

ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ И ПОЛИТИКЕ ЕГО РЕФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. Между развитием философии, изменяющимися типами рациональности и международной политикой реформирования образования существует неразрывная взаимосвязь. Сама идея непрерывного образования, как и политика и практика адекватного реагирования на вызовы времени, есть – ни что иное как своеобразный итог развития современной постнеклассической философии.

Summary. There is a close connection between development of philosophy, the changing types of rationality and international policy of education reforming. Both the idea of continuous education and policy and practice of adequate response to challenges of time are nothing but a peculiar result of development of the modern post-nonclassical philosophy.

Мы живем в эпоху практико-ориентированного образования, то есть образования, обслуживающего, прежде всего, нужды повседневной реальности, а не нужды просвещения населения, связанного с усвоением абстрактных научных истин в виде загружаемых в память соответствующих дифференциалов. И идея непрерывного образования в первую очередь представляется идеей отражающей сложившуюся ситуацию. Сегодня девиз: «Забудь, чему тебя учили в школе! уже не может по-прежнему быть иллюстрацией формального образования, ориентированного больше на развитие личности самого учащегося, чем на нужды производства. Поэтому создается иллюзия, что без такого образования вполне можно обойтись, как и без философского его осмысления.

В обществе массового потребления культурная элита не может быть востребованной в полной мере. В условиях жизнедеятельности такого общества гораздо важнее развить у каждого индивида способность адаптироваться к постоянно изменяющейся ситуации и научить жить здесь и сейчас, ориентируясь на материальные, а не на духовные факторы жизни. Интеллектуальные и духовные слагаемые культуры часто воспринимаются как вторичные или производные от экономических и других материальных факторов даже в научно-исследовательской деятельности.

На глобальном уровне феномен образования остается до конца не осмысленным до сих пор, так как до сих пор актуальны вопросы насколько является оно естественным процессом развития наших природных способностей, культурным процессом и результатом, и процессом ноосферного развития. Ответы на эти вопросы постоянно уточняются по мере развития самого философского знания и находят свое отражение в изменяющейся международной и национальной политике образования.

Введение культурного контекста в методологию философского познания произвело своеобразный мировоззренческий переворот, повлекший за собой переосмысление всех основных философских категорий. Социальное пространство и время, объект и субъект познания, рациональное и иррациональное, сознательное и бессознательное, и т.д. с этого времени начали трактоваться с позиции отражаемого в них единства сущности и существования, символической природы знаний, игровой и других видов деятельности.

Поворот от абстрактно-логического мышления классической философии к его ценностно-нормативному содержанию и реальному бытию человека в постнеклассической философии явился определяющим фактором изменения существовавшей ранее политики образования. И исходным пунктом этих изменений явилась идея непрерывного образования.

Идея непрерывного образования на протяжении последних десятилетий находится в центре внимания философов, политиков организаторов образования всего мирового сообщества. Считается, что данное понятие впервые появилось в 1968 году в материалах ЮНЕСКО для обозначения принципов государственной политики, направленной на создание системы безостановочного повышения уровня образования. Сама же модель непрерывного образования в странах Западной Европы начала разрабатываться в 1970 – начале 1980 г. При этом ее разработка вначале явилась своеобразным откликом западного научного сообщества на успехи советской системы образования. С этого времени она постоянно меняла свой облик и содержание по мере изменения политической и экономической ситуации в мире.

Первоначально непрерывное образование рассматривалось как способ (возможность) реализации развития свободного, справедливого, демократического общества, достигнуть которого возможно путем предоставления непривилегированным слоям общества адекватных возможностей изменения своего статуса за счет повышения уровня образования и на этой основе улучшения качества жизни.

