



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 1. Июнь 2013.

Главный редактор

И.А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е.В. Игнатович
В.В. Сериков
С.В. Сигова
И.З. Сковородкина
Е.Э. Смирнова
И.И. Сулима

Редакционная коллегия

Т.А. Бабакова
Е.В. Борзова
А. Виегерова
С.А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е.А. Маралова
А.В. Москвина
А.И. Назаров
Е. Рангелова
А.П. Сманцер

Служба поддержки

А.Г. Марахтанов
Е.Ю. Ермолаева
Т.А. Каракан
Е.В. Петрова
Л.А. Нечаева

ISSN

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

КОЛЕСНИКОВА Ирина Аполлоновна
доктор педагогических наук, профессор, директор АНО «Агентство «КОМЕНИУС», руководитель лаборатории непрерывного образования ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет» (Санкт-Петербург)

I.A.Kolesnikova@yandex.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН XXI ВЕКА: НОВЫЕ РАКУРСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена вопросам становления неклассической методологии исследования непрерывного образования. Предлагаемые выводы сделаны на основании анализа научных обзоров и справочных материалов международных организаций, содержания ведущих журналов, посвященных вопросам непрерывного образования за период с 2000 года. В статье обозначены новые объекты и направления педагогических исследований; намечены потенциальные источники формирования междисциплинарной методологической базы с учетом развития современной философии, психологии, культурологии, экономики, теории информации; предложены методы исследования, адекватные изменчивой природе современного образовательного пространства.

При рассмотрении новых методологических подходов к феномену непрерывного образования акцент сделан на его экзистенциальных основаниях, обращающих к многообразию воплощения в повседневной практике принципа непрерывности образования. Автор привлекает внимание к внутренним механизмам реализации учения как органической составляющей образа жизни современного человека. В частности, затрагиваются факты изменения антропологических характеристик современного человека, модифицирующих его познавательные возможности, психофизиологическая специфика ребенка цифровой эпохи, вопросы мотивации на продолжение учения людей разного возраста. Изменение пространственно-временных свойств процессов обучения в открытом информационном обществе связывается с новыми трактовками свойств непрерывности, преемственности, дополнительности образования. В контексте технологического обеспечения непрерывного образования автор формулирует фундаментальную философско-педагогическую задачу удержания человеческого качества, возникающую на фоне развития обучающих систем, построенных на интеграции человека и механизма, объединения природного и искусственного интеллектов.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывное обучение, постнеклассическая педагогика, методология и методы исследования непрерывного образования, высокие гуманитарные технологии (Hi-hume) в сфере непрерывного образования.

Kolesnikova I. A.

LIFELONG EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: NEW RESEARCH PERSPECTIVES

Abstract: The article is devoted to the non-classical methodology of the lifelong education investigation. The conclusions presented in the paper are based on the analysis of scientific reviews, international organizations reference materials, and leading journals papers dealing with the issues of lifelong education since the year of 2000. Some new areas and directions of educational research are identified; new sources of interdisciplinary interpretation of this problem, based on modern philosophy, psychology, cultural studies, economics, and information theory are presented. The research methods, adequate to unstable modern educational environment are proposed.

Considering new methodological approaches to the phenomenon of lifelong education the author emphasizes its existential fundamentals which make it possible to implement the education continuity concept in everyday life. The author draws the reader's attention to the inner mechanisms of the learning process accomplishment as the integral part of a modern person's lifestyle. In particular, the paper presents some facts of anthropological characteristics transformations which modify person's cognitive abilities; reveals psycho-physiological specificity of a digital age child; discusses some problems of motivating people of different ages to continue their learning. Changes in spatiotemporal features of the educational process occurring in the open information-oriented society are linked with new understanding of continuity, succession, and complementarity of education. Dealing with the technological support of lifelong education the author defines a fundamental philosophic –pedagogical problem of humanity preservation which arises together with the development of educational systems based on a person and mechanism integration as well as on natural and artificial intelligence merging.

Key words: lifelong education, continuing learning, post-nonclassical pedagogy, methodology and research methods of lifelong education and continuing learning, Hi-hume (Hi-human) technologies in education.

Непрерывное образование становится специальным предметом научного анализа к концу 1960-х годов после того, как соответствующий термин начинает фигурировать в материалах ЮНЕСКО. Основными направлениями его международного изучения приоритетно являлись: непрерывное профессиональное образование, дополнительное образование, образование взрослых, образование социально не защищенных слоев населения, экономические модели, обеспечивающие непрерывность доступа к системе обучения [1]. Во времени исследовательские акценты смещаются с проблем обеспечения преемственности обучения через систему образовательных институтов (lifelong education) к вопросам формирования личностной готовности непрерывно обучаться (lifelong learning). Это достаточно четко прослеживается при анализе массива нормативных, справочных и отчетных материалов международных организаций, Института ЮНЕСКО, содержания журналов, рассматривающих вопросы непрерывности образования [2].

Социально-педагогическая действительность XXI века во многом обрела постнеклассические черты, но научное осмысление непрерывного образования продолжает осуществляться в рамках классической педагогики. Несмотря на внушительный багаж знаний о различных этапах и формах обучения в течение жизни, представление о непрерывности образования: а) в значительной мере остается суммативным; б) в малой степени обеспечено современными сведениями о природе познавательных процессов человека; в) во многом редуцировано до сугубо социального, прагматического понимания. Появления неклассической методологии исследования обучения в течение жизни следует ожидать на пересечении различных областей знания, поскольку она должна приобрести *междисциплинарный характер*. В статье представлена попытка обозначить источники, из которых педагогическая наука может почерпнуть новый импульс к исследованию названной проблемы, путем ответа на следующие вопросы.

1. Что именно и почему имеет смысл приоритетно изучать, говоря о феномене непрерывного образования?

2. Какие новые методологические ресурсы исследования непрерывного образования педагогика может найти в современной философии и науке?

