



Преимственность в образовании: современные подходы

В. И. Блинов[✉], И. С. Сергеев, С. А. Осадчева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
Москва, Российская Федерация

[✉] blinov-vi@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Вопросы преимственности образовательных программ, особенно для системы профессионального образования, являются ключевыми. Если последовательно осваиваемые программы никак не связаны и преимственность отсутствует, то возникает необходимость каждый раз «начинать все сначала». Преимственность позволяет опираться на ранее освоенные знания, умения, компетенции или сформированные личностные качества. Образовательная преимственность – явление нелинейное. Как правило, говорят о содержательной преимственности, но в современных условиях для решения задач профессионального образования этого явно недостаточно, поскольку профессиональное образование служит инструментом изменения социальной роли человека. Именно поэтому стал актуален разговор об иных, не содержательных областях и уровнях преимственности.

Цель. Определение различных оснований преимственности программ на уровне общего, профессионального и дополнительного профессионального образования.

Методы. Использованы методы обобщающего анализа содержания нормативных документов, систематизации актуальной правовой информации, научных и научно-методических источников в разрезе задач обеспечения преимственности образовательных программ различного уровня.

Результаты. Систематизирована информация о различных подходах к обеспечению образовательной преимственности на примере моделей подготовки специалистов публичного управления.

Научная новизна. В ходе анализа выявлено, что помимо содержательной преимственности образовательных программ существует не менее двух подходов к обеспечению преимственности, первый из которых ориентирован на процесс развития человека (обучающегося), а второй – на последовательность этапов непрерывного образования.

Практическая значимость. Приведенные в статье данные могут быть использованы разработчиками основных и дополнительных образовательных программ, организациями профессионального образования и подготовки государственных служащих.

Ключевые слова: профессиональное образование, непрерывное образование, образовательная преимственность, подготовка специалистов публичного управления, подготовка госслужащих

Финансирование. Исследование выполнено в соответствии с государственным заданием РАНХиГС на 2025 год в рамках научно-исследовательской работы «Разработка модели реализации преимственных программ среднего общего, среднего профессионального и высшего образования в сфере подготовки госслужащих».

© Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А.

Для цитирования: Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А. Преемственность в образовании: современные подходы // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 1. С. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>

Статья поступила в редакцию 12 февраля 2025 г.; поступила после рецензирования 2 марта 2025 г.; принята к публикации 4 марта 2025 г.

Original article

Continuity in education: modern approaches

Vladimir I. Blinov ✉, **Igor S. Sergeev**, **Svetlana A. Osadcheva**

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

(RANEPA)

Moscow, Russian Federation

✉ blinov-vi@ranepa.ru

Abstract

Introduction. The continuity of educational programmes, particularly in the vocational education system, is a key issue. If sequential educational programmes are not interconnected and continuity is lacking, students must repeatedly 'start from scratch'. Continuity allows you to rely on previously acquired knowledge, skills, competencies or formed personal qualities. Educational continuity is a non-linear phenomenon. Discussions on continuity typically focus on content-related aspects, but in today's context, this alone is insufficient to address the challenges of vocational education, since vocational education serves as a tool for changing the social role of a person. That is why it has become relevant to talk about other, not content-related areas and levels of continuity.

Aim. The aim of this study is to identify the various foundations of continuity in general, vocational, and additional professional education programmes.

Methods. The study employs methods of generalised analysis of normative documents, systematising relevant legal information, and reviewing scientific and methodological sources within the framework of ensuring continuity across different levels of education programmes.

Results. Information on various approaches to ensuring educational continuity is systematised using training models for public administration specialists as an example.

Scientific novelty. The analysis revealed that, beyond content-related continuity of educational programmes, there are at least two additional approaches, one focused on the process of human (student) development, and the other on the sequence of stages of continuing education.

Practical significance. The data presented in the article can be used by developers of basic and additional educational programmes, and organisers of vocational education and training of civil servants.

Keywords: vocational education, continuing education, continuity of educational programmes, training of public administration specialists, civil service training

Funding. The study was carried out in accordance with the state task of the RANEPA for 2025 within the framework of research work "Development of a model for the implementation of successive programs of secondary general, secondary vocational and higher education in the field of training civil servants".

For citation: Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Osadcheva, S. A. (2025). Continuity in education: modern approaches. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (1), 6–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>

Received February 12, 2025; revised March 2, 2025; accepted March 4, 2025.

Введение

Предметом исследования выступает комплекс организационно-педагогических условий, механизмов и инструментов обеспечения преемственности в подготовке государственных служащих. В этой формулировке содержится два смыслообразующих понятия, каждое из которых можно рассматривать как один из смысловых «фокусов», вокруг которых группируется собственный круг проблем, тенденций, фактов и соответствующих исследований. А именно:

- 1) преемственность как особая характеристика образования;
- 2) подготовка госслужащих как особый профиль образования.