В дальнейшем развитии данной концепции происходит четкое смещение акцентов с освободительно-утопической ее направленности или концепции социальной справедливости к рыночно-ориентированной модели. Непрерывное образование начинает в большей степени представляться как средство адаптации трудовых ресурсов к требованиям изменяющегося производственного процесса и условиям функционирования глобального рынка. Особенно отчетливо такая ориентация проявилось после распада СССР и создания Европейского Сообщества. На рубеже XX–XXI веков непрерывное образование рассматривалось еще в трех основных ракурсах: 1) непрерывное образование как образование на протяжении всей жизни; 2) непрерывное образование как образование взрослых; 3) непрерывное образование как непрерывное профессиональное образование. Каждая из трактовок непрерывного образования ставила перед собой и решала задачи совершенно различные по своему содержанию. Позже акцент все больше начал смещаться в сторону первой версии непрерывного образования, которая в свою очередь, стала представляться как интеграционная, то есть включающая в себя и образование для взрослых, и непрерывное профессиональное образование. Об образовании взрослых со временем начали говорить все меньше, а непрерывное профессиональное образование стало представляться как одно из направлений пожизненного образования.

Существующие в настоящее время концептуальные подходы к определению содержания непрерывного образования базируются на трех основных принципах:

- обучения длиной в жизнь;
- обучения шириной в жизнь;
- преимущественной ориентации на обучение, по сравнению с образованием

и проблемами его институализации.

Иными словами, с конца XX столетия антропоцентрическая парадигма образования, которая к этому времени исчерпала себя и во всем мире активно сменялась гуманистической социально-культурной парадигмой, фактически начала возрождаться вновь. Прогрессивная тенденция в развитии мировой системы образования и ее научного осмысления как многомерного социально-культурного процесса, выразившаяся в институализации философии образования, социологии образования, социологии знания, т.д., сменяется консервативной по своей сути тенденцией сведения образования к обучению. Это повлекло за собой, прежде всего, снижение актуальности гуманитарного блока образования, что и нашло свое отражение в новых стандартах образования. Потерявший на рубеже столетий свою актуальность «педагогизм», вновь обрел свою политическую поддержку, в связи с чем, образование фактически начало стремительно лишаться своей воспитательной функции, считавшейся до этого основной.

Ведь только благодаря воспитанию мы можем сказать о каждом человеке, что он рождается дважды: один раз в биологическом смысле, а второй раз как культурное существо, сформированное среди людей и под влиянием социума. А поскольку социум этот постоянно изменяется, вынуждая каждого человека адаптироваться к изменяющейся ситуации и социализироваться в соответствии с изменяющимися ценностями и нормами культуры, то и образование и воспитание должны быть адекватны этим изменениям. К тому же «человек втянут в бесчисленное число антиномий, опыта в условиях взаимопроникновения и столкновения так непохожих культур, предпочтения экзистенциальных стилей и мод. Люди охотно обращаются к чужим (готовым) ценностям, укрепляя в себе вассальную ментальность; они не в состоянии бороться с диктатурой ценностей, их агрессивным напором, фальсификацией, патологизацией. Почитаемые божества, личности, памятники, образцы, авторитеты уже в древности попеременно то восхваляли, то клеймили в зависимости от направления «ветра истории» Такое же отношение можно отметить и в наши дни» [1].

Обучение, как известно, представляет собой «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» [3, с. 382]. Он ориентирован, прежде всего, на ту или иную функциональную квалифицированную подготовку к той или иной деятельности. При этом из поля зрения как бы выпадают личностная и социальная компонента профессиональной и другой компетентности, в соответствии с которыми образование имеет не только непрерывный, но и дискретный характер. Ибо развитие личности не сводится к психолого-физиологическим изменениям, имеющим линейный характер, направленность которого обеспечивается лишь усилиями психолого-педагогической науки. Далекую не последнюю роль в этом развитии играет коммуникационный процесс, ориентация на Другого, прежде всего значимого взрослого.

Существовавшее до этого формальное образование имеет под собой онтологическую и аксиологическую основу, не позволяющую рассматривать его только как непрерывный и независимый от культуры общества познавательный процесс. Оно вынуждено ставить на первый план воспитание личности, как основную формаль-

ную социально-культурную предпосылку последующей ее функциональной подготовки. И это воспитание имеет циклический характер, то есть ориентировано на то или иные возрастные, социально-демографические, профессиональные группы и те ценности и нормы, которые лежат в основе их жизнедеятельности. Для каждого возраста и пола существует своя ценностно-нормативная шкала, в соответствии с которой происходит первичная и вторичная социализация индивидов и на этой основе обеспечивается солидарность социальных групп и общностей (возрастных, поселенческих, территориально-региональных, этнических, религиозных, профессиональных и т.д.), осуществляется консолидация общества.

