

ОНТОЛОГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО ТИПА СОЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается идея онтологизации непрерывного образования, в условиях современной социальной реальности. Особое внимание уделяется интегративной природе непрерывного образования и его сегментам, среди которых доминирует неформальное образование.

Ключевые слова: непрерывное образование, социально-андрагогическая парадигма, модернизация образования, принципы непрерывного образования.

Природа так обо всем позаботилась, что повсюду ты находишь, чему учиться.

Леонардо да Винчи

Жизнь стала представлять собой невидимый университет

Р. Гросс

В контексте социальной реальности проблема непрерывного образования рассматривается и исследуется с позиций отечественной и мировой философии, истории, социологии, психологии, педагогики и других гуманитарных наук, а также с позиции культурно-образовательных практик психолого-педагогического и андрагогического опыта.

Обращение к идеям образования в эпоху античности, средневековья, Просвещения, Нового Времени, демонстрирует фундаментальное и специфическое в развитии педагогического дискурса образования, как социокультурного явления. С этих позиций эпохально акцентируется опережающая для своего времени мысль Я.А. Коменского об образовании, как непрерывном процессе: «*Вся жизнь – школа*». Это явилось амбициозной и исторически смелой актуализацией истоков теоретической концепции непрерывного образования.

Первоначальные этапы институционализации непрерывного образования заключаются в признании образования человека общекультурной и прагматической ценностью, а отношение к образованию взрослых и детей (независимо от стран, культур и идеологий) признается важнейшим критерием прогрессивно-политических устремлений общественных и государственных деятелей. Впрочем, говорить о разнице в отношении к образованию взрослых и детей в контексте непрерывного образования достаточно сложно, поскольку определить границу «взрослости» как критерия и «зоны ответственности» человека од-

нозначно невозможно. Наиболее приемлемую позицию в этом вопросе занял М. Ноулз, считавший взрослым того, «кто ведет себя как взрослый, то есть играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина)» [1]. В связи с этим, продолжают оставаться актуальными вопросы инфантилизации современного общества и отношения вузовских преподавателей к студентам, которые «уже не дети, но еще не взрослые», актуализируя, тем самым, значимость поиска нестандартных способов преодоления инфантильных паттернов сознания современных студентов. Рассматривая феномен взросления в русле непрерывного образования необходимо обращать внимание на значимость и реализацию социально-андрагогического подхода уже в условиях высшей школы.

Чрезвычайно любопытные исторические сведения о развитии андрагогической парадигмы в начале XX века представляет, например, британец А.Л. Смит (председатель комитета образования взрослых), который не считал образование роскошью для избранных, а настаивал на его гражданской необходимости и рассматривал образование, как универсальное и сопровождающее любого рабочего человека действие на протяжении всей его жизни. В США андрагог-теоретик М. Ноулз считал, что знаменитая идея «американской мечты» корнями уходит в образование взрослых колониального периода истории. Политический деятель Т. Джефферсон стал рассматривать образование, как фактор сохранения

свободы человека, избавления от социального зла и как одну из основ «американского образа жизни». А собственно сам проект реализации идей «образования на протяжении всей жизни» впервые высказал выдающийся американский философ и педагог Дж. Дьюи, который моделью собственной долгой жизни доказал несомненную плодотворность непрерывного научного образования, развивающегося от педагогического к философскому.

В России вслед за К.Д. Ушинским, Н.И. Пироговым, Н.А. Корфом, В.П. Вахтеровым прогрессивные деятели общественно-образования также защищали идею общего непрерывного образования. Вместе с тем, значительный вклад в историю непрерывного образования внесли народные университеты, деятельность «вольных высших школ» и благотворительная деятельность многих российских предпринимателей.

Безусловно, приоритетная цель образования заключалась в содействии саморазвитию и самопознанию людей, в достижении консолидации общества, в восприятии образования средством, позволяющим человеку «почувствовать себя свободным» [12].