Целесообразным представляется начать анализ со второго «фокуса» с учетом как относительной новизны проблемы специальной подготовки госслужащих в Российской Федерации как таковой (впервые обозначившейся в 90-е гг. прошлого века), так и значимости задачи подготовки нового поколения госслужащих, актуализированной в начале 20-х гг. нового столетия.

На протяжении длительного времени по мере смены цивилизационных укладов в развитии европоцентрической цивилизации (включая Россию) менялись и подходы к подготовке государственных служащих.

На первом историческом этапе, соответствующем традиционному типу общества, доминировали сословно-династические механизмы. Традиционная схема «преемственного образования» выглядела в данном случае следующим образом: семейное воспитание (прививавшее основы определенной культуры, характерной для чиновничьего сословия), затем прогимназия, классическая гимназия и, наконец, юридический факультет университета.

По мере формирования общества индустриального типа с характерной для него высокой профессионально-отраслевой специализацией распространение получила иная модель. Так, в СССР роль «начального (пред)профессионального образования» государственных служащих выполняли детские и молодежные политические объединения (октябрята, пионеры, комсомол), в которых происходило активное формирование лидерских, организаторских, коммуникативных умений и навыков, соответствующих личностных качеств, в процессе чего формировался своего рода ранний резерв государственных служащих (включая также партийных, советских и ведомственных работников). В дальнейшем представители этого неформального резерва получали (вместе с остальными категориями населения) тот или иной уровень профессионального образования (начальное профессиональное в профессионально-технических училищах, среднее профессиональное в техникумах, высшее профессиональное в вузах), на котором могли продолжать свою

общественную работу в составе комсомольской организации, студенческих профсоюзов и т. д.

По итогам обязательного распределения они получали место работы в соответствии с полученной профессией, специальностью и далее могли как развивать свою неформальную общественную карьеру (по комсомольской, партийной, профсоюзной линии), так и продвигаться по ступеням профессиональной карьеры вертикального типа. В обоих случаях опыт профессиональной деятельности в профильном (отраслевом) пространстве сочетался с опытом общественной, организационной работы. Если такой опыт в целом был успешным, работник мог быть рекомендован (направлен) для получения специального образования, необходимого для перехода в статус госслужащего (Высшая партийная школа). В результате с 40–50-х гг. XX века высший, а с 60-х гг. и низший, эшелон власти имел в своем большинстве высшее партийно-государственное образование. Назначение на государственные должности осуществлялось, как правило, с учетом отраслевого опыта.

Обобщая информацию о периодах, предшествующих собственно индустриальному, можно заметить некоторую нелинейность образовательной преемственности в подготовке управленческого персонала. Простая содержательная преемственность нарушается, поскольку траектории достижения искомого результата различны: либо отраслевая подготовка предшествует управленческой, либо наоборот. При этом содержание отраслевой подготовки не связано с содержанием управленческой. Данные факты наводят на мысль о наличии неких преемственных признаков, лежащих вне содержания дидактических единиц.

Проблемно-тематическое поле исследования очерчено во многих научных работах, посвященных вопросам подготовки госслужащих. При этом очевидна высокая степень дефицитности результатов исследований, что выражается в следующем:

- незначительное количество диссертаций данной тематики, защищенных на протяжении последних 25 лет (ранее 1999 г. наличие соответствующих диссертаций не прослеживается);
- отсутствие среди них докторских диссертаций;
- отсутствие среди них диссертаций, завершенных после 2011 г., в связи с чем период 2010-х – начала 2020-х гг. можно квалифицировать как «мертвую зону» в исследовании проблем подготовки госслужащих в Российской Федерации;
- в целом снижение качества диссертаций за весь рассмотренный период (от 1999 к 2011 гг.), выражающееся в уменьшении масштабности и комплексности предмета исследования, снижении концентрации идей, отражающих научную новизну работы;
- принадлежность диссертаций (за одним исключением) социологическим или юридическим наукам, обладающим своим специфическим методологическим аппаратом и не позволяющим, в отличие от педагогической науки, полноценно и корректно исследовать организационно-педагогические, дидактические и воспитательные (личностно-развивающие) аспекты проблемы подготовки госслужащих в системе образования, в их единстве и взаимосвязи;
- разрозненность мест подготовки и защиты диссертаций (Сыктывкар,

Пенза, Уфа, Чебоксары, Нижний Новгород, Чита), что в сочетании с содержательным анализом диссертаций позволяет говорить об отсутствии в России научных школ, исследующих те или иные аспекты подготовки государственных служащих.

