в пожилом возрасте, оба проекта были успешными с точки зрения возбуждения интереса пожилых людей к активной гражданской позиции.

Нет сомнений, что университетские академики должны сыграть ключевую роль в привязке пенсионеров и пожилых людей к программам обучения с целью возрождения их гражданской активности. Если проекты ОКАГ проводятся надлежащим образом, они, несомненно, будут успешными в преодолении усиливающейся среди пожилых людей тенденции к уклонению от таких понятий, как активизм, критика и утопия. Это происходит, если программа критического обучения имеет большой потенциал содействия социальному обучению, формированию социального капитала, воспитанию коллективной идентичности, поискам общей цели, выбору формы участия, работе с социальными движениями, и, прежде всего, влиянию на политику. В результате, участники проходят через процесс углубления знаний по широкому кругу проблем, чередуя роли «экспертов» и «новичков», когда они учатся у кого-то или сами учат других, то есть учатся на чужом опыте и делятся своим. (Etienne & Jackson, 2011).

Критические программы для взрослых развивают критическое самосознание и коллективное сознание, две важные характеристики активной гражданской позиции для трансформации личности. Однако, чтобы это произошло, педагоги не должны опираться на привычные учебные программы, а должны думать нешаблонно, думать о том, как мотивировать пожилых людей к участию в уникальных учебных процессах. В нашем случае, мы убедились, что две программы обучения развивают критические навыки электронной грамотности в период наличия в Интернете сложной и противоречивой информации, а также рассматривают профессиональное происхождение участников как преимущество, в то время как большинство обычных обучающих программ рассматривает такое условие как препятствие для обучения.

ЛИТЕРАТУРА

Bass, S. (2011). From retirement to 'productive ageing' and back to work again. In D.C. Carr & K. Komp (Eds.), *Gerontology in the era of the third age: New challenges and opportunities* (169-188). New York: Springer.

Borg, C. & Mayo, P. (2006). *Learning and social difference. Challenges for public education and critical pedagogy*. Boulder, CO: Paradigm.

Brookfield, (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burke, P.J. & Jackson, S. (2007). *Reconceptualising lifelong learning: Feminist interventions*. London: Routledge.

Cairns, T. (2003). Citizenship and regeneration: Participation or incorporation?. In P. Coare and R. Johnson (Eds.), *Adult learning, citizenship and community voices: Exploring community-based practice* (p.108-123). Leicester: NIACE.

Commission of the European Communities, (2004). *Education & training 2010: The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. Luxembourg: Office for Official Publications.

Directorate General for Research, European Commission, (2005). *Overcoming the barriers and seizing the opportunities for active ageing policies in Europe*. Retrieved January 2, 2013 from <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/100124401EN6.pdf>

Estes, C.L., Biggs, S. & Phillipson, C. (2003). *Social theory, social policy, and ageing: A critical introduction*. Berkshire: Open University Press.

Etienne, J., & Jackson, S. (2011). Beyond the home: Informal learning and community participation for older women. In S. Jackson (Ed.). *Innovations in lifelong learning: Critical perspectives on diversity, participation, and vocational learning* (49-66). New York: Routledge.

Findsen, B. & Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Rotterdam, Netherlands: Sense.

Findsen, B. (2007). *Freirean philosophy and pe-*

dagogy in the adult education context: The case of older adults' learning. *Studies in the Philosophy of Education*, 26 (6): p.545-559.

Formosa, M. (2012). *Critical geragogy: Situating theory in practice*. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 63 (5): p.36-54.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. New York: Bergin and Garvey.

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview.

Henessy, C.H. (2010). *Civic engagement in later life and lifelong learning*. *International Journal of Education and Ageing*, 1(2), p.153-166.

Higgs, P. & Formosa, M. (in print). *Conclusion*. In M. Formosa & P. Higgs (Eds.), *Social class in later life: Power, identity and lifestyle*. Bristol: Policy Press.

Holstein, M. (1993). *Productive aging: A feminist critique*. *Journal of Aging and Public Policy*, p.4 (3-4), p.17-34.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in late modern age*. New York: Routledge.