В советский период российской истории, функционировала просветительская концепция образования взрослых и большевистская позиция, при которой образование выполняло социально-коммунистический заказ, было убедительно и жестко идеологизировано и, в то же время, политически непротиворечиво. Некоторые современные специалисты системы образования (В.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, Г.С. Сухобская и др.) не противопоставляют данные подходы и считают целесообразным их рассматривать в режиме комплементарности.

Разрабатывая проект нового советского образования А.В. Луначарский, уже в 20-е годы XX века утверждал необходимость образования не столько функционального, политического и профессионального, сколько личностного, свободного, открытого и не заканчивающегося. «...Ужасно, если под образованием разуметь то, что человек в 22 года отливается раз и навсегда в какую-то окончательную форму. Нет, он должен постоянно приспосабливаться к новому, должен откликаться на каждый новый звук, чутко уметь поймать всякую новую

окраску, всякое новое открытие... Всю жизнь человек должен себя образовывать, потому что идеал далек, и не должно быть такого момента, который человек провел бы без всяких результатов. Это будет моментом, который он украл из своей жизни» [8, с.66-67].

Трудно согласиться с мнением специалистов от образования, что образование перестает рассматриваться, как социальная и политическая ценность, а приобретает только личностное значение и становится личным делом каждого. Думается (и на это указывает некоторые эмпирические исследования), что образование, не переставая быть социально-политическим феноменом, одновременно становится сугубо личной ответственностью каждого человека. А значит, защищать административную модель проектирования и реформирования образования «сверху» нецелесообразно [10, с.78]

Субъектно-ориентированная образовательная парадигма, так часто сегодня декларируемая многими, не возникла исключительно только как теоретическая. Она рождалась в образовательной практике человека. Обратим внимание на чрезвычайно выразительную цитату, которая, несмотря на ее исторический характер, выглядит весьма своевременно «Как только рабочий становился сознательным, его не удовлетворяла окружающая среда. Он начал тяготиться ею, стремился общаться только с себе подобными и пытался проводить время более осмысленно и культурно. С этого момента начиналась его личная трагедия. Если это был пожилой рабочий, у него возникали конфликты в семье, в первую очередь с женой...которая не понимала его духовных запросов, не разделяла его идеалов, боялась и ненавидела его друзей... Если это был молодой рабочий, он неизбежно вступал в конфликт с родителями...» [7, с.21]. Таким образом, появление конкурентоспособных аспектов в образовательном статусе человека предшествует появлению потребности в образовании и качественному изменению самосознания. Это, как правило, приводит к конфликту со средой, не принимающей его новой позиции, утверждающейся в онтологическом контексте его жизнедеятельности.

Однако реальная жизнь и образовательная практика концептуально противоречивы. Вместе с заявленной сегодня модернизацией российского образования наблюдаются явные

процессы его дегуманизации и десубъективации. Что касается образования взрослых, то оно до сих пор не обрело государственно-институционального статуса, хотя уже многими провозглашается идея о приоритетно базовом значении системы образования взрослых, поскольку «все начинается с учителя», со взрослого, который не только приходит к обучающимся, но и создает, инициирует, либо не создает и не инициирует условия для развития субъекта, а также для инноваций и прогресса образования.

В условиях новой социальной реальности вузовское и постдипломное образование уже даже не прагматизируется, а утилитаризируется, формально ограничиваясь обучением актуально функционирующих профессионалов, поскольку в первую очередь образование направлено на стандартные требования в профессии, а не на удовлетворение потребностей в непрерывном образовании и развитии человека. Иными словами, образование из ценности становится услугой, формулируя подобный тезис, мы призываем к дискуссии, и обсуждению вопроса о соотношении образования как ценности и как услуги.

Глобальные изменения конца XX века, обусловили поиск принципиально новых подходов к непрерывному образованию, требующих преодоления сложившейся ограниченности в профессиональной реализации, в жизни без философско-антропологических ориентаций, экзистенциальных поисков смыслов и рефлексивных установок на собственную систему ценностей.