Конкретно в период с 1999 по 2011 гг. в фокусе рассмотрения исследователей оказывались следующие проблемы подготовки государственных служащих в Российской Федерации:

1) государственная служба как особый вид профессиональной деятельности; профессиональный образ госслужащего; общие требования к его профессиональной подготовке; рамочная характеристика системы профессиональной подготовки служащего как особого государственного института и ее правовые основы (Гурьева, 1999);

2) непрерывное профессиональное образование как фактор социально-профессионального развития государственных служащих; проектирование региональной системы непрерывного профессионального образования госслужащих; особенности профессиональной карьеры государственных служащих; поддержка профессионально-личностного развития и карьерного роста госслужащих в системе дополнительного профессионального образования (Осипова, 2004);

3) особенности подготовки государственных служащих в условиях трансформирующегося общества; проблемы развития гуманитарной культуры госслужащих; подготовка госслужащих к реализации их стратегически-инновационной функции, связанной с прогнозированием тенденций развития и стратегическим планированием (Хасанова, 2006);

4) проблемы качества профессиональной подготовки госслужащих в системе высшего образования (педагогические условия, показатели качества); формирование профессиональной управленческой культуры госслужащих (Ильина, 2007);

5) довузовская подготовка как особый этап непрерывного профессионального образования государственных служащих; проблемы интеграции довузовской подготовки и образовательной среды вуза в подготовке госслужащих; мотивация получения образования по направлению «Государственная служба» у обучающихся (Дряхлова, 2009);

6) проблемы управления профессиональной подготовкой госслужащих и пути его оптимизации; разработка механизмов взаимодействия вузов с органами государственной власти и управления как средства обеспечения практико-ориентированности в подготовке госслужащих (Шацкая, 2011).

Комплексный анализ обозначенных диссертаций и ряда других работ (научных статей, учебных и методических пособий) позволяет выявить следующие ключевые особенности профессиональной деятельности государственного служащего в современной Российской Федерации:

1. Профессиональная деятельность госслужащих носит двусторонний характер: с одной стороны, они исполняют обязанности, возложенные на них государством, с другой – «олицетворяют государство в глазах населения» (Хасанова, 2006). При этом необходимо учитывать исторически сложившееся доминирование государства в решении основных вопросов жизнедеятельности социума. Кроме того, государственные служащие своей профессиональной деятельностью «обеспечивают деятельность политических руководителей государственного органа» (Гурьева, 1999).

2. Отмечается тенденция профессионализации деятельности государственных служащих, что предполагает, в том числе, наличие у них специального (высшего) образования.

3. Базовое требование к госслужащему – безукоризненное соблюдение государственной дисциплины, устойчивость к соблазнам злоупотребления властью и ресурсами, которые они распределяют, «нравственное совершенствование относительно помыслов и практических действий» (Шацкая, 2011), готовность госслужащего к постоянной ротации.

4. Госслужащий часто рассматривается прежде всего как профессиональный управленец, или «менеджер, способный управлять сложными социальными процессами» (Дряхлова, 2009). Одно из требований к нему в связи с этим – способность действовать в составе управленческой команды.

5. От госслужащего требуется высокий уровень профессиональной культуры (мышления, общения и поведения), самокритичная оценка своих возможностей. В ряде случаев особые требования предъявляются к его гуманитарной культуре. Это предполагает демократический стиль работы, нацеленность на диалог с представителями разных социальных слоев и групп, готовность к защите их прав и свобод (Хасанова, 2006).

6. Государственный служащий должен обладать стратегическим мышлением, позволяющим ему, с одной стороны, предвидеть последствия своих собственных действий, с другой – участвовать в долгосрочном прогнозировании и стратегическом планировании.

Проблематика профессионального развития государственных служащих, вопросы эффективной кадровой политики разрабатываются рядом исследователей (Дергачев, 2015; Складорова, 2017; Тадауш, 2018;). В то же время необходимо отметить исследования в части совершенствования профессионального развития государственных гражданских служащих путем модернизации системы повышения квалификации (Бондаренко, 2019; Бреусова, 2017; Кузнецова, 2019; Лыгина, 2017; Полутин, 2019; Юдина, 2019).

Представленные характеристики профессионального образа госслужащего требуют от системы его подготовки способности к реализации обучающих, развивающих и воспитательных задач в их единстве.

Методы

Анализ современных подходов к обеспечению преемственности образовательных программ потребовал отбора источников информации на основе принципа содержательной полноты данных: источники нормативно-правовой информации; источники теоретико-методологического характера; методическая литература; материалы различных исследований, включая диссертационные.

Исследование сопровождалось анализом содержания нормативных документов, систематизацией актуальной правовой информации, сопоставительным анализом образовательных программ (по целям, содержанию, формам реализации и методам преподавания), обобщающим анализом результатов подготовки управленческих кадров.