Jelenc Krašovec, S. and Kump, S. (2009). *Adult learning activities, social networks and different neighbourhoods*. *European Societies*. 11(2), p.257-282.

Ledwith, M. (2005). *Community development. A critical approach*. Bristol, UK: Policy Press.

Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martinson, M. (2007). *Opportunities or obligations? Civic engagement and older adults*. *Generations*, XXX(4), p.59-65.

National Statistics Office, (2012). *Census of population and housing 2011: Preliminary report*. Malta: National Statistics Office.

Nye, E.F. (1998). A Freirean approach to working with elders or: Conscientization at the Jewish community centre. *Journal of Aging Studies*, 12 (2), p.107–116.

Sarracino, V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, processi, strumenti*. Pisa: Edizioni ETS.

Sherman, E. (2010). *Contemplative aging: A way of being in later life*. New York: Gordian Knot.

Theiss-Morse, S. & Hibbing, J.R. (2005). Citizenship and civic engagement. *Annual Review of Political Science*, 8, p.227–249.

Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. New York : Springer.

UNESCO, (1998). *The Mumbai statement on lifelong learning, active citizenship and the reform of higher education*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.

United Nations Economic Commission for Europe, (2007). *A society for all ages: Challenges and opportunities*. Geneva, Switzerland: United Nations Economic Commission for Europe.

Walters, S. & Watters, K. (2001). Lifelong education, higher education and active citizenship: From rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), p.471–478.

Wilson, L.B., Harlow-Rosentraub, K. Manning, T. Simson, S. & Steele, J. (2007). Civic engagement and lifelong learning. *Generations*, XXX(4): p.90–94.

Zaidi, A. (2010). *Poverty risks for older people in EU countries*. Austria, Vienna: European Centre for Social Policy and Research.



КАРМЕЛ БОРГ

Доцент педагогического факультета Университета Мальты, область исследований: программы обучения, критическая педагогика, муниципальная система образования для взрослых. Много писал и публиковался на нескольких языках по указанным темам. Профессор Борг рассматривает образование как опыт освобождения и оспаривает технологии угнетения в образовательных системах. Много лет разрабатывает программы обучения для всех уровней образовательного процесса, у себя на родине и в других странах. Является редактором журнала *Malta Review of Education Research (MRER)* и ответственным редактором нескольких других рецензируемых зарубежных журналов.

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

Faculty of Education, University of Malta, MSD 2080, Malta.
carmel.borg@um.edu.mt



МАРВИН ФОРМОЗА

Старший преподаватель Европейского геронтологического центра в Университете Мальты. В 1998 и 2008 году назначался преподавателем Международного института проблем старения (Организация Объединенных Наций – Мальта) в его представительствах в Таиланде и Катаре. Занимал также должность приглашенного ученого в Институте исследований в области образования в Онтарио, Университет Торонто, г. Торонто, Канада (2009-2010). В 2012 году стал членом редакционной коллегии журналов *Research on Ageing and Social Policy* и *International Journal on Education and Ageing*. Основными направлениями являются обучение в пожилом возрасте, социальная динамика классов и социальная изоляция. Готовится к печати статья «Социальный класс в пожилом возрасте: способности, личность и образ жизни» (*The Policy Press*, 2013 – в соавторстве с Полом Хиггсом).

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

European Centre for Gerontology, University of Malta, MSD 2080, Malta.
marvin.fopmosa@um.edu.mt

ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ОБУЧЕНИЕ ЗАКЛЮЧЕННЫХ В ТЮРЬМАХ АРГЕНТИНЫ

Статья отражает преобразовательный характер использования потенциала библиотек в тюрьмах в рамках образовательной стратегии Аргентины в пенитенциарных учреждениях. Здесь также рассматривается обучающая стратегия в качестве «диспозиции» субъективного сопротивления, принимая во внимание понятие «*apparatus*» по Мишелю Фуко. Статья объясняет институциональные рамки и описывает стадии, которые должны быть пройдены для вовлечения Министерства образования в пенитенциарную систему. Она заканчивается кратким изложением парадигмы, на основе которой Национальный координационный совет образования по пенитенциарной системе при Министерстве образования Аргентины продвигает свои цели и политическое взаимодействие с дисциплинарной властью.