Современный человек как активный субъект обогащения и одухотворения себя через интеграцию профессионального и общекультурного образования может актуализировать в себе ценнейшие атрибутивные качества, такие как: креативная свобода, «переживаемая ответственность», потребность в инновационных поисках нестандартных решений, рефлексивная компетентность и осознание подлинной результативности в своей деятельности как приоритетной посвященности Другому. Неадекватность данных механизмов в образовании лишает его свободного и инициативного выбора и снимает всякую «внутреннюю ответственность» за собственное продуктивное обучение и развитие.

Многие специалисты в сфере андрагогики утверждают, что содержательный и прогрессивный потенциал системы непрерывного образования представляет собой контекстуальное единство формального, неформального и информального «образования через всю жизнь» и особое значение в условиях современности приобретает информальное образование, поскольку оно организуется и инициируется самим человеком на любых этапах его жизнедеятельности.

Информальное образование – с одной стороны это действенный канал подключения безграничного образовательного потенциала общества и культуры к системе непрерывного образования. С другой – индивидуальная интеллектуальная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и необязательно носящая целенаправленный характер [9]; спонтанное образование, реализующееся за счет собственной активности человека в насыщенной культурно-образовательной среде [11]; свободное общение, научное и художественное чтение, посещение учрежденной культуры, путешествия, средства массовой информации и т. д. То есть, все то, что превращает культурно-образовательные потенциалы общества в действенные факторы собственного развития, результат повседневной профессиональной, семейной и досуговой деятельности, не имеющей определенной структуры и целеполагающей направленности.

Информальное образование может породиться тремя мотивами: (1) наличием стойкого или сиюминутного личного интереса к чему-либо и кому-либо; (2) возникновением ситуации, которая побуждает к поиску ответов, а значит к обучению; (3) случайности. Оно становится стилем жизни взрослого человека, стремящегося к максимальной реализации своего потенциала, и предполагает создание условий для поиска человеком самоидентичности и её конструирования. С этих позиций информальное образование – это развитие умений и способностей, помогающих человеку в поиске и формировании его идентичности. Информальное образование требует не только осуществления образовательной деятельности во внешнем окружении, но и постоянного внутреннего образования, изменения под воздействием освоенных

знаний и видов деятельности, что приводит к его рекурсии [6, с.10]. Что подразумевает, непрерывную взаимозависимость освоенных знаний и собственных потребностей человека осваивать новые когнитивные горизонты или расширять пространство «культуры незнания» (В.С. Библер).

В настоящее время «информальное» образование актуализируется в социальных сетях через создание тематических сообществ и других ресурсов для «саморазвития». Подобные ресурсы не преследует своей целью саморазвитие как таковое, а ориентируются, в первую очередь, на изменение «стиля жизни». В профессиональных сетях возможностей совместного решения проблем профессионального развития участников через коммуникацию с коллегами значительно больше. Но для этого необходимо действовать не «спиной к спине», а «лицом к лицу», объединяясь общей целью. Выбор сетевых сообществ под разные интересы и смена сообществ по мере изменения интересов – современная возможность повышения квалификации в профессиональной деятельности и «в объеме жизни».

Говоря о стиле жизни, как неотъемлемой печати доминирования социального над конкретным человеком, обращает на себя внимание такой факт: в контексте онтологического рассмотрения образования акцентуация социального может представлять некоторую опасность. Опасность приоритета социального, часто довлеющего над человеком, и, по убеждению ярчайших представителей гуманистической психологии прошлого века А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта и Р. Мэя, заслоняющего истинность человеческих потребностей, приводит к нарушению его онтологии и вступает в противоречие с идеями глобализации и аксиологическим пониманием сущности человека.

Именно через непрерывное образование возможно формирование жизненных стратегий человека, в основе которых лежит поиск соответствия типа личности со способом или стилем жизни. Другими словами, построение жизненной стратегии должно осуществляться с учетом типологических различий индивидуальной траектории жизни человека. И этот процесс происходит только в инициативном состоянии личности, а субъектная актив-

ность является предпосылкой построения стратегии жизни. Самореализация для взрослого – это труд, целью которого является достижение совершенства в том, что он призван делать. Такой человек стремится быть не просто специалистом, а высококвалифицированным специалистом, а потому всегда озабочен своим собственным развитием.