Результаты и обсуждение

Ключевой особенностью индустриальной модели подготовки госслужащих является отраслевое образование, которое предшествовало специальному управленческому. При этом обязательными (формальными) элементами готовности госслужащего к реализации своих профессиональных задач выступали: 1) отраслевое образование (разного уровня); 2) опыт работы в отрасли; 3) управленческое высшее образование.

Дальнейшее развитие индустриального этапа с характерной для него нарастающей дифференциацией видов профессиональной деятельности и соответствующих направлений подготовки привело к появлению специализированного управленческого (менеджерского) образования как первого этапа профессиональной карьеры. На фоне сохранения прежней модели (дополнительное профессиональное образование по направлению «Государственное и муниципальное управление» на базе отраслевого образования) в России формируется *новая модель*: первое высшее образование по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», на базе которого затем на определенном этапе своей карьеры госслужащий получает дополнительное профессиональное образование того или иного отраслевого профиля. Эту вторую модель условно обозначим как «переходную», имея в виду переход от индустриального к постиндустриальному обществу, при этом искомая постиндустриальная модель подготовки госслужащих пока еще не сформировалась. Обе модели рассматриваются как равноправные (Осипова, 2004), при этом в обоих случаях образование по направлению «Государственное и муниципальное управление» осуществляется на базе Президентской академии (РАНХиГС) и ее филиалов.

Две актуальные модели подготовки госслужащих предполагают разные подходы к разрешению проблемы преемственности:

- в индустриальной модели носителем преемственности выступает сам человек, проходящий последовательные ступени общего и отраслевого образования, отраслевой профессиональной деятельности, одновременно вовлеченный в неформальные практики социального лидерства и формальные практики вертикального карьерного роста;
- в переходной модели преемственность обеспечивается средствами непрерывного образования: довузовская подготовка будущих управленцев – высшее образование по направлению Государственное и муниципальное управление – дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации, переподготовка) (Дряхлова, 2009).

Опираясь на профессиональный образ госслужащего, авторы многих исследований фиксируют следующие особенности его профессиональной подготовки.

1. *В отношении методологии и логики* отмечается «противоречие социально-профессионального развития государственного служащего: между универсализмом его деятельности и его <отраслевой> специализацией» (Осипова, 2004). Разрешение этого противоречия требует построения двухэтапной траектории подготовки госслужащего, которая обеспечивает «сочетание «базового высшего с дополнительным образованием, позволяющее выполнять функциональные обязанности соответствующих

групп должностей» (Там же), и на практике может быть реализовано в двух вариантах: 1) базовое высшее образование по специальности «Государственное и муниципальное управление» плюс дополнительное профессиональное образование отраслевой направленности; 2) базовое образование – отраслевое, дополнительное профессиональное образование – по специальности «Государственное и муниципальное управление».

Довузовская (профильная) подготовка будущих государственных служащих рассматривается при этом как «начало процесса непрерывного становления специалиста как профессионала» и «обеспечивает мотивированный профессиональный выбор обучающихся» на этапе перехода из школы в вуз (Дряхлова, 2009). Подчеркивается, что «подготовка профессионала-управленца должна развиваться в особым образом организованной социальной среде, начиная с ранних этапов обучения и воспитания» (Там же). Это положение является чрезвычайно значимым в рамках интересующей нас проблемы преемственности.

2. В отношении содержания образования отмечается, что для госслужащего «основу профессионального образования ... должна составлять общеобразовательная, юридическая, менеджерская подготовка» (Гурьева, 1999). При этом в части юридической подготовки необходимо учитывать, что госслужащие не только реализуют правоприменительную деятельность, но и «сами разрабатывают новые правила, стандарты поведения» (Осипова, 2004). Что касается менеджерской подготовки, отмечается необходимость формирования у госслужащего «правильной индивидуальной управленческой концепции» (Дряхлова, 2009).

Представляет интерес представленные в ряде работ результаты исследования профессиональных дефицитов госслужащих. В одном случае отмечается, что госслужащим не хватает знаний по праву (42,5 %), конфликтологии и экономике (по 20 %), делопроизводству (17,5 %) (Осипова, 2004). В другой работе выявлено, что госслужащие в процессе своей профессиональной деятельности испытывают трудности, связанные с риторикой и культурой речи, методами педагогического и психологического воздействия (около 25 %); управленческой компетентностью, правовой и нравственной культурой («почти столько же»); недостатком «ответственности и принципиальности, воли и гражданственности» (около 20 %); неготовностью к использованию «инновационных технологий в принятии управленческого решения и навыков системного анализа проблемной ситуации» (столько же) (Ильина, 2007).

По-видимому, обозначенные дефициты, с одной стороны, могут быть интерпретированы как систематическая недоработка системы подготовки госслужащих, с другой – как наиболее сложные аспекты, на которые необходимо обратить особое внимание в процессе совершенствования содержательной и методической сторон в подготовке госслужащих.