¹ Франц. *dispositif*, англ. *apparatus* – порядок, расположение как *диспозиция*, а также устройство, механизм – термин социально-философской концепции Фуко, фиксирующий систему стратегических ориентиров целеполагания, задаваемый для того или иного социума комплексом «власти – знания» и выступающий матрицей конфигурирования культивируемых этим обществом практик (*прим. рус. ред.*).

Мария Изабель Джиакино де Рибет и Леонардо Саи

Там, где существует потребность, рождается социальное право

Евита Перон

Кто наказывается, он уже не тот, кто совершил проступок. Он только козел отпущения

Фридрих Ницше

ВВЕДЕНИЕ

Пребывание в тюрьме происходит в условиях попыток интерпретации суверенной власти. Это, по сути, фаталистическое и апокалиптическое видение, в котором вся власть находится в руках пенитенциарных учреждений и ее государственных служащих: бюрократия и наказание в одном лице. Бесконечная власть в одной руке, отсутствие таковой – в другой. В соответствии с этим драматическим, теологическим видением, в руках, в теле и в нервах заключенных, нет ни власти, ни какой-либо существенной формы сопротивления. Опираясь на работы Мишеля Фуко, мы можем сделать большое концептуальное открытие: власти, в соответствии с капиталистической системой, опираются не только на юридические формы секуляризованных структур, но и на дисциплинарно-физические формы осуществления власти.

Библиотека в тюрьме, как отдельный элемент, может восприниматься как объект деконструкции, как пространство медитации в целях восстановления объективности, пострадавшей от организованных дисциплинарных сил – как пространство едва различимой свободы. Реализацию образовательных стратегий в тюрьме можно рассматривать как возможность политического диалога с дисциплинарной властью.

Библиотеки – это то, что Мишель Фуко назвал *диспозитивом (аппарат)*. Понятие *диспозитив или аппарат* в работах Мишеля Фуко, в последнее время обсуждалось Джорджем Агамбен:

«...Я буду называть аппаратом буквально все, что имеет в некотором роде возможность фик-

сирования, ориентирования, определять, перехватывать, возможность моделирования, управления или обеспечения жестикюляции, поведением, или разумом живых существ. Поэтому, не только, тюрьмы, дома для сумасшедших, паноптикумы, школы, конфессии, фабрики, дисциплины, судебные меры и т.д. (связь которых с властью в определенном смысле – очевидна), но и перо, письмо, литература, философия, сельское хозяйство, сигареты, навигация, компьютеры и сотовые телефоны будут рассматриваться в качестве аппарата...» (Агамбен, 2009).

Библиотека в тюрьме, как диспозитив, предполагает, тем не менее, не попытку возыметь контроль над субъективностью (посещаемость школ или библиотек не являются обязательными; свобода выбора является фундаментальным принципом в нашей образовательной парадигме), но, скорее, с одной стороны – контролировать агрессию в проверке и, с другой стороны – создать материальные условия для наблюдения самосознания, чье объективное восприятие могло пострадать от организованной дисциплинарной власти. Это является причиной, по которой многие из заключенных используют библиотеки как места для изучения криминологии, права и социологии. Словами Джорджем Агамбена: тюремные библиотеки как аппарат представляют собой попытку осквернить знания о человеческих науках, теми, кто находится в самой сердцевине этого дискурса, и таким активным способом вмешаться в их собственные процессы (де) субъективации.

Национальное государственное управление модальности образования в условиях заключения в Аргентине способствует и строит, таким образом, тюремные библиотеки в рамках стратегии реализации *субъективного сопротивления*.

Библиотеки являются не просто стопками книг, собранными государством для формального и неформального чтения ради любопытства, развлечения и эскапистских желаний заключенных, но для того, чтобы открыть пространство

для становления. Вопрос здесь заключается не в определении того, «кто Я?», а в том, чтобы понять, «кем я могу стать?»