3. Какие исследовательские методы и формы наиболее адекватны для получения научно-педагогического знания о непрерывном образовании в ситуации перманентных изменений?

Кардинально изменившаяся за последние два десятилетия ситуация в области образования рождает **потребность в выделении направлений и объектов изучения, рожденных новыми обстоятельствами**. В частности, исследованию подлежит новое качество образовательного пространства, обусловленное глобализацией, информационной открытостью, размыванием границ между реальным и виртуальным миром. Всестороннего анализа требует ситуация многоуровневости, вариативности, коммерциализации обучения. Необходима научная рефлексия по поводу ценностей и смыслов образования, изменяющих привычные образовательные стратегии и формы поведения «человека учащегося». Ощущается дефицит знаний об изменениях в образе жизни и образовательной культуре различных социальных слоев, групп населения, влияющий на процессы личностного роста и самоидентификации. Отсутствуют ретроспективные исследования, соотносящие линии развития личности и ее достижения с пройденными (выбираемыми) образовательными маршрутами.

Педагогика не владеет достаточным количеством информации о новых факторах, акторах, субъектах обучения и воспитания, о трансформациях, происходящих с носителями традиционных культурно-образовательных практик. С введением новых образовательных стандартов преобразуются основания личностного выбора в точках перехода с одной ступени формального образования на другую. Изменяются способы проектирования содержания обучения в течение разных периодов жизни, социально-дидактические возможности возобновления обучения на любом отрезке жизнедеятельности. В иной методологической интерпретации нуждаются свойства непрерывности, дополнительности, преемственности образования.

При выделении новых объектов исследования необходимо сохранение демаркационной линии между тем, что является образованием в прямом смысле (идентифицируется в общественном сознании с образовательными смыслами, целями, некими организованными действиями), и тем, что имплицитно встроено в жизнь, когда осведомленность и воспитанность человека становятся производной от жизненного опыта. Как правило, для такого разграничения используются термины формальное / неформальное и информальное образование. В одном случае речь идет о внешней поддержке непрерывности, преемственности, дополнительности образования относительно различных групп и слоев населения; о формировании способности учащихся и педагогов работать на основе разноуровневых вариативных образовательных маршрутов и траекторий. В другом – о «вооружении» человека (в том числе, в процессе формального образования) умением извлекать уроки из жизни, о воспитании нравственной позиции, позволяющей самостоятельно оценивать и позитивно использовать приобретенный опыт для личностного и профессионального роста.

При поиске новых методологических подходов к феномену непрерывного образования на первый план выходят его *экзистенциальные основания*. Как справедливо заметил некогда М. Шелер, «образование есть категория бытия, а не знания и переживания» [3]. Жизнь по праву отождествляется с непрерывностью познания в ряде биологических, психологических, психолингвистических теорий, полагающих любое поведение человека как когнитивный акт (Ж. Пиаже, У. Найссер, Н. Хомский и др.). Таким образом, само присутствие в терминологическом сочетании категории «жизнь» (lifelong education, lifelong learning, обучение в течение жизни) требует от педагогики установления смысловых связей «жизнь – познание», «жизнь – учение», жизнь – самореализация».

Такая постановка вопроса инициирует обращение к философии экзистенциализма (А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) и экзистенциальной психологии, методологические положения которой связаны с именами В. Франкла, Р. Мэя, Д. Бьюджентала. А также актуализации идей отечественной философско-психологической традиции, ориентированной на жизненный мир человека, представленной работами М. М. Бахтина, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, В. В. Налимова. В ряд проблем, интересующих представителей экзистенциальной традиции, без сомнения, можно поместить *экзистенциальный опыт ученичества*, связывающий конкретику пребывания человека в мире с вопросами (об)учения жизнью. Ученичество, в данном случае, понимается не просто как позиция (институциональный статус), но как состояние бытия, характеризующееся продолжающейся во времени, возобновляющейся познавательной активностью. Пока человек жив, он живет тем, что еще не завершено (М. М. Бахтин), то есть не до конца *образован*.

Непрекращающееся с возрастом обучение превращается в универсальный способ преодоления незнания о жизни путем познания мира, людей, себя в мире среди людей. Возникает педагогический вопрос: чему и как имеет смысл (на)учиться в тот или иной возрастной период, дабы распознать главные бытийные проблемы изменившегося мира и суметь их решить? К этому примыкает задача воспитания экзистенциального отношения человека к жизни, стремления к расширению контекста самореализации за счет «удержания» во времени позиции ученичества, понимание образования как атрибута своего творческого развития [4]. Естественным подтверждением возможности «самотворения» через самостоятельное обучение можно считать феномен аутодидактов (самоучек), достойный отдельного исследования. Здесь возникают параллели с социально-биологическими представлениями об «аутопоэзной организации» живых существ, их способности к самовоспроизводству, порождению, «строительству» самих себя (У. Матурана, Ф. Варела, Н. Луман).

Модальность «здесь-бытия» (Dasein М. Хайдеггера) включает необходимость учения в каждый момент жизни. Отсюда возникает научный интерес к повседневности ученичества, многообразию способов бытования людей, воплощающих на практике принцип непрерывности образования. Без обобщения подобного опыта педагогике затруднительно понять возможные внутренние механизмы реализации учения как органической составляющей образа жизни современного человека. В предлагаемой логике, наряду с поиском способов ин-

дивидуализации маршрутов непрерывного обучения, правомерно ставить вопрос о целостности образовательного пути человека (по аналогии с целостностью жизненного пути).

Динамический контекст учения в течение жизни может быть соотнесен с проблемой устойчивости личности за счет «трансляции» во времени ее самоидентичности. В этом *идея «пожизненного» обучения тесно смыкается с принципами гуманистической психологии*, основанной на философии жизнотворчества, внимании к осознанности опыта, целостному характеру природы и поведения человека. Не случайно идеи личностно-центрированного подхода (К. Роджерс), самоактуализации (А. Маслоу) в свое время были успешно перенесены в педагогику, найдя развитие в теориях личностной ориентации образования и интерпретации понятия автокреации (самореализации).