3. В отношении условий организации образовательного процесса отмечается необходимость:

- придания подготовке госслужащего практико-ориентированного характера, поскольку формируемая у него управленческая компетентность представляет собой «синтез познаний и практического опыта» (Хасанова, 2006);
- обеспечения взаимодействия вузов с органами государственной

власти и управления (например, «заключать договоры со студентами 3–4 курсов, с последующим их прохождением гражданской службы, на основе конкурсного отбора») (Шацкая, 2011).

Анализ работ, посвященных различным аспектам подготовки государственных служащих, позволил выявить ряд ключевых противоречий:

1) между различными трудовыми функциями в составе профессии «государственный служащий»: исполнения обязанностей, возложенных на них государством; обеспечения деятельности политических руководителей; работы с населением от лица государства (данное противоречие является рамочным или родовым для некоторых из последующих);

2) между различными благополучателями, заинтересованными в результатах деятельности госслужащих (государство как система, политические деятели как носители определенных идеологий, различные категории населения);

3) между различиями в интересах благополучателей, с одной стороны, и отсутствием традиций социального партнерства, социального договора, низким уровнем социального доверия в российском обществе, с другой;

4) между функцией «обеспечения деятельности политических руководителей» в профессиональной деятельности госслужащих и отсутствием политологической составляющей в содержании их профессиональной подготовки;

5) между высокорегламентированной средой профессиональной деятельности госслужащих низшего звена и относительно высокой степенью самостоятельности и ответственности на более высоких уровнях (что обостряет риск профессиональной регрессии госслужащего на первом этапе карьеры даже в том случае, если его коммуникативные, управленческие, нормотворческие и другие сложные компетенции на этапе вузовской подготовки были сформированы на достаточном уровне);

6) между административной, технократической, датацентристской профессиональной культурой, необходимой для выполнения одних трудовых функций госслужащего (доминирующих на низовых должностях госслужбы), и необходимостью работы с различными категориями лиц на основе гуманитарной, демократической, человекоцентрированной культуры;

7) между различными ролевыми позициями госслужащего, реализуемыми в разных контекстах (иерархическая – «сверху», «снизу»; демократическая – «наравне»);

8) между единым ценностно-смысловым и содержательным ядром профессии госслужащего (выраженного формулой «служение государству и закону») и отраслевой спецификой отдельных должностей.

Каждое из представленных противоречий нужно рассматривать прежде всего как фактор развития существующей системы подготовки госслужащих, в том числе в контексте обеспечения преемственности, непрерывности, вертикальной интеграции образования.

Как уже отмечалось в ракурсе обсуждения альтернативных моделей подготовки госслужащих, *преемственность* в образовании может пониматься по-разному. При этом все многообразие возможных пониманий преемственности при высокой степени обобщения можно свести к двум полярным – узкому и широкому.

1. *Узкое, или формальное, понимание преемственности* выражается в признании важности согласованности целей и результатов, а также содержания образования, педагогических технологий, форм и методов обучения и воспитания на смежных ступенях образования: дошкольное – начальное общее; начальное общее – основное общее; основное общее – среднее профессиональное на базе 9 классов; основное общее – среднее общее; среднее общее – среднее профессиональное на базе 11 классов; среднее общее – высшее (бакалавриат, специалитет); среднее профессиональное – высшее (бакалавриат, специалитет); высшее (бакалавриат, специалитет) – высшее (магистратура); высшее (магистратура, специалитет) – высшее (аспирантура). На практике основные задачи по обеспечению преемственности в девяти возможных точках сопряжения сводятся к исключению, с одной стороны, дублирования, с другой – «разрывов» в содержании образовательных программ с целью реализации дидактического принципа систематичности и последовательности в обучении. Реальными носителями преемственности выступают в данном случае преемственные ФГОС, преемственные образовательные программы и согласованные учебные планы (например, колледжа и вуза).

2. *Широкое понимание преемственности* предполагает трактовку данного понятия в единстве формального и неформального образования с процессами профессионального самоопределения обучающегося и профессионально-личностного развития работника.

Опираясь в рамках данного исследования на широкую трактовку преемственности в образовании (в контексте предмета исследования – подготовки госслужащих), конкретизируем ее в следующих тезисах:

- преемственность понимается как единство вертикальной интеграции (преемственность целей образования, нисходящая от заказчика по его ступеням) и непрерывности (преемственное наращивание образовательных результатов от ступени к ступени образования), таким образом, преемственное образование можно определить как *вертикально интегрированное непрерывное образование*;

- содержательным центром образовательного заказа, вокруг которого строится система преемственного образования, выступает готовность обучающихся и выпускников к непрерывному и эффективному социально-профессиональному самоопределению;

- носителем преемственности выступает сам обучающийся, комплекс его ожидаемых компетенций, знаний, умений, навыков составляет цель вертикально интегрированного образования, отвечающую требованиям социального заказа; наращивание его готовности к эффективному решению профессиональных и более широких жизненных задач выступает интегральным результатом образования (Сергеев, 2017);

- одним из ключевых механизмов обеспечения преемственности образования, реализуемым самим обучающимся, выступает трансфер ранее освоенных им переносимых компетенций (для чего, очевидно, эти компетенции должны быть у него своевременно сформированы, а сам он должен быть подготовлен к такому трансферу)¹.