Чтение, как работа всей жизни Хорхе Луис Борхеса доказало, что это – гораздо больше, чем просто привычка, но и – *выработка желания*. Многие социологи, юристы, а также поэты начинали свою деятельность в стенах пенитенциарных учреждений. Общее желание заставляет их всех действовать и реагировать против навязанной *стигмы* органов уголовно-исполнительной системы (ее законность и моральные формы осуждения и социального исключения). Эта динамика, конечно, не является результатом простого формального накопления званий и грамот, но результатом личной решимости изменить судьбу социальной изоляции, законно используя социальные права, признанные демократической, государственной политикой, направленной на пересмотр внутреннего функционирования пенитенциарных учреждений.

ОБРАЗОВАНИЕ ВНУТРИ ТЮРЕМНЫХ СТЕН

Исправительные учреждения в Аргентине содержат более 55000 человек, из которых, по официальной статистике Национального министерства юстиции Аргентины, 2000 – это подростки, обвиненные в правонарушениях, и не менее 4000 содержатся в центрах повторной реабилитации после применения наркотических средств. К этой демографии мы должны также добавить матерей со своими детьми, находящихся либо в тюрьме, либо на домашнем аресте. Все эти группы относятся к *миру государственного вмешательства* Министерства образования Аргентины национального государственного управления модальности образования в условиях тюремного заключения.

Его политическая миссия состоит в том, чтобы создать юридические институциональные условия для проведения образовательных мероприятий в тюрьмах. Деятельность Министерства образования в пенитенциарной системе началась в 2000 году, и ее реализацию и консолидацию с нашей стратегией во всех названных значимых социальных контекстах можно разделить на 4 этапа.

На первом этапе в 2000–2003 годах, образование в тюрьмах не имело институциональной власти и рассматривалось как «Образование для молодежи и взрослых». На данном этапе, образование в тюрьме институционально не отличалось от обычного образования. То есть: специфичность образования и его важность в контексте производства не были учтены должным образом. На этом этапе основная работа заключалась в определении основных проблем с тем, чтобы освещать их на социальном и политическом уровнях.

В 2003–2006 годах была разработана «Национальная программа по образованию в пенитенциарных учреждениях и для меньшинств» и в дальнейшем переименована в «Национальную программу по образованию в условиях лишения свободы», когда сфера образовательной деятельности включала в себя наркоманов в центрах повторной реабилитации.



Тюрьма – место наказания, искупления и рефлексии

Целью на этом этапе было включить данную тему в политическую повестку дня для того, чтобы реализовать инновационные стратегии для достижения изменений и преобразований.

Это удалось именно в 2006 году с началом разработки согласованных проектов с EUROsociAL. EUROsociAL, что является региональной программой Европейской Комиссии по странам Латинской Америки. Основной целью программы является повышение степени социальной сплоченности стран Латинской Америки путем содействия государственным реформам. Программа фокусируется на социальных стратегиях, которые считаются основными факторами социальной сплоченности: образование, здравоохранение, осуществление правосудия, налогообложение и занятость. Обмен информацией и успешным опытом между европейскими и латиноамериканскими странами является важной частью программы. В этот момент была создана «Латиноамериканская сеть образования в условиях лишения свободы», RedLECE (www.redlece.org).

RedLECE – это страница в сети интернет, предназначенная для того, чтобы освещать опыт в области образования в латиноамериканских тюрьмах. RedLECE позволяет своим членам обмениваться идеями с целью развития новых форм политической и педагогической деятельности. Сайт является инструментом связи с другими образовательными и политическими взглядами, обогащающими наши знания, потенциал и критическое понимание общих и региональных проблем.

С 2007 по 2011 года «Национальная программа по образованию в условиях лишения свободы» превратилась в правовое определение: Национальное управление модальности образования в условиях лишения свободы. Поскольку мы продолжаем деятельность, связанную с проблемами наркозависимых людей в центрах повторной реабилитации, наше самоопределение немного шире, чем названное и, таким образом, мы также известны под назва-

нием «Национальное управление модальности образования в условиях тюремного заключения».