Образование и воспитание не только сближает, но и разделяет людей на страты, социальные и профессиональные роли, классы и т.д. Они могут быть как важнейшим условием адаптации к изменяющейся ситуации, так и условием, порождающим ситуацию нестабильности. Все зависит от того, на какие ориентиры оно направлено какие социальные проблемы решает. Как отмечает Л.И. Ермакова, развитие непрерывного образования вызвано внешним социальным влиянием: повышением конкурентоспособности, профессионального мастерства, социальной престиж; воспроизводством социальной активности, возрастной дискриминации. «В стороне остается «имманентность» практических схем и «утасание» негативных альтернатив, исчезают проблемы постановки образования как «умения жить сообща». При перемене модели социальной конкуренции на «всю жизнь», непрерывное образование может интерпретироваться как принудительное, регулятивное взаимодействие; ассоциироваться с «подавлением личности» и навязыванием институциональных образцов. Встраиваясь в «жизненное существование», человек осознает себя личностью, опираясь на референтные образцы. Снабжение готовым знанием (подчинение) направляет непрерывное образование в русло «дополнительного образования», которое в такой ситуации обнаруживает профессиональную некомпетентность и заставляет индивида вступать в отношения неопределенной зависимости с носителями нового знания. Это не отделяет образование от механичности, оптимальности и только воспроизводит дискурс «неравных возможностей» [2, с. 241].

Происходит своеобразное рассогласование между философией образования и политикой образования, несмотря на то, что сама идея непрерывного образования с ее ориентацией на повседневные запросы практики, является продуктом развития постнеклассической философии, используемым в системе государственного регулирования образовательными процессами.

Проникновение же идей философии непрерывного образования в педагогическую науку и практику на территории Беларуси началось еще в конце XX столетия. Началом его явилось освоение методологии системной мышлдеятельности и методики игровой деятельности в образовании Г.П. Щедровицкого, которое по времени совпало с созданием в 1990 году Белорусского научно-исследовательского института образования, переименованный позже в Национальный институт образования. К этому времени созрели все предпосылки к осознанию того, что образовательная система не может строиться лишь на основе методики психолого-педагогической науки, игнорируя тот факт, что она является частью социально-культурной системы. Среди активных форм и методов обучения выделяются: деловые игры, методы

социально-психологического тренинга, методы «анализа случая» и «разбора ситуации», формы групповой работы, организационно-деятельностные игры. При имитационной подготовке или имитации будущего центр тяжести переносится с предметного и профессионального содержания на деятельностное и ситуативное. «... Кардинальная перестройка обучения, воспитания, подготовки и развития, – по мнению Г.П. Щедровицкого, не зависит от тех или иных форм обучения. Искать рычаги реорганизации учебного процесса надлежит в другой области» [5, с. 37]. Прежде всего, считал он, следует обратиться к вопросу об источниках активности.

Подавляющее большинство практиков и теоретиков АМО ищут источник активности человека в его психике. Авторы вынуждены говорить о «мотивах», «потребностях» и т.д., которые якобы направляют и детерминируют поведение человека. Построенная на этой основе педагогика, по мнению Г.П. Щедровицкого, реально не способна ничего изменить в человеке, она вынуждена подстраиваться к силам движущим человеком. Другая группа сторонников АМО ищет источник активности в некоторой «естественной» среде, окружающей человека.

Однако социально-культурный и коммуникативный /интерсубъективный/ контекст не может быть сведен к понятию «среды». Многие ищут выход в позиции преподавателя и способах его работы. Но мы здесь не знаем, что заинтересовало и активизировало учащихся.

Некоторые видят источник активности в формах взаимодействия преподавателя и студента. При таком подходе широко применяются методы диагностики контингента, опросы, работа строится на создании особого социально-психологического климата. Преподаватель стремится «пропитать» свою работу гуманистическим подходом.

Сегодня на первый план, считает Г.П. Щедровицкий, выдвигаются вопросы методов и форм организаций ситуаций, в которых возможна активизация, а вопросы содержания обучения и подготовки отходят на второй план.

