



<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 2 (6).
Summer 2014

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
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

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

РОБOTOVA Алевтина Сергеевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогике Российского государственного педагогического
университета имени А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)

asrbotova@yandex.ru

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация: в статье предпринята попытка рассмотреть некоторые методологические вопросы, связанные с изучением феномена непрерывное образование. Непрерывное образование, или образование в течение всей жизни, стало актуальной социально-педагогической проблемой, что проявилось в интенсивном росте публикаций и исследований этой проблемы в разных областях научного знания. Автор показывает это, анализируя проблемно-тематическую направленность исследований, обращаясь к их названиям. Различные виды деятельности человека и профессии стали предметом диссертационных работ разного уровня. По мнению автора, для многих работ по непрерывному образованию характерна методологическая неопределенность и нечеткость, что отразилось в определении ведущих методологических подходов к исследованию. Методологические основы работы часто сводятся к перечислению различных подходов, выбор которых не мотивирован и не обоснован. В эти основы рядоположенно включаются разнопорядковые явления: подходы, теории, концепции, категории, источники. Методологическая нечеткость, неопределенность, ведет к тому, что в исследовании непрерывного образования возникают знаниевые лакуны, нарушается его понимание как сложной целостности, соединяющей в себе единство противоположностей. В статье обращено внимание на преобладание интереса исследователей к социальной сущности непрерывного образования в ущерб внимания к нему как феномену личностному, органично связанному с жизнью и жизненными сюжетами конкретного человека, его судьбой. Выполняемые в течение долгого периода и на большом массовом материале исследования уходят от конкретики непрерывного образования, от его индивидуального своеобразия. В больших цифрах «растворяется» специфика образования в течение жизни отдельных людей, типология поколений. Кроме того, ограничение предмета исследования непрерывного образования рамками школы, колледжа, вуза, организацией делает его прерванным, что обуславливает относительность научных выводов. Отчасти это связано с недостаточным вниманием к гуманитарным методам исследования и, в частности, к биографическому методу. Наблюдения и выводы, предлагаемые в статье, направлены на совершенствование методологии исследования непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, методология, методологический подход, биографический метод.

ON METHODOLOGY OF STUDYING THE LIFELONG LEARNING PHENOMENON

Robotova A. S.

Abstract: the paper attempts to examine certain methodological issues associated with the study of the lifelong learning phenomenon. Lifelong learning, or learning throughout the life, has become a topical social and educational issue; it can be proved by an increasing number of publications and studies of this topic in different areas of science knowledge. The author analyzes current tendencies in the study of lifelong learning by referring to the titles of research papers and

notes that the different professions and occupations have become the subject of various research studies. The author attributes methodological uncertainty and vagueness to many studies of lifelong learning, which is reflected in the choice of major research approaches. The author states that methodological basis of research is often limited to a mere listing of different approaches without substantiation and justification. Thus, studies are inconsistent as they involve discrete and unconnected approaches, theories, concepts, categories, and references. Methodological vagueness leads to the conceptual gaps in a study of the lifelong learning phenomenon and misunderstanding of its complicated and holistic matter, which can be determined as the unity of opposites. The author draws attention to the fact that researchers tend to be more interested in the social content of lifelong learning and underrate its personal value. However, lifelong learning is the phenomenon which is naturally related to one's life, destiny, and life events. The modern studies are carried out over a long period of time, involve large data, and set aside the specifics of lifelong learning and its relation to an individual. Therefore, the specific details of individuals' lifelong learning and typological generational tendencies are ignored. Moreover, if the subject of research is limited to school, college, university, or any institution, the process of lifelong education becomes interrupted, which leads to relative conclusions. This is partly due to insufficient attention to the humanities research methods, and the biographical method in particular. The observations and conclusions made in the article aim to improve the methodology of the lifelong learning research.

Key words: lifelong learning, methodology, methodological approach, the biographical method.

Несмотря на то что пишущие сегодня о специфике научного текста подчеркивают отстраненность, нейтральность его стилистики, мне близка позиция лингвистов, которые считают, что авторское начало нельзя устранить из научного текста, что «автора как познающего субъекта невозможно изъять из создаваемой им научной картины мира» [1]. Именно поэтому начну с отступления, проясняющего историю написания данной статьи. Текст рождался долго и порой мучительно. Напряженность работы была обусловлена большим количеством обстоятельств. Первое: публикаций, посвященных непрерывному образованию, огромное количество. Множатся диссертационные исследования, научные статьи. И взяться за вопросы методологии исследования этого феномена иногда представлялось непосильной задачей. Второе обстоятельство: тревожила моральная ответственность – взять на себя *право* размышлять над проблемами методологии в современной, отнюдь не простой ситуации методологического вопрошания и множественности позиций ученых, исследующих непрерывное образование. Третье обстоятельство: очень хотелось вовлечь читателя в совместные размышления. Поэтому в статье оказалось много примеров, касающихся тематики исследований, много ссылок и цитирования. Цитаты приводятся как аргументация авторских оценок и инструмент придания тексту диалогического характера. Тревожило еще одно: всегда ли необходимо указывать автора исследования? В ряде случаев пришлось от этого отказаться. Потому что дело не в моем оценочном отношении к цитируемой работе, а в обнаружении некоей общей тенденции целого ряда публикаций и исследований, посвященных непрерывному образованию. Наверное, это вызовет у читателей вопросы и сомнения. Но... читательский отклик всегда полезен. После этих рефлексивных замечаний перехожу к основному тексту статьи.

Непрерывное образование сегодня предстает как значимый феномен педагогической науки и образовательной практики. Различные стороны этого феномена стали предметом интенсивного научного интереса. Исследователей интере-

сует его специфика в резко изменившихся социально-культурных обстоятельствах: в условиях рыночной и инновационной экономики, постиндустриального общества, информационного «взрыва», постмодернистской культуры, новых вызовов времени, глобализации и т. д. Эта специфика фиксируется в множестве видов непрерывного образования, в вариативных способах и формах его осуществления, в его многогранном влиянии на деятельность и личностные качества человека, что отражено