Основная задача на настоящем этапе – создать и объединить управления модальности образования в условиях тюремного заключения в каждой провинции Аргентины, испытывающих недостаток в особенной образовательной стратегии для деятельности в тюрьмах, разработанной Министерством образования (в регионах и Национальным Министерством образования). Вышеупомянутое объединение позволит нам осуществлять свою деятельность в провинциях страны быстрее и интегрировать их различия в единую, национальную и *политическую идентичность*. Эта консолидация создаст политические условия для постоянного развития правовых инструментов и институциональных переговоров для улучшения инфраструктурных условий в тюрьмах, включая, например, большее количество классов и библиотек. Мы также стремимся усилить профессионализм учителей для более совершенного развития навыков обучения. Наша первая и основная цель – обеспечить осужденных возможностью доступа к начальному и высшему образованию и, таким образом, *снизить ущерб*, нанесенный условиями заключения.

Здесь мы хотим предоставить краткий пример нашей образовательной стратегии, подразумевающей создание библиотек в тюрьмах.

ОБРАЗОВАНИЕ В ТЮРЬМЕ НА ПРАКТИКЕ

Наша образовательная стратегия, подразумевающая создание библиотек в тюрьмах состоит в приобретении из общественных средств 500 оригинальных изданий по нескольким темам (от уголовного и пенитенциарного права до классической литературы), компьютер с принтером и прохождение курса переквалификации для отобранных библиотекарей. В первой части этой образовательной стратегии, «Открытые библиотеки», названные приобретения из общественных

средств были установлены в 50 пенитенциарных учреждениях. В настоящий момент, мы работаем над второй частью этой стратегии, которая в скором будущем охватит еще 150 учреждений лишения свободы. Политическая реализация данной национальной государственной стратегии создает определенное поле для сотрудничества с различными заинтересованными группами как Национальное Министерство образования, Министерство образования в провинциях, Национальное Министерство юстиции, Национальное Министерство социального развития и, разумеется, Федеральная пенитенциарная система и пенитенциарная система в провинциях. Взаимоотношения всех заинтересованных групп юридически закреплены посредством соглашения, подписанного всеми сторонами. В результате, у всех сторон есть обязательства. Например: Национальное Министерство образования должно закупать книги и оборудование, а также предлагать курсы по подготовке библиотекарей; Федеральная пенитенциарная система в провинциях должна обеспечить подходящие помещения для установки библиотек; Министерства образования в провинциях должны нанимать библиотекарей и выплачивать им их заработную плату.

Все библиотекари в тюрьмах связаны между собой сетью, созданной нашим Управлением модальностью, с названием «Подсолнечник». Сеть состоит из связанных между собой систем рассылки и блога. Блог (www.bibliotecasabiertas.wordpress.com) действует в качестве практического и ежедневного архива опыта, накопленного в наших тюремных библиотеках: мы публикуем каждое политическое событие, опыт и информацию о пенитенциарной системе в Аргентине. Кроме того, мы публикуем каждый документ, текст или изображения, связанные с педагогической работой библиотекарей. Заключенные в наших «Открытых библиотеках» создают стихи, рассказы, иллюстрации и тексты. Мы рассматриваем каждую отдельную записку в качестве документа: документы сформулиро-

ванной политической деятельности. Мы также продолжаем сотрудничество с сетью RedLECE, распространяющей информацию о деятельности и опыте нашей страны в другие страны МЕРКОСУР (общий рынок стран Южной Америки). Стоит отметить, что через наши сети мы связываем национальные государственные стратегии с сетью различных участников гражданского общества от НПО – до политических активистов. На практике это означает, что каждый активный член общества (от музыканта до поэта или политического активиста), который хочет стать частью сети «Подсолнечник» или «Открытая библиотека», имеет возможность установить с нами контакт и внести свой вклад, посещая библиотеку в тюрьмах, показывая свое искусство, стихи, передавая знания, музыку и политическую вовлеченность заключенным.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАВА – СУТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮРЬМАХ

Стихи, рассказы заключенных; наша политическая и образовательная деятельность; культурные и политические мероприятия гражданского общества, проходящие в тюрьмах – все это постепенно, шаг за шагом, развивается благодаря вовлеченности преподавателей, политических активистов, библиотекарей, профессоров, политиков, артистов, студентов, музыкантов и других. Используются все формы вовлеченности и социально-политической деятельности, направленные на усиление *диспозитива субъективного противостояния*, основанного на парадигме восстановления в правах социального благополучия. Данная парадигма не является ни стратегией, которая стремится изменить заключенных или обеспечить обращение с ними, ни лечением, способным «излечить» их. Изменение «опасного поведения» заключенных, их исцеление от некоей формы «ненормальности» – это форма классической и позитивистской традиции, на которой основывается вся деятельность Пенитенциарной системы. Другими

словами: *они создают официальную идеологию исправительных учреждений. Мы отказываемся от них.*

Мы не ожидаем, не стремимся ни изменить, ни излечить поведение заключенных. Мы не рассматриваем прогресс формального образования как знак или доказательство «улучшения отношения или воли человека». Наша задача состоит только в создании материальных и образовательных условий для *политического восстановления социальных прав*. Мы восстанавливаем социальные права (такие как образование), которые нарушались в определенное время и в которых они больше всего нуждались, (многие заключенные не имели возможности получить начальное образование в детстве). Демократический строй обязан, прежде всего, уважать *свободу выбора*. Мы не обязываем заключенных посещать школы, библиотеки – это возможность, которой они могут воспользоваться.

Наша образовательная стратегия, таким образом, руководствуется принципами социальной справедливости и действий государства в целях благополучия – это, можно сказать, сама основа политического движения, существующего в нашей стране и по сей день, и называется – *перонизмом*.

ЛИТЕРАТУРА

Агамбен, Г. (2009) Что есть Аппаратус. Stanford University Press.



МАРИЯ ИЗABELЬ ДЖИАКИНО ДЕ РИБЕТ

Социолог. С 2003 года и по сей день, она работает в Национальном управлении образования в условиях лишения свободы при Министерстве образования Аргентины.

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

Isabel Ribet
Email: iribet@me.gov.ar



ЛЕОНАРДО САИ

Социолог-самоучка. С 2007 года до настоящего времени, он работает в Национальном управлении образования в условиях лишения свободы и отвечает за администрирование веб-страниц Управления и реализацию Национальной Олимпиады по истории и философии в тюрьмах.

КОНТАКТНЫЕ ДАННЫЕ

Leonardo Sai
Email: leonardosai@gmail.com

АББРЕВИАТУРЫ

ALL (Adult Literacy and Lifeskills)

ALMP (Active Labor Market Programs)

ANACT (Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail)

BBC (British Broadcasting Company)

DGV (Social Dialogue Unit and the Equal Opportunities Unit of EC)

DISKO (Danish national innovation system)

ESF (European Social Fund)

ET (Education and Training)

EWIN (European Work Innovation Network)

EWON (European Work Organisation Network)

GIB (Gesellschaft für Innovationen im Bildungswesen)

HRD (Human Rights Development)

IALS (International Adult Literacy Survey)

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements)

LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme)

LMP (Labor Market Programme)

OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development)

PES (Public Employment Center of Austria)

PIAAC (The Programme for the International Assessment for Adult Competencies)