В понимании обывателя идея длящегося пожизненно образования в корне противоречит библейскому тезису: «*qui addit scientiam, addit et laborem*», предостерегающему от «многой мудрости». Однако в эпоху, когда в социуме все чаще проступают черты Апокалипсиса, именно в образовании заключен один из источников позитивного восприятия жизни, осознания и созидания ее личных перспектив. В этом плане методологический интерес представляет *позитивная психология*, ориентированная на поиск ресурсов укрепления внутренних сил, проявления позитивных черт, способных стать барьером против жизненных бурь (М. Чиксентмихайи, Р. Эммонс, М. Селигман). В поле зрения представителей данного психологического направления находятся: работа с мотивацией, формирование нового отношения к жизни («гибкий оптимизм»), преодоление «выученной беспомощности» (М. Селигман, С. Майер, Д. Хирото, Д. Циринг). Сделанные психологами научные выводы могут быть интерпретированы применительно к сфере непрерывного обучения [5].

Возможность соотнесения свойства целостности человека с содержанием и динамикой его познавательного опыта обращает к массиву антропологических концепций, возникших в неклассической философии в результате так называемого антропологического поворота рубежа тысячелетий. С давних времен у педагогов обнаруживается стремление «знать человека во всех отношениях» (К. Д. Ушинский). В русле современных антропологических исканий педагогике интересно все, что связано «с *новыми точками кристаллизации антропности*». В их числе философ О. И. Генисаретский упоминает: а) выращивание когнитивных способностей, рефлексии, понимания; б) накопление человеком ценностного опыта осознания того, что с ним происходит; в) развитие способности к со-бытию с другими [6].

Научно-педагогическое обеспечение непрерывности образования относительно конкретного субъекта невозможно без антропологического анализа «восприимчивости» человека к обучению применительно к разным этапам взросления. При этом нельзя пройти мимо изменения антропологических характеристик современного человека, модифицирующих его познавательные возможности (ускорение процессов созревания, замедление процессов старения, увеличение продолжительности жизни). В последнюю четверть века учеными разных стран неоднократно отмечалось появление у детей новых психологических проявле-

ний, реакций, свойств мышления. Очевидно, что как познающие существа они не такие как раньше. На сегодняшний день физиологами и медиками выполнено достаточное количество научных исследований и наблюдений, посвященных первым результатам цифровой революции. Подтвержден тот факт, что мобильная связь, компьютер, Интернет вынуждают познавательные структуры человека работать иначе. Установлено, что, несмотря на то что распространение цифровой культуры повышает IQ среднего пользователя, его мозг переходит в режим рассеянного внимания, испытывая постоянный стресс. Компьютерные игры, развивая когнитивные способности, периферийное зрение, одновременно способны замедлять развитие лобных долей и пр. [7].

Вместе с тем педагогика практически не имеет или мало использует конкретные данные о психофизиологической специфике ребенка цифровой эпохи. В числе немногих отечественных источников информации о современном детстве можно назвать исследование, выполненное в Российской академии образования [8]. В нем, в частности, зафиксировано резкое снижение когнитивного развития дошкольников. У детей отмечается недоразвитие мотивационно-потребностной сферы, воли, дефицит произвольности как в умственной, так и в двигательной сфере, наличие эмоционального дискомфорта и др. Все это не может не сказаться на становлении ребенка как субъекта обучения уже на ранних этапах вхождения в систему непрерывного образования.

Для развития методологии непрерывного образования педагогике необходимо интерпретировать сведения о познании как биологическом, феномене, об устройстве мозговых структур, о природе мышления, накопленные в естественных науках, начиная с 1970–1980 годов прошлого века (работы У. Матураны, Р. Сперри, Т. Лири, Р. Бендлера, Д. Гриндера и др.) [9]. В какой-то мере в отечественной школьной практике осваиваются знания о функциональной специализации полушарий головного мозга, сенсорных модальностях, особенностях учения мальчиков и девочек (Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева). В дополнении к этому при создании инновационных образовательных технологий полезными могут оказаться *достижения когнитивной науки*¹. В частности, исследования когнитивной психологии, связанные с исследованием физиологических коррелятов психических процессов обработки сигналов, лежащих в основе процесса мышления, способов и форм, с помощью которых сознание человека организует имеющийся опыт. Очевидно, что с возрастом идет накопление и интеграция когнитивных программ. Возникает вопрос: как те или иные способы обучения влияют на формирование подобных программ и их модификацию? Лучшему пониманию потенциала неформального образования способствует признание психологами неосознанного как органичной части процессов научения и обработки информации, соответственно привлечение внимания к бессознательной познавательной деятельности [10].

В науке появляется все больше аргументов в пользу того, что познавательную автономность субъекта обуславливает сама природа процесса познания.

¹ *Когнитивная наука*: когнитивная психология, лингвистика, антропология, философия, компьютерные науки, программы создания искусственного интеллекта, а также ряд наук о закономерностях нервной деятельности.

Педагогическому осмыслению этого факта способствует *сочетание динамического подхода и идей синергетики*. Развитие личности в этом случае предстает как «самодвижение» в пространстве своих качеств, возраста, меняющихся социальных норм. Человек сам определяет значимость образовательных событий, закрепляя в индивидуальном опыте способы действий, обеспечивающие успех в освоении необходимой учебной информации. При рассмотрении познавательных возможностей и мышления человека иерархические слои сознания–подсознания рассматриваются как структуры–процессы самоорганизации. По мнению Е. Н. Князевой, «длительный процесс самообразования и непрерывная творческая работа связаны с целой серией событий качественной перестройки аттракторов, фазовых переходов. Познающий... совершает случайные блуждания по полю возможностей», которое можно представить как некое пространство, где в скрытой форме уже имеются все возможные формы движения мысли. «При рождении нового знания происходит схлопывание веера возможностей и выбор одного из возможных дискретных состояний» [11]. Предположение о том, что процесс познания формирует познающего, увеличивает значимость выбора образовательного пути и способов учения. Возникает прямая ассоциация с педагогическими понятиями «индивидуальный образовательный маршрут» и «образовательная траектория».