Некоторые современные специалисты, которые занимаются образованием взрослых, довольно часто выражают недоверие, и даже пренебрежение к термину «андрагогика». Многие давно согласились с тем, что педагогическое сообщество – явление достаточно консервативное. И, действительно, «андрагогика», «акмеология», «валеология» и другие нетипичные термины, но активно разрабатываемые последние десятилетия, не становятся предметом их однозначного принятия.

Парадоксально, но факт, что сегодня уже мало кто помнит, а многие и не знают как активно, порой даже агрессивно, научное педагогическое сообщество сопротивлялось введению в педагогику и образование термина «субъект», считая его «непедагогическим». А сегодня невозможно себе представить книгу, статью, автореферат, кандидатскую и докторскую диссертации по педагогике без этого термина, да и практика уже давно свободно оперирует этим термином («субъект обучения», «субъект воспитания», «субъект преобразования», «субъект деятельности», «субъектная позиция» и многое другое в этом ряду).

На фоне сказанного и с учетом обновляющихся подходов в педагогической и социальной науке плодотворной видится необходимость обоснования непрерывного образования как социально онтологического процесса в условиях повседневной жизни человека [2]. Соотношение онтологии образования, социологии и философии актуализируют различные позиции отношений к современной андрагогике, предоставляют современные контексты состояния и развития теории и практики непрерывного образования.

Особая методологическая значимость теории непрерывного образования обозначена блоком принципов, которые реально «работают» в динамической взаимообусловленности:

– субъектно-профессионального самоопределения (субъектность, рефлексивность,

кооперативность, индивидуализация, профессиональный жизненный опыт);

– личностно-профессионального становления (контекстность, элективность, вариативность, инновационность, актуализация достигнутого результата образования).

Вместе с тем в контексте новой социальной реальности очевидна актуализация следующих закономерностей:

– потребность в непрерывном образовании испытывает, прежде всего тот, кто уже достаточно образован, и чем больше человек обучен и образован, тем с большей интенсивностью он включается в процесс непрерывного образования;

– непрерывное образование обретает онтологический статус непрерывного самобразования структурированного взаимообусловленным процессом самообучения, самовоспитания, саморазвития;

– метасистемная интеграция формального, неформального и информального процессов образования составляет сущность непрерывного самообразования в его инновационном формате.

Говоря о непрерывном образовании в системе образования взрослых, особое внимание уделяется вопросам, которые обсуждаются в сфере практической андрагогики: «как следует учить по-взрослому?» и «кто может обучать взрослых?» [4].

Доминантой андрагогической компетентности преподавателя является экзистенциально-антропологическая составляющая. То есть, андрагог, скорее просвещает, понимает, развивает, вдохновляет, «заражает», интерпретирует, а главное – опережает наличное образовательное состояние взрослого обучающегося и прогнозирует ему не только то, что он уже хочет и может, но и то, на что он должен быть способен в ближайшем или отдаленном будущем. Поэтому гармонично укладывается в данный контекст преподавательской деятельности следующий формат: никогда до конца не известно, как воспринимают самого преподавателя, что он делает с обучающимися и почти никогда заранее невозможно точно определить технологию обучения, поскольку она создается совместно, диалогически, «по-живому», способностью андрагога адекватно реагировать, критически осмысли-

вать, экстраполировать и привлекать весь возможный культурный контекст в процесс взаимодействия.

Андрагогическое взаимодействие, безусловно, должно носить (явный или скрытый) межсубъектный характер, поскольку только этот тип взаимодействия андрагога-модератора может реализовать принцип эгалитарного равенства, принцип другодоминантности, принцип креативной активности, принцип ориентации на развивающуюся личность, принцип презумпции субъектности, принцип эвристической автономности и другие [5].