Исследование грамотности и базовых навыков взрослых

Активная политика рынка занятости

Национальное агентство по вопросам улучшения условий труда во Франции

Британская Телерадиовещательная Компания

Директорат Европейской Комиссии по вопросам занятости и социальным вопросам

Датская национальная система по вопросам внедрения инноваций

Европейский социальный фонд

Образовательные и обучающие учреждения

Европейская сеть инноваций на рабочем месте

Европейская сеть организации труда

Общество инновационного содействия занятости в Германии

Развитие прав человека

Международное исследование грамотности взрослых

Международная ассоциация по оценке образовательных достижений

Программа оценки и мониторинга грамотности

Программа организации труда Австрии

Организация экономического сотрудничества и развития

Государственная служба занятости в Австрии

Программа международного оценивания компетенций взрослых

| | |
|---|---|
| PISA (Programme for International Student Assessment) | Программа по международному оцениванию учащихся |
| RedLECE (La Red Latinoamericana de educaciyn en contextos de encierro) | Латиноамериканская сеть образования в условиях лишения свободы |
| SIT (Social Inclusion after Transferring of effects of adult education programmss) | Социальная интеграция после перенесения результатов обучения на практику |
| TYKES (Finnish National Workplace Development Programme) | Финская Национальная программа по развитию рабочих мест |
| БВА (bberbetriebliche Ausbildung) | Межпроизводственное образование в Австрии |
| VET (Vocational- Educational Training) | Профессионально-техническое образование |
| VRI (Programme for Regional Research, Development and Innovation in Norway) | Программа регионального развития научно-исследовательской деятельности и инноваций в Норвегии |
| ИКТ | Информационно-коммуникационные технологии |
| НТИ | Наука-Технологии-Инновации |
| ОКАГ | Обучение критической активной гражданской позиции |
| ОЭСР | Организация экономического сотрудничества и развития |
| СМИ | Средства массовой информации |
| ЮНЕСКО | Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры |

NOTES FOR CONTRIBUTORS

LLinE offers practitioners, researchers and policy makers in adult education a forum for exchanging ideas and experiences. The journal introduces practical experiments and solutions in adult and continuing education disseminating information and knowledge, practical and theoretical, useful to policy makers and practitioners, and presenting cases interesting to researchers.

The editors welcome articles on successful undertakings in adult and continuing education, future developments and changes in the field or values guiding adult and continuing education. Articles can range from training and development in enterprises to liberal adult education in all parts of Europe. The style of the text should be clear and easy to read and have an anchoring to concrete practice.

Our readers are practitioners, researchers and policy makers in adult and continuing education in many countries.

Papers can be accepted for publication if they have not been submitted to other publications in the English language but Lifelong Learning in Europe.

LENGTH

All papers submitted should be between 1000 and 5000 words in length and be prefaced, on a separate sheet, by an abstract of no more than 200 words. They must be written in English. Manuscripts should be typed, double spaced, including references.

The title page should carry the title, the authors' names and affiliations and current addresses. Authors must supply telephone numbers and email addresses. Manuscripts should be submitted by email, as a paper copy only by request.

Please keep the number of endnotes to a minimum.

ADDRESS

Manuscripts should be sent to Markus Palmén, KVS Foundation, Haapaniemenkatu 7-9 B, 00530 Helsinki, Finland, markus.palmen@kvs.fi

REFERENCES

Whenever there is a direct quotation, short quotations must be placed in single quotation marks, but long quotations should form separate, indented paragraphs. All quotations should be referenced by author, year of publication and page reference, e.g. Antikainen & al. (1996, 36) write,... or quotation followed by (Antikainen et al. 1996, 36) argues,... or it has been argued... (Antikainen et al. 1996, 50–54).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE STYLE

– Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., & Huotelin, H. (1996). *Living in a Learning Society*. London: Falmer Press.

- Singer, W. (2000). Wissensquellen - Wie kommt das Wissen in den Kopf? [Sources of Knowledge – How does knowledge enter the head?]. In C. Maar, H. U. Obrist, & E. Puppek (Eds.), *Weltwissen Wissenswelt – Das globale Netz von Text und Bild* (137–145). Kuln: DuMont.
- *Brücke der Gefühle. Unterschiede in Aufbau und Funktion männlicher und weiblicher Gehirne.* (1996). *Der Spiegel*, 19, 122–123.
- Tuckett, A. (2000). Turning Round the Oil Tanker: Lifelong learning policy in England. *Lifelong Learning in Europe*, 4(1), 55–60.
- Higher Education Funding Council for Wales. (2000). *Evaluation Report on Non Award Bearing Non Vocational Funding*. Cardiff: HEFCW.
- Stott, D. H. (1981). *The school debate*. Unpublished manuscript.