«Учебная деятельность ребенка, – отмечал Г.П. Щедровицкий, – до сих пор рассматривалась сквозь призму психики, а деятельность подгонялась – с точки зрения влияния ее на учебную ситуацию, в нормативной форме, как предписания, регламентирующие приемы и способы педагогической деятельности. Реальная же педагогическая практика во многом построена на связи структур деятельности и содержания.

Многие авторы подчеркивают, что содержание образования определяется структурой социального опыта, видами деятельности, к которым нужно подготовить учащихся, знаниями о закономерностях усвоения, методами обучения, средствами обучения макроустановкой школы, содержанием деятельности обучения и т.д. Все это приводит к отказу от выделения ядерных структур содержания образования.

Реальные процессы формирования содержания новых учебных предметов, не обеспечиваемые педагогическими и логико методологическими разработками, порождают целый ряд фиктивных и по сути дела, бессодержательных учебных программ и учебных курсов» [5, с. 42].

С этого времени философия образования заняла лидирующее положение при разработке стратегии и тактики реформирования системы образования. Суще-

ственным шагом в этом направлении явилось освоение идей экзистенциализма и философской феноменологии, обращенных к исследованию повседневной реальности как важнейшей предпосылки реформирования образования. В составе созданного Национального института образования были открыты лаборатории философии образования, социологии образования, сравнительной педагогики, истории педагогики и другие. В составе этого института с первых лет его существования учреждается Ученый Совет философии непрерывного образования. Его возглавил вначале профессор Н.И. Латыш, а затем с 1992 по 2000 г. председателем данного Совета был я.

В это же время сотрудниками данного института, а также его докторантами, были подготовлены и изданы работы Латыша Н.И. «Образование на рубеже веков» (Минск, 2000), Левко А.И. «Проблема ценности в системе образования» (Минск, 2000), «Теоретико-методологические проблемы образования. Социально-культурный анализ» (2003); «Социальная педагогика» (2003), «Педагогика творчества» (Мозырь, 2004); монографии М.И. Вишневого «Философский синтез как мировоззренческая основа образования» (Могилев, 1999), Т.Н. Буйко «Философия образования: старая традиция или новая дисциплина?» (Минск, 2000)

Однако складывающаяся международная ситуация в области образования оказала существенное влияние на положение дел и нашей стране. Прежде всего, это коснулось высшего образования. В течение последних двух десятилетий понятие «обучение» становится основополагающей целью политики в сфере образования западных стран, как на национальном, так и на международном уровне. Во многих случаях обучение в течение жизни представляется как один из основных путей достижения социально-экономического развития и как инструмент для продвижения идей информационного общества и общества, основанного на знаниях. Международные стандарты признают динамическую модель обучения, согласно которой, человек приобретает знания всю активную жизнь. Но при этом не должно быть разрыва между содержанием жизни и содержанием того чему мы учим, то есть полученные знания, должны использоваться в реальной жизни.

Новые социально-экономические условия привели к тому, что профессиональное образование стало рассматриваться как многоуровневое и непрерывное. Оно направлено на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворения потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет его приоритетность в политике государства. Национальный институт образования Республики Беларусь преобразовывается в научно-методическое учреждение. В нем закрываются все научно-исследовательские структурные подразделения.

Вместе с тем было бы ошибкой рассматривать проблематику непрерывного образования, как и другие модернизационные процессы в этой области вне трансформации самой социальной философии и философии образования, в частности. Все принимаемые политические решения в области реформирования образования, так или иначе, основываются на той или иной парадигме образования, являющейся своеобразным теоретико-методологическим видением складывающейся ситуации с позиции вызовов времени. Существующую сегодня в Западной Европе и США парадигму воспитания условно можно определить как антропоцентристскую, ко-

торая уже в XVIII столетии пришла на смену христианскому антропологизму, ориентированному на воспитание человека по образу и подобию Бога, и фактически сохраняющуюся до сих пор.