Андрагог – непосредственный участник, по большому счету, не учитель, не ведущий, не советчик, а всегда участник, посредник, человек. В связи с этим профессиональная позиция андрагога в образовательной реальности лежит в пространстве концепции интерактивности отношений: отношений к субъектам, к собственной деятельности, к себе, как к профессионалу и человеку, а также в плоскости отношений между субъектами, и именно это даст возможность создавать новый концептуальный аппарат взаимного обогащения «образования по-взрослому» и школьного образования и воспитания.

В онтологической парадигме образования непрерывное образование – всегда средство и никогда не цель, поскольку цель – это непрерывное, постоянное, напряженное усилие человека над собой, над совершенствованием своей природы, усилия над поиском в себе подлинно человеческого, а точнее сверхчеловеческого (Ф. Ницше).

Новая социальная реальность серьезных политических и экономических преобразований в девяностых и двухтысячных годах заставила человека переосмыслить цели, функции и содержание непрерывного образования на фоне утраты человеком контроля над социальными процессами и незащищенности человека в ситуации неопределенности; неспособности человека к планированию и достижению долговременных целей, жизненных стратегий и подмены их немедленными, хотя и не столь существенными результатами.

Представление современных специалистов о системе непрерывного образования как феномене может проектироваться в пространстве трех сценариев (стихийно-рыночном, цен-

трально-государственном и государственно-общественном) и прогнозов развития непрерывного образования в России (С.Г. Вершловский). «Главные действующие лица в обществе знаний – сами люди» [9], которые должны иметь адекватные представления о себе, своих качествах, способностях, целях и мотивах деятельности, чтобы преодолеть социально-экономические риски и вызовы, что и будет определять меру социального прогресса как нового типа социальности. Однако сегодня, можно утверждать, что до декларируемых результа-

тов еще далеко, так как «образование перестало выполнять функцию социального лифта» [3, с.10], а значит, утратило праксиологическую ценность для человека.

Для современной России наиболее опасной является утрата антропологических ориентиров, сформированных в эпоху Просвещения и реализованных в советской системе образования, равно как и замена их попыткой восстановления «лучшего образования в мире» без учета необходимости внесения актуальных изменений.

14.11.2013

Список литературы:

1. Абрамова, Н.В. Социологические интерпретации концепции «непрерывного профессионального образования взрослых» / Н.В. Абрамова // Журнал социологии и социальной антропологии. №3 [Электронное издание] – www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2011_3/Abramova_2011_3.pdf – Режим доступа открытый. Дата обращения 15.09.2013г.
2. Бергер, П.Л. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П.Л. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
3. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад, под ред. В.С. Ефимова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 181 с.
4. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. – СПб.: АППО, 2008. – 151 с.
5. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития / В.В. Горшкова СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 237 с.
6. Горшкова В.В. Непрерывность образования как образ жизни и бытия человека / В.В. Горшкова // Непрерывное образование. – 2012. – №2. – С. 9-12.
7. Жданков, А.В. У истоков: Правдистская печать и культурное развитие питерского пролетариата / А.В. Жданков, В.А. Уланов. – Л.: Лениздат, 1988. – 196 с.
8. Луначарский, А.В. О народном образовании / А.В. Луначарский. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 559 с.
9. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронное издание] – Режим доступа: http://www.znanie.org/journal/n2_01/mem_nepg_obraz.html – Режим доступа открытый. Дата обращения 15.09.2013г.
10. Розин, В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности / В.М. Розин. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 112 с.
11. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. [Электронное издание] – Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/221/800/1228/education-2020.pdf> – Режим доступа открытый. Дата обращения 15.09.2013г.
12. Цит. по: Schmidt S.W. Lindeman, E. (1926). The Meaning Of Adult Education [Электронное издание] – Режим доступа: http://jimmountjoy.info/pdfs/lindeman_paper.pdf – Режим доступа открытый. Дата обращения 15.09.2013г.

Сведения об авторе:

Горшкова Валентина Владимировна, заведующий кафедрой социальной психологии, декан факультета культуры Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, доктор педагогических наук, профессор, e-mail: vvgorshkova@yandex.ru; movaAE@gup.ru