¹ К числу важнейших переносимых компетенций относится, например, «умение учиться» (комплекс компетенций, необходимых для эффективного образования), известное также в дидактике как «общеучебные умения и навыки», или «универсальные учебные действия».

Первой составляющей преемственности выступает непрерывность образования, которая также может трактоваться различным образом, в более или менее широком контексте.

Основную идею непрерывного образования Э. Тоффлер формулирует следующим образом: «Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» (Тоффлер, 2010). В условиях непрерывного образования меняется роль как общего, так и профессионального образования. Общеобразовательная школа должна теперь не только «учить знаниям», но и «учить учиться». В центре внимания здесь оказывается не «кадровый заказ» экономики, а человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей. Готовностью к выбору будущей профессии у старших подростков является их *компетентность во времени*, трактуемая как «ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего, то есть умение видеть свою жизнь целостной» (Ревина, 2008). По существу, речь идет о том, что подросток по достижении определенного возраста должен ощущать себя субъектом непрерывных процессов – образования, профессионального самоопределения, личностного развития.

Профессиональное образование должно сопровождать человека на протяжении всей его жизни (программы повышения квалификации и переподготовки, стажировки, наставничество, «кружки качества», обмен опытом, самообразование, в том числе на основе МООК¹ и т. д.), обеспечивая его профессиональную мобильность, неизбежную в условиях постоянных технологических перемен, появления новых и отмирания ранее существовавших профессий, квалификаций и компетенций. При таком понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации; вся жизнь человека становится единым периодом, на протяжении которого он учится, разучивается и переучивается.

Анализируя существующие интерпретации принципа непрерывности (на примере педагогического образования), Н. Г. Калининкова (2007) выделяет следующие пять подходов:

- отождествление непрерывности образования с его преемственностью, с отсутствием разрывов между его соседними ступенями;
- непрерывность как единство формального (институционального) образования и неформального (самообразования), как создание широких условий для непрерывного саморазвития специалиста определенного профиля, его личности и профессионализма (именно такую трактовку Н. Г. Калининкова считает «наиболее точно выражающей внутреннюю суть принципа непрерывности в педагогическом образовании»);
- понимание непрерывности образования как нацеленности всех элементов образовательной системы на целостную, развивающую личность («однако, – замечает автор, – в рамках данного подхода принцип непрерывности образования смешивается с принципом личностной ориентации, «теряется» в нем»);
- трактовка непрерывности образования как его адаптивности, то есть способности обеспечивать адаптацию всех образовательных программ

¹ МООК – массовые открытые онлайн-курсы.

к актуальным условиям и оперативную корректировку в связи с изменением условий (в данном случае носителем непрерывности выступает сам вид профессиональной деятельности, к которому осуществляется подготовка и который динамично меняется по мере развития техники и технологий, социальных и экономических условий);

- отождествление непрерывности образования с единством общеобразовательного и профильного (специального, профессионального) компонентов в подготовке специалиста, что призвано обеспечить единство целей его социализации и профессионализации, развития личностных и профессиональных качеств, формирования общих и профессиональных компетенций.

Так или иначе, непрерывность образования рассматривается как поступательное, безбарьерное, бесшовное продвижение человека по ступеням образования – «снизу вверх», предполагающее постепенное накопление и использование им образовательных результатов. Это вполне ложится в логику понимания преемственности образования. Однако возможна и иная, встречная логика преемственности – «сверху вниз», как преемственность образовательного целеполагания, то есть *ожидаемых результатов* образования (включая профессиональное самоопределение). Для обозначения этой составляющей преемственности мы используем термин «вертикальная интеграция образования», впервые введенный директором Федерального института развития образования Е. Ф. Сабуровым в 2006 г.

Под *принципом вертикальной интеграции образования* следует понимать требование обеспечения сквозной преемственности целей, содержания и педагогических технологий всех уровней массового образования на основе требований конечных заказчиков (благополучателей) (Сергеев, 2007). Современный этап развития образования предполагает его переориентацию с внутренних (внутрисистемных, корпоративных) на внешние (ученическо-родительские, работодательские, общесоциальные) критерии оценки его результатов.