Современная наука предлагает новые характеристики существования личности в жизненном пространстве, заданные топологически². Отдельный познавательный акт на этом фоне «расширяется в ситуацию, обладающую определенными топологическими свойствами» (Е. Князева). Неслучайным представляется наличие в описаниях непрерывного образования «геометрических метафор» (горизонтальное, вертикальное, параллельное); появление таких характеристик информационно-образовательных пространств, как открытость, виртуальность. Длительное, возобновляющееся образование допускает различные сочетания пространственно-временных параметров. Продвигаясь в образовательном пространстве, человек постепенно открывает разные грани своей целостности. В данном случае грани ученичества и образованности. В непрерывности этого движения сочетаются свойства хроналности (этапы, фазы, ступени обучения) и темпоральности³.

В связи с этим может быть педагогически интерпретировано понятие *хронотоп* (А. Ухтомский, М. Бахтин) как сопрягающее пространственные и временные параметры явлений, имеющих для субъекта тот или иной культурно-образовательный смысл. В контексте непрерывного обучения интересна как аксиологическая составляющая хронотопа, так единство его дискретного и континуального, реального и виртуального начал. В педагогических целях может быть использован и темпоральный анализ, который применяется в феноменологически ориентированной социологии, психологии, культурологии для описа-

² Теория психологического поля К. Левина, теория личностных конструктов Дж. Келли, две реальности Л. П. Гриммака, параметры субъективного пространства А. А. Бодалева и пр.

³ Темпоральность (англ. tempo – временные особенности) – временная сущность явлений, порожденная динамикой их собственного движения, в отличие от временных характеристик, определяемых отношением движения к историческим, астрономическим, биологическим, физическим и другим координатам.

ния динамических объектов, таких как личность, социальная группа. Свойство темпоральности отражает факт распределения сложности объекта во времени (Н. Козырев, А. Болдачев). Поскольку каждой живой структуре нужен свой промежуток времени, чтобы развернуться во всей данной ей сложности, причина того или иного сиюминутного состояния скрыта в природе системы целиком. Таким образом, в каждый конкретный момент осуществляется пространственная проекция целостного свойства системы на линию времени [12].

В педагогическом контексте это позволяет говорить о выявлении и описании *темпоральных характеристик* учащегося человека, выражающихся в способности актуализировать свои природные задатки и способности, наращивать (снижать) во времени учебно-познавательную интенцию, сохранять субъектную позицию в учении на разных этапах личностного становления, проявлять субъективность в ощущении и оценке времени учения. В какой-то степени данный процесс соотносится с понятием о сензитивных периодах обучения. Учет темпоральных характеристик обучающегося человека помогает по-иному взглянуть на целесообразность выбора моментов оценки образованности. Для формальной системы они фиксированы, что может не совпадать с личностной готовностью (степенью развертки желаемого уровня образованности). В неформальной системе допускается произвольный выбор личностью момента предъявления (социализации) своего уровня обученности. Стагнация во времени человека как существа познающего в данном случае может быть расценена как познавательная гибель личности.

Человек все чаще интересуется современной педагогикой именно как субъект учения в течение жизни. Потребность и возможность непрерывно учиться формируется на пересечении внутренних (личностных) и внешних (социально-экономических, организационно-педагогических и иных) условий. Известно, что креативность и результативность поведения в значительной степени обусловлена наличием исходных способностей и задатков, мотивации, личных усилий, в том числе познавательных. Помимо диагностики способностей и уровня развития на каждом из этапов формального обучения, необходим инструментарий оценки стремлений и притязаний человека применительно к продолжению (возобновлению) обучения. В этом отношении для педагогики важны достижения *«целевой психологии»*, касающиеся роли цели в детерминации поведения (гетерогония целей В. Вундта, работы по целеобразованию К. Левина, целевая психология Э. Толмена, психология высших стремлений Р. Эмонса). Недостаточно педагогически освоены результаты отечественных исследований мотивации и воли в контексте смысловой регуляции деятельности (Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, Б. В. Зейгарник, Д. А. Леонтьев).

Важным условием возобновления учения на протяжении жизни является стремление человека к познанию. В связи с этим появляется еще один предмет научно-педагогического интереса: интенция на учение (лат. *intentio* «намерение»). В широком понимании интенциональность характеризует избирательную направленность сознания на определенный предмет (Л. Brentano, Э. Гуссерль). В узком смысле под интенциональностью подразумевается направленность на целевой замысел действия (А. Н. Леонтьев). Важно понять,

откуда на каждом из ключевых этапов жизни человек может получить информацию о возможности обучаться дальше; что влияет на формирование эмоционального отношения к обучению, когда и как приходит решение о необходимости продолжать образование; как намерение переходит в конкретные образовательные действия.

Изучение преднамеренных действий в сфере непрерывного образования интересно как на стороне обучающегося человека, так и на стороне организаторов образования. Здесь возможна оценка целесообразности того, что в действительности происходит в системе обучения, адекватности действий педагогов замыслам обучающихся, формирование представлений о смысловом горизонте интенциональных действий всех участников образовательного процесса. На основе *интенционального подхода* возможно получить совокупность представлений людей разного возраста о себе как учащихся; исследовать поведение человека, продолжающего учиться в самых разных жизненных ситуациях; понять причины сохранения стремления к образованию даже при неблагоприятном социально-психологическом фоне. Не менее важно выяснить, когда и почему пропадает стремление учиться, какие аргументы, отговорки, оправдания при этом приводятся.