Данная парадигма сыграла существенную роль в цивилизационном развитии. Однако оборотной стороной цивилизации явились экологические и нравственно-правовые и другие проблемы, подпитываемые принципом: «Мы не должны ждать милости от природы. Взять у нее все необходимое – наша задача!», «Если Бога нет – все дозволено!». Грань между свободой действия и произволом неуклонно сокращалась. В современных условиях ориентация на такие принципы превращается во все более существенное препятствие на пути современной цивилизации, принимая такие уродливые формы общежития, как свобода сексуальных меньшинств, ювенальная юстиция, разрушение института семьи, превращение человека в элемент технологической системы, трансформацию самого общества в преступное сообщество и т.д. (См: Эд. Шур. Наше преступное общество). (Заметим, что такое определение своему обществу дают ведущие американские социологи). Ибо жить в обществе и быть свободным от него, как отмечал еще К. Маркс, невозможно, как и невозможно ограничивать процесс воспитания психолого-педагогическими методами возрастного физиолого-психологического телесного развития, в отрыве от духовной культуры, ее ценностей и норм. С рождения человек вынужден считаться с существующими ценностями и нормами современного ему общества. При этом смена этих ценностей происходит не только от поколения к поколению, но от одной возрастной группы к другой. На каждом из этих этапов осуществляется или вернее должно осуществляться нравственное, экологическое, интеллектуальное, патристическое, идеологическое и другое воспитание подрастающего поколения.

Смена антропоцентрической парадигмы образования на исторически обусловленную социально-культурную парадигму во многом происходит под воздействие классической немецкой философии, и прежде всего, философии Гегеля. В «Феноменологии духа» дух культуры человечества представляется в ее закономерном развитии как постепенное выделение творческой силы мирового разума. Воплощаясь в последовательно сменяющихся образах культуры, безличный мировой или объективный дух одновременно подает себя как их творца. Духовное развитие человека осуществляется через воспроизводство стадий самореализации мирового духа.

Универсальная идея или схема деятельности мирового духа у Гегеля уподобляется абсолютной идее, а активная деятельность определяется как научно-теоретическое самосознание этой идеи. Согласно модели Гегеля, дух просыпается в человеке к самосознанию сначала в виде слова, речи, языка. Материальная культура, орудия труда появляются как более поздние производные формы воплощения той же творческой силы духа, мышления, понятия. Фундаментом развития становится таким образом способность человека к бесконечному духовному развитию, к познанию самого себя через освоение всего того богатства образов, которые до этого были заключены внутри духа как неосознанные и произвольно в нем возникающие состояния.

«Идея непрерывного образования, – как отмечал еще один из классиков русской философии С.Л. Фрак, – относится к необходимым условиям коллективной человеческой жизни, вытекающей из духовной жизни человека» [4, с. 14].

При этом философ имел в виду падение образования, способного развивать коллективные навыки человека, «объективную добродетель». Кажется, что «оправдание» непрерывного образования через его «социальную полезность» только воспроизводит пролонгированного индивида, его «рациональный выбор», когда цель выявляется в совместности, понимании как подготовки способа социального бытия. Образование, считал он, связано с возвратом к социальности, субъективности.

Результатом непрерывного образования является трансформация традиционного института образования в связи с формированием новых образовательных структур и механизмов координации их деятельности, специализирующихся на удовлетворении квалификационных, адаптационных и интеграционных потребностей индивидов на протяжении всего жизненного периода. Оценка значимости результатов процесса непрерывного образования индивидами и группами осуществляется в соответствии с культурными стандартами, важнейшими параметрами которых выступают эффективность и престиж организаций непрерывного образования, определяемые интеллектуальным авторитетом.

Современная образовательная система уже не может довольствоваться лишь либеральной идеей свободы выбора, осуществляемого вне контекста реальной культуры общества, ее ценностей и норм, проявляемых как вызовы времени. Необходимость адекватной реакция на эти вызовы и отражается в философии и политике непрерывного образования.

Литература

1. Висьневский Ч. А. Философский анализ воспитательного процесса в условиях социально-исторической трансформации (на материалах Республики Польша). Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. Минск, 2002.
2. Ермакова, Л. И Постнеклассическая философия и проблемы непрерывного образования / Л. И. Ермакова // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». – Вып. 1. – 2012. – С. 241–246.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапоцевич. – Мн.: Соврем. Слово, 2008.
4. Франк С. Л. О задачах всеобщей обобщающей науки // Социолог. исслед. 1990. № 9.
5. Щедровицкий, Г. П. Очерки по философии образования / Г. П. Щедровицкий. – М., 1993. – 153 с.