Заключение

С учетом сказанного выше, можно выделить следующие базовые характеристики вертикально интегрированного образования, обеспечивающего преемственность:

- вертикальная интеграция охватывает все ступени формального образования;
- вертикальная интеграция предполагает движение по ступеням образования «сверху вниз» – от высшего к начальному общему;
- вертикальная интеграция в рамках федеральной, региональной, субрегиональной системы образования ориентирована на реализацию предъявляемого к ней социального заказа;
- в роли ведущего образовательного заказчика выступают предприятия и организации, а также органы управления, выполняющие роль работодателей (Сергеев, 2017).

В условиях развитой вертикальной интеграции каждая последующая ступень выступает заказчиком по отношению к предыдущей ступени образования; «генеральным» же заказчиком выступает работодатель.

Иными словами, требования к «выходу» каждой предыдущей ступени образования должны соответствовать требованиям «входа» каждой последующей ступени. Большое значение имеет не только повышение взаимосвязанности ступеней образования друг с другом и с работодателем, но и организация непосредственного взаимодействия между работодателем и обучающимися на всех ступенях образования. Ключевым средством для решения этой задачи выступает профориентационный нетворкинг (Сергеев, 2020).

Итак, принцип вертикальной интеграции образования центрирует образование на ожиданиях и объективных потребностях ведущего социального заказчика – экономической сферы (работодателя), которому необходимы работники с определенным набором компетенций и личностных качеств. В свою очередь, принцип непрерывности образования в современном его понимании центрирует образование на объективных интересах человеческой личности, выраженных в закономерностях ее становления, роста и развития. В то же время между интересами экономической сферы и интересами личности существует известное противоречие. Инструментом, позволяющим сбалансировать интересы двух обозначенных субъектов и использовать имеющееся между ними противоречие как источник развития личности, экономики и общества, является *педагогическое сопровождение профессионального самоопределения*, реализуемое с использованием инструментов социального (межинституционального) диалога (Сергеев, 2017).

На практике, реализация принципа вертикальной интеграции в системе российского образования осложнена противоречиями:

- между непрерывностью процесса профессионального самоопределения человека и эпизодичностью действий по сопровождению профессионального самоопределения на различных ступенях образования;
- между объективной потребностью в системной организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения на региональном, муниципальном, локальном уровнях и доминированием эпизодических и односторонних, а нередко и чисто формальных профориентационных практик и «мероприятий», к числу которых с 2023 г. добавился курс внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты», реализуемый в большинстве школ на основе «имплантного», а не экосистемного подхода (Сергеев, 2024);
- между трактовкой принципа непрерывности образования как преемственности результатов, достигаемых на различных его уровнях («снизу вверх») и отсутствием преемственности в образовательном целеполагании на основе учета социального образовательного заказа («сверху вниз») (Сергеев, 2017).

Список литературы

1. Бондаренко В. В., Полутин Е. В., Кузнецова Е. В., Юдина В. А. Основные направления формирования профессиональных компетенций госслужащих // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2019. № 4(52). С. 127–137. <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2019-4-13>

2. Гурьева Л. А. Профессиональная подготовка государственных служащих: Организационно-правовые аспекты: дисс. ... канд. юрид. наук. Сыктывкар, 1999. 195 с.
3. Дергачев С. В. О некоторых региональных аспектах технологизации профессионального развития государственных гражданских служащих // Власть, 2015. № 4. С. 152–155.
4. Дряхлова В. Р. Развитие довузовской подготовки в системе непрерывного профессионального образования управленческих кадров: на примере академии государственной службы: дисс. ... канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2009. 201 с.
5. Ильина Л. Н. Педагогические условия совершенствования качества подготовки государственных гражданских и муниципальных служащих в системе высшего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2007. 218 с.
6. Калининкова Н. Г. Принцип непрерывности педагогического образования и его реализация в современной практике // Наука и школа. 2007. № 1. С. 7–10.
7. Лыгина А. В., Бреусова Е. А. Проблемы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных гражданских служащих // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 2. С. 201–206.
8. Осипова Н. В. Система непрерывного профессионального образования государственных служащих в регионе: социологический аспект: дисс. ... канд. социол. наук. Пенза, 2004. 184 с.
9. Ревина И. А. Формирование готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте: автореф. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 24 с.
10. Сергеев И. С. Принцип вертикальной интеграции – основа социальной эффективности общего образования. Москва: ФИРО, 2007. 180 с.
11. Сергеев И. С. Проектирование системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования. Москва: Перо, 2017. 180 с.
12. Сергеев И. С. Экосистема образовательной профориентации // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: сб. науч. тр. Москва: Изд. центр Рос. гос. ун-та нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2024. С. 183–193.
13. Сергеев И. С., Четверикова Т. Н. Профориентационный нетворкинг // ДУМский вестник. Теория и практика дополнительного образования, 2020. № 2 (16). С. 46–76.
14. Складорова Н. Д. От системы дополнительного профессионального образования федеральных государственных гражданских служащих к системе их профессионального развития // Правовая культура, 2017. № 3(30). С. 106–114.
15. Тадауш А. А. Вопросы подготовки управленческих кадров нового типа для государственной и муниципальной службы // Вестник института мировых цивилизаций, 2018. Т. 9 № 4 (21). С. 53–59.
16. Тоффлер Э. Третья волна. Пер. с англ. Москва: АСТ, 2010. 784 с.
17. Хасанова А. Н. Особенности подготовки государственных слу-