Личностные ресурсы непрерывного образования, изменяющиеся по мере смены жизненной ситуации, требуют отдельного научно-педагогического осмысления. Согласно К. Левину, поведение человека зависит от совокупности фактов и событий психической жизни. В соответствии с этим опыт прошлого обучения и устремления в будущее влияют на актуальную познавательную позицию. Так «ступени детского обучения, а также дальнейшее самообразование обуславливают периодические качественные трансформации спектра жизненных целей (планов, ожиданий и надежд) и спектра возможностей человека» (Е. Князева). Обращаясь к вопросу, почему перестает учиться современный человек, перед которым открыто огромное информационно-образовательное пространство, можно наметить такой предмет анализа, как *неосуществленные действия*. Нужны объяснения, почему НЕ производится образовательное действие: в силу недостаточных возможностей для осуществления, вследствие ограниченности тех или иных характеристик жизни, по каким-то иным причинам?

Здесь могут оказаться полезными теоретические подходы, возникающие на стыке психологии, социологии, экологии. Например, в рамках *психологии среды* (В. Иттelson, Х. Прошански, Л. Ривлин, Дж. Винкель) установлено, что длительный дефицит возможностей ограничивает развитие соответствующих личностных диспозиций и вариантов поведения. Этот дефицит может быть преодолен по мере изменения жизненных обстоятельств. Понятие «поведенческого сеттинга» (*behavioral setting*)⁴, предложенное представителем экологической социологии Р. Баркером, отсылает к анализу потенциальных границ образовательных действий. В качестве одного из примеров поведенческих ограничений им как раз рассматривается школа. Для данного направления характерно использование массива непосредственных наблюдений над ситуациями и спе-

⁴ Setting (англ. – окружение, обрамление).

цифическими способами поведения, ограниченными заданным местом и временем. Такого рода наблюдений не хватает педагогической науке применительно ко всем этапам непрерывного образования. Их наличие могло бы оптимизировать работу по проектированию образовательных сред и ситуаций.

Наряду с сырьевыми и энергетическими запасами, основным ресурсом развития постиндустриального общества становится информация. Соответственно в структуре производственной и социальной жизни увеличивается доля активности, направленной на ее получение, обработку, интерпретацию, передачу. В различных контекстах рассматривается связь категорий «информация», «знание», «образование». Опознавательными знаками информационной эпохи стали электронная революция, медиальная коммуникация и глобальная связанность. Сегодня «чтобы быть по-настоящему грамотным, надо быть грамотным в мире медиа» [13]. Не случайно медиаобразование выделено ЮНЕСКО в качестве приоритетной области культурно-педагогического развития XXI века, призванной обеспечить взаимодействие с современными источниками информации. Информационная сфера (инфосфера) третьего тысячелетия вариативна и многомерна. Наличие разветвленных информационно-образовательных структур позволяет любому человеку, при желании, самостоятельно пополнять знания. Благодаря информационно-коммуникационным технологиям, каждый потенциально способен формировать вокруг себя пространство, необходимое в плане (само)образования. Для методологов непрерывного образования, тем самым, неизбежно обращение к ресурсам *информационного подхода*.

Данный подход как принцип познания позволяет увидеть объект изучения через призму категории «информация» как универсального понятийного конструкта [14]. В глобальной, открытой образовательной среде педагогическому изучению и оценке подлежит, прежде всего, ситуация свободы доступа к информации, поскольку именно эта ситуация является принципиально новой для учебной практики. С одной стороны, «свобода как вечно живая личная спонтанность духовного центра в человеке есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветления» [3, с. 1]. С другой – свобода доступа к информации при неуправляемом росте ее объемов чревата искажением восприятия реальности, деформацией шкалы моральных ценностей [15]. Таким образом, принципиальным становится обеспечение не просто свободного доступа к обучающим ресурсам, но качества информационной среды плюс готовность личности к позиции грамотного потребителя открытого образовательного контента. Стоит заметить, что качество сетевых ресурсов, выполняющих функцию такого контента (размещенные в Интернете циклы университетских лекций, личные сайты ученых, Википедия), также нуждается в научно-педагогическом анализе и оценке. В любом случае обучение, встроенное в информационные потоки, требует осознанной активности, связанной с умением сделать информационный запрос, критически отнестись к получаемым сведениям, рационально использовать приобретенное знание.

На этом фоне ощущается дефицит педагогических исследований и научной оценки образовательного потенциала медиасреды как фонового источника информации. Мало изучены механизмы, позволяющие человеку на разных этапах

развития находить и извлекать из хаоса информационной среды нужные сведения, распознавать образовательную ценность информации. Определенным шагом в этом направлении можно считать появление информационной педагогики (Л. Н. Хуторская) как теории получения, преобразования, передачи и усвоения информации в учебно-воспитательном процессе [16].

Применительно к различным формам непрерывного образования требуется *интерпретация и уточнение терминов «информационные технологии» и «интерактивные технологии (интерактивные методы) обучения»*. По мнению специалистов, «из-за существующего разрыва между практикой работы с информацией и теорией информации технологии, называемые информационными, имеют дело вовсе не с информацией, а с обычными данными» [17]. Следует заметить, что понятие «интерактивность» также получило в педагогике неоправданно расширительное толкование, распространившись на традиционные виды активного (творческого) взаимодействия в системе «педагог – учащийся»⁵.

Педагогические представления об инфосфере и ИКТ могут быть обогащены и откорректированы за счет обращения к межпредметному комплексу современных исследований, связанных с теорией информации и теории коммуникации. Правомерен в этом контексте будет вопрос о наукоемкости и безопасности для людей всех возрастов вновь создаваемых образовательных технологий. Здесь можно обозначить два основных исследовательских направления. Одно из них связано с гуманитаризацией техносферы (дружественные интерфейсы образовательных компьютерных программ, пропедевтика рисков взаимодействия с обучающими механизмами и виртуальным пространством). Другое – с созданием высоких гуманитарных образовательных технологий (Hi-hume), принципиально не допускающих возможности манипулирования сознанием⁶.