REFERENCE TO INTERNET SOURCES:

Palmen, M. (2009). The instructions. Retrieved October 27, 2009, from www.example.com/12345.

If a date is not available use (n.d.) after the author/ organization name. If author is not available, begin the reference with the title of the document.

The instructions. (n.d.) Retrieved October 27, 2009, from www.example.com/12345

KVS Foundation. (2009, August 21). Further instructions. In *Fabulous instructions*. Retrieved October 27, 2009, from www.example.com/12345.

Online journal articles:

Palmen, M. (2009). The instructions. *Journal of Instructions*, 5, 117-123. Retrieved October 27, 2009, from www.example.com/12345.

Email: M. Palmen (personal communication, December 24, 2009)

PHOTOGRAPHS AND FIGURES

The journal also publishes illustrated articles. If the character of the text allows or requires photographs, the author is requested to contact the editorial staff for closer information. Pictures should be in jpeg or tiff, and the resolution at least 300 dpi. Figures as requested in the original (excel-file) form, as well as pillars or other processed forms.

NOTES ON CONTRIBUTORS

Authors should supply brief autobiographical details (approx 100 words), e.g. background and experience in adult and continuing education, position when they submit their paper, as well as field of research, and a photo.

REFEREES

Texts classified as articles are submitted to the referee system.

Что значит LLinE ▾

Журнал

Обучение на протяжении всей жизни в Европе (LLinE) – это журнал с уникальной концепцией: публикация представляет собой сочетание научного дайджеста, и в отличие от любой другой публикации в Европе, направлена только на сферу образования взрослых: исследователей, сторонников, руководящих лиц и педагогов. LLinE – это мост между различными секторами в области образования взрослых.

Миссия и ценности

Основная миссия журнала – публикация лучших статей в области образования взрослых, как научного характера, так и политической направленности и предоставление лучших практик. LLinE дает комментарии к актуальным событиям и явлениям, ведет беседы с интересными коллегами, предлагает ресурс для представителей образовательных услуг и обзор литературы.

Исходя из обучения на протяжении всей жизни, как решающего фактора для социального и частного благополучия и активного гражданского общества, были обозначены наши ценности.

Наше обращение к читателю

LLinE направлен на развитие обучения на протяжении всей жизни в обществе. LLinE предлагает взглянуть на исследования с практической точки зрения, освещает выгодные стороны обучения на протяжении всей жизни и информирует об успешных практиках во всем мире. LLinE изъясняется доступным языком. Вам не нужно быть исследователем, чтобы читать наши статьи, или быть специалистом европейских политик, чтобы понимать вклад ЕС в образовательную политику.

Журнал раскрывает тему образования в широком смысле. На наш взгляд это процесс всей жизни, состоящий из формального, неформального и нон-формального образования, как профессионального, так и независимого образования взрослых.

LLinE был создан в 1996 году, редактированием журнала занимается Фонд Финского Обучения на Протяжении всей Жизни в Хельсинках, при поддержке международной редакционной коллегии, состоящей из экспертов в этой области. Журнал издается в сотрудничестве с InfoNet Adult Education, Европейской сети корреспондентов образования взрослых.

Фонд Финского Обучения на Протяжении всей Жизни (KVS), был учрежден в 1874 году, является одним из старейших учебных ассоциаций в Европе и не имеет политической или религиозной принадлежности. Миссия Фонда заключается в развитии факторов, побуждающих к обучению на протяжении всей жизни с целью личностного роста, благосостояния общества через публикации и освещение образовательных мероприятий.



www.lline.fi

The Finnish Lifelong Learning Foundation
(Kansanvalistusseura)

Главный редактор

Markus Palmén

Cygnaeuksenkatu 4

FI-00100 Helsinki, Finland

Tel: + 358 50 3833 968

Email: markus.palmen@kvs.fi