жащих в условиях трансформирующегося общества: дисс. ... канд. социол. наук. Уфа, 2006. 135 с.

18. Шацкая Е. А. Управление профессиональной подготовкой государственных гражданских служащих в системе высшего образования: социологический аспект: дисс. ... канд. социол. наук. Чита, 2011. 178 с.

References

- Bondarenko, V. V., Polutin, S. V., Kuznetsova, E. V., & Yudina, V. A. (2019). The main directions of formation of professional competencies of civil servants // *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, 127–137. (In Russ.) <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2019-4-13>
- Dergachev, S. V. (2015). On some regional aspects of technologization of professional development of state civil servants. *Vlast*, 4, 152–155. (In Russ.)
- Dryakhlova, V. R. (2009). *The development of pre-university training in the system of continuing professional education of managerial personnel: on the example of the Academy of Public Administration*. (Unpublished PhD thesis). Nizhny Novgorod. (In Russ.)
- Guryeva, L. A. (1999). *Professional training of civil servants: Organizational and legal aspects*. (Unpublished PhD thesis). Syktyvkar. (In Russ.)
- Ilyina, L. N. (2007). *Pedagogical conditions for improving the quality of training of state civil and municipal employees in the system of higher professional education*. (Unpublished PhD thesis). Cheboksary. (In Russ.)
- Kalinnikova, N. G. (2007). The principle of continuity of pedagogical education and its implementation in modern practice. *Science and School*, 1, 7–10. (In Russ.)
- Khasanova, A. N. (2006). *Features of training civil servants in a transforming society*. (Unpublished PhD thesis). Ufa. 135. (In Russ.)
- Lygina, A.V., & Breusova, E. A. (2017) Problems of professional training, retraining and advanced training of government civil servants. *Concept*, 2, 201–206. (In Russ.)
- Osipova, N. V. (2004) *The system of continuous professional education of civil servants in the region: a sociological aspect*. (Unpublished PhD thesis). Penza. (In Russ.)
- Revina, I. A. (2008). *Formation of readiness for a conscious choice of the future educational profile and future profession in adolescence*. (Unpublished PhD thesis). Nizhny Novgorod. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2007). *The principle of vertical integration is the basis of the social effectiveness of general education*. FIRO. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2017). *Designing a system of organizational and pedagogical support for professional self-determination of students in the context of vertically integrated continuing education: monograph*. Pero. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2024). The ecosystem of educational career guidance. In *Professional orientation and professional self-determination of students: challenges of the time*. Russian State University of Oil and Gas named after I. M. Gubkin. (pp. 183–193). (In Russ.)
- Sergeev, I. S., & Chetverikova, T. N. (2020). Career guidance networking. *Dumsky Vestnik. Theory and Practice of Additional Education*, 2(16), 46–76. (In Russ.)
- Shatskaya, E. A. (2011). *Management of professional training of state civil servants in the higher education system: a sociological aspect*. (Unpublished PhD thesis). Chita. (In Russ.)
- Sklyarova, N. D. (2017). From the system of additional professional education of federal state civil officials towards the system of their professional development. *Legal Culture*, 3(30), 106–114.

Tadaush, A. A. (2018). Issues of training a new type of managerial personnel for state and municipal service. *Bulletin of the Institute of World Civilizations*, 9(4), 53–59. (In Russ.)

Toffler, E. (2010). *The Third Wave*. (K. Yu. Burmistrov, Trans.). AST. (In Russ.)

Информация об авторах

Блинов Владимир Игоревич, член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, директор Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, blinov-vi@ranepa.ru

Сергеев Игорь Станиславович, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Осадчева Светлана Анатольевна, канд. экон. наук, заместитель директора Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; ORCID: <https://orcid.org/00000001-9110-6705>, osadcheva-sa@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Vladimir I. Blinov, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Director of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, blinov-vi@ranepa.ru

Igor S. Sergeev, Dr. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher, The Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Svetlana A. Osadcheva, Cand. Sci. (Economics), Deputy Director of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9110-6705>, osadcheva-sa@ranepa.ru

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.