Нельзя обойти вниманием еще одну фундаментальную философско-педагогическую задачу, которую можно сформулировать как **удержание человеческого качества в системе образования**. Она возникает на фоне развития обучающих систем, построенных на интеграции человека и механизма, объединения природного и искусственного интеллектов. Примером могут служить предложения обучаться с помощью чипизации, встречающиеся, в частности, в форсайт-проекте «Детство 2030». Определенным маркером потребности педагогического обращения к названной проблеме служит появление дисциплинарного поля постчеловеческих исследований (posthuman studies), составляющих гуманологию (humanology), науку о трансформациях человека в процессе создания искусственных форм жизни и разума [18, 19].

С распространением системы многоуровневого обучения появилась потребность в новых основаниях проектирования содержательно-целевой стороны образовательного процесса. С учетом понимания информации как «снятой

⁵ См. например, семинар для учителей «Интерактивные технологии обучения». URL: <http://petrovoy.ru/uchitelyam/proekty-i-doklady/seminar-dlya-uchitelej-linteraktivnye-technologii-obucheniya.html> 08.05.13. Доступ 12-50

Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. 4-е изд., стер. М., 2008. 176 с.

⁶ Понятие, сконструированное по аналогии с «Hi-tech», употребляется некоторыми авторами для обозначения социально-антропных практик управления людьми. См. например, <http://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-v-plenu-hi-hume> http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/zhukova_e_a_70_72_5_49_2005.pdf

неопределенности» (Г. К. Шеннон) имеет смысл выяснить, какие именно учебные сведения объективно нужны человеку определенного возраста и социального статуса, дабы уменьшить степень неопределенности жизни в типовых личностных и профессиональных ситуациях. Этот вопрос касается выделения комплекса общекультурных и профессиональных компетенций в рамках системы непрерывного образования. Сюда же примыкает задача разработки критериев оценки информативности содержания, предлагаемого на различных ступенях обучения. А. А. Харкевич, один из видных исследователей процессов передачи информации, полагал, что ценность информации (ее полезность) можно выразить через приращение вероятности достижения цели. С этих позиций, если новая информация, поступающая в процессе учения, способна делать действия конкретного человека более эффективными, содержание образования может быть оценено высоко, поскольку улучшает качество его жизни.

Трактовка образования как органического сочетания учения и воспитания выдвигает проблему *непрерывности воспитания*. В том числе личностных качеств, необходимых, чтобы учиться всю жизнь, достойно выполнять профессиональные функции, использовать во благо общества полученные знания. Воспитание позиции ученичества, являющееся неотъемлемым компонентом духовного развития, инициирует возможность обращение педагогики к философско-религиозной мысли, где кроются дополнительные источники понимания внутренних процессов личностного становления и механизмов познания. Известно, что в рамках религиозного образования истина веры не преподносится лишь в доктринальных формулах. Она всегда соотнесена с опытом обращения к своему внутреннему миру. *Трансцендентально-антропологический взгляд на человека* предполагает, что в субъекте познания есть нечто надличностное, неосознаваемое, а priori принадлежащее его структуре, составляющее «условие возможности» познания, действия и иного опыта, связанного с понятием человеческого духа. Человек, переживая в познавательном опыте разнообразное жизненное содержание, приобретает также опыт ощущения самого себя в трансцендентном измерении [20]. Духовная грань (само)образования в течение жизни пока практически исключена из поля зрения классической педагогики.

Многими современными авторами образование понимается как естественное «полагание» в культуру, способствующее обретению гармонии существования (М. С. Каган, В. Н. Сагатовский, А. П. Валицкая и др.). Как следствие, важным источником изучения феномена непрерывности обучения становятся *культурологические науки*. Особенно интересны исследования, выполненные в контексте постнеклассической культуры [21, 22]. Обращение к культуре постмодерна с ее неоднозначным отношением к образованию и науке помогает по-новому взглянуть на некоторые тенденции развития педагогической теории и практики. Во многом это касается смены типа культурного наследования, смещения доминанты с постфигуративного в сторону кофигуративного и префигуративного способов взаимодействия поколений (по М. Мид). Здесь вырисовывается много разнородных проблем. Дистанцирование подрастающих поколений от «знания богатств, выработанных человечеством», которые теперь могут храниться вне человека, в базах данных, актуализирует проблему сохране-

ния культурной преемственности. Появление новых образовательных вызовов, обусловленных техническим и социальным прогрессом, ставит вопрос: какое культурное содержание актуально для разных этапов жизни, какие функции оно должно при этом выполнять? Интенсификация миграционных процессов делает необходимым фундаментальное изучение свойств поликультурной образовательной среды, воспитательного потенциала межкультурного взаимодействия для людей всех возрастов. Судя по имеющимся данным, пока ни школа, ни вуз не приспособлены к мультикультурной жизни обучающихся.

В числе кризисных проявлений современного общества называется кризис понимания. «Мы все хуже понимаем происходящее в новейшей истории вследствие нарастания хаоса и абсурда; не понимаем, что мы не понимаем; не понимаем потому, что не хотим признать этот факт» [23]. Для человека одним из основных путей понимания происходящего вокруг во все времена оставались познание и учение. Однако реализация миссии образования по преодолению тотального непонимания невозможна без системы обучения, адекватной сложности окружающего мира. Ее разработка сопряжена с проблемой открытия *новых смыслов и характеристик образования* и выработкой новых подходов к проектированию его содержания. Подход к модернизации как деятельности по обретению и воплощению новых культурных смыслов может способствовать в ходе обновления образовательных практик созданию методологии перевода культурных образцов, ценностей, программ в социально-педагогическое действие.

Понятие смысла тесно связано в отечественной науке с понятиями ценности и эмоционально-ценностного отношения (А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. В. Столин). К сожалению, в современном обществе «познание ради познания» утрачивает позиции в кругу приоритетных личностных ценностей. Среди образовательных парадоксов информационно-образовательной эпохи можно назвать снижение личностной мотивации и степени готовности к переходу на следующую ступень обучения в разные периоды жизни, начиная с дошкольного возраста. По данным опросов последних лет, уже на переходе с дошкольной ступени обучения в начальную школу отмечается низкая степень познавательного интереса, повсеместное снижение стремления к учебе в первые месяцы пребывания в школьных стенах. Согласно исследованиям РАО, в сознании современных российских школьников образованность приоритетно связывается с ориентацией на высокий уровень достижения при негативной динамике культурных и общественных ценностных ориентаций. Наряду с этим эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места. В рамках форсайт-проекта «Детство-2030» установлено, что в соответствии с представлениями о своем будущем треть предметов изучается подростками постоянно, треть – время от времени, изучение трети предметов имитируется. Учащиеся не готовы к адекватному выбору жизненных траекторий и профессий, определению будущей специальности относительно своих возможностей и интересов [24]. По мнению вузовских работников, уровень подготовки общей массы абитуриентов из года в год снижается. То же можно сказать по поводу качества диссертационных работ, на что неоднократ-

но указывали члены ВАК. Таким образом, проблема дефицита осознанного стремления к обучению существует для всех этапов формального образования.

Используя известную формулу Э. Фромма, заметим, что сложность жизни современного человека требует от него *быть, а не казаться образованным*. Однако в обществе все чаще возникает вопрос о подлинности акта учения, вызванный многочисленными случаями имитации образованности на уровне купли-продажи документов об образовании, попытками недобросовестного прохождения тестовых испытаний. Необходимо социально-психологическое изучение причин массового явления образовательной имитации. Если «Я», согласно структурно-динамической концепции личности, всегда пребывает в контексте определенной культурной, политической, социально-психологической ситуации, как должна измениться ситуация, чтобы имитировать образовательный статус стало бессмысленно?

В условиях увеличения наукоемкости производства *развитие рынка образовательных услуг требует выхода педагогической науки в сферу экономики и менеджмента*. Современные экономические трактовки образования связываются с понятием капитализации знания как его преобразования в интеллектуальный ресурс эффективности деятельности. Наряду с этим метафорическое представление современного образования как социального лифта и социального миксера в какой-то мере обнажает скрытые социальные угрозы. Лифт по определению движется вверх и вниз. А смешение компонентов не всегда дает более высокое качество «продукта». Появляется научная задача обобщения и гуманитарной экспертизы имеющихся экономически ориентированных моделей развития образования и социально-педагогических результатов из внедрения.

Стремительный темп изменений в системах обучения привел к тому, что в образовательной практике начали превалировать проектные действия, мало подкрепленные научной рефлексией, иницируемые в основном нормативными документами. Это наводит на мысль о необходимости формирования специфического комплекса исследовательских процедур, позволяющих «ухватить» современные образовательные процессы и явления в их «текучести», пластичности. Ситуация, в которой характеристики объектов педагогического исследования заведомо нестабильны, не всегда длительно существуют во времени, требует поиска новых способов их изучения и моделирования. Представляется, что такими способами могут стать синхронный сбор данных об аналогичных явлениях, процессах, взятых «здесь и сейчас», но в вариативных условиях и ситуациях, а также мониторинг. В частности, мониторинговые исследования могут касаться: а) динамики образовательных потребностей и интереса к образованию различных групп населения; б) развития правовой и экономической основы обеспечения возможности непрерывного «пожизненного обучения»; в) состояния готовности обучающихся в точках перехода с одной ступени обучения на другую и пр. Современные технические возможности позволяют разрабатывать диагностические сетевые флэш-методики, организовывать массовые опросы с использованием социальных сетей, потенциальными пользователями которых являются обучающиеся разных возрастов и социальных групп. Это требует

обоснования репрезентативности каждого вида Интернет-диагностики с учетом исходной анонимности и спонтанности выборки (посетители сайта, форума, контактной группы за определенный отрезок времени), ситуативности и неоднозначности сетевой информации (поиск по ключевым словам).

Социально необходимым представляется проведение интент-анализа документов (законов, концепций, программ), определяющих стратегию и тактику обеспечения непрерывности и доступности образования для населения. Для выявления подлинных смыслов и ценностей, заложенных в тексты учебных пособий, а также для подтверждения наличия или отсутствия педагогической преемственности на различных этапах школьного образования могут оказаться полезными методы герменевтики.

Фиксация и описание новых тенденций в образовании во всей их полноте и противоречивости предполагает использование феноменологического подхода. Обращение к реальности «как она есть» требует отказа от предварительных исследовательских установок, в том числе продиктованных социально-экономической конъюнктурой. В этом контексте представляет интерес изучение последствий модернизации образования и педагогических нововведений как «обратного воздействия социальных конструкций на их создателей» [25]. Использование феноменологических методов позволит изучать реальные смыслы и ценности образовательного опыта, данного людям разного возраста и учебного статуса в их ощущениях [26]. Особый научно-педагогический интерес представляют описания, выполненные специалистами высокого уровня, научная интуиция которых сама по себе является ценностью, а также представление непосредственного опыта и переживаний участников (актеров) современных образовательных процессов. Таким образом могут быть обнаружены реальные субъективные значения и оценки преобразований в системе обучения конкретных групп населения.

При этом нужно быть готовыми к множественности и разнородности исследовательских наблюдений, интерпретаций, которые необходимо добросовестно накапливать и систематизировать, чтобы понять механизмы развития тех или иных педагогических явлений, обозначить возможные пути их поддержки, коррекции, блокирования. Так, по ощущению, преобладающему среди педагогов всех уровней формального образования, происходящие перемены далеко не во всем позитивны. На этот счет имеется много публикаций, проходит много дискуссий. Однако обстоятельная критическая рефлексия на этот счет как результат научно-педагогического познания пока отсутствует.

Представляется, что в ситуации неопределенности создание новых институтов и форм работы, обеспечивающих непрерывность и преемственность обучения, не может оставаться спонтанным. Оно должно опираться на надежный массив актуальных данных и подкрепляться результатами прогностического моделирования. Построение моделей предполагает интеграцию сведений историко-педагогического и сравнительно-педагогического плана, а также использование механизмов компьютерной и игровой имитации. При этом значительная роль в системе образовательного проектирования принадлежит всем формам гуманитарной экспертизы.

Материалы, представленные в статье, свидетельствуют о том, что в какой-то мере педагоги научились распознавать и формулировать вновь возникающие в сфере образования проблемы. Вместе с тем методологическая база для решения их на инновационном уровне пока не сформирована. Доступно ли для современной педагогики достойное решение поставленных вопросов, покажет время. Сегодня в рамках институциональной экономической теории разрабатывается теория «тройной спирали» [27], утверждающая, что в системе инновационного развития доминирующее положение принадлежит институтам, ответственным за создание нового знания, а логика развития науки рождает направления, объединяющие фундаментальные и прикладные исследования междисциплинарного характера. В областях сопряжения научно-практических интересов образуются кластеры, формирующие потенциал инновационного развития. Хотелось бы видеть формирование подобных кластеров вокруг проблематики непрерывного образования.

Список литературы

1. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. 2001. Раздел. 3. Стадии становления концепции непрерывного образования. URL: sbiblio.com/biblio/archive/resvanov_obrasovanie/
2. См., например, материалы ЮНЕСКО по развитию непрерывного образования. UNESCO. 1995–2012. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/> (Дата обращения 20.05.13)
3. Шелер М. Формы знания и образование. Доклад // Избранные произведения. М., 1994. Цит. по: URL: <http://www.bsu.by/sm.aspx?guid=289383> (Дата обращения 20.05.13).
4. Шаронин Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в условиях непрерывного образования. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. Гл. 1.
5. Подробнее см. материалы сайтов: Институт позитивной психологии. URL: <http://www.pozitiv-psychology.ru/> Институт экзистенциальной психологии и жизнетворчества. URL: <http://institut.smysl.ru>
6. Генисаретский О. И. Антропологический поворот: о точках сходимости гуманитарных и научно-технических перспектив развития. Открытая лекция в Сколково. 17 октября 2011 г.
7. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета / Пер. с англ. Б. Козловского. М.: КОЛИБРИ, АЗБУКА-АТТИКУС, 2011. 352 с.
8. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Московский психолого-социальный институт, МОДЭК. М., 2011. 16 с.
9. См. например: Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224с.
10. Подробнее см.: Солсо Р. Введение в когнитивную психологию. 2002. URL: <http://flogiston.ru/library/solso> (Дата обращения 10.04.13); Шульц Д., Шульц С. История современной психологии / Пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук; Под ред. А. Д. Наследова. СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. 532 с. (http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/shulc/15.php).
11. Князева Е. Н. И личность имеет свою динамическую структуру. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/KNYAZEVA1.htm> (Дата обращения 20.05.2013).
12. Болдачев А. Темпоральность: новая философия времени. Семинар «Философского Штурма» 02.04.2012. URL: http://www.youtube.com/watch?v=zSE9Z7uoTgU&feature=player_embedded (Дата обращения 20.05.2013).

13. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Жуковский, 2003.
14. См. Рубцов А. Ф. Категория Информация (трактат о «выборе») / ОАО «Концерн «Созвездие». Воронеж, 2009. 606 с. URL: http://www.sozvezdie.su/science/izdaniya/kategoriya_informatsiya_traktat_o_vibore/ (Дата обращения 20.05.13).
15. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. М., 2003. С. 22.
16. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm> (Дата обращения 13.04.2013).
17. Черняк Л. Архитектура фон Неймана, реконфигурируемые компьютерные системы и антимашина // Открытые системы». 2008. № 06. URL: <http://www.osp.ru/os/2008/06/5340894/>. (Дата обращения 08.05.13).
18. См.: Артемьева Т. В., Смирнов И. П., Тропп Э. А., Тульчинский Г. Л., Эпштейн М. Н. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / Под ред. Г. Л. Тульчинского и М. Н. Эпштейна. СПб.: Алматы, 2003. 304 с.
19. Мирзаев Е. Гуманология. Алматы, 2003. 304 с.
20. Реати Ф. Э. Бог в XX веке: Человек – путь к пониманию Бога. (Западное богословие XX века): СПб: Издательство «Европейский Дом», 2002. Гл. 4.4. Карл Ранер: антропологический поворот в богословии. URL: <http://www.verigi.ru/?book=49&chapter=25> (Дата обращения 20.05.13).
21. См.: Сулима И. И. Бытийный статус образования: Герменевтическая концепция. Дис... д-ра филос. наук. Н. Новгород, 2004.
22. Архипова О. В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: Дис... д-ра филос. наук. СПб., 2012.
23. Ильинский И. М. Вступительное слово на Международной научной конференции «Итоги XX века», посвященной 80-летию А. А. Зиновьева (Москва, МГСА, 15 ноября 2002 года). URL: <http://www.rikmosgu.ru/publicatio>
24. Данные приведены на сайте Общественной программы «Детство». URL: <http://2010-2030.ru/589/611/> (Дата обращения 20.05.13)
25. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. СПб., 2000.
26. Кораблина Е. П. Феноменологические методы в психолого-педагогической практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 128. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologicheskie-metody-v-psihologo-pedagogicheskoy-praktike> (Дата обращения 10.04.13).
27. Дежина И., Киселева В. «Тройная спираль» в инновационной системе России. URL: <http://institutiones.com/innovations/265-q-q-.html> (Дата обращения 07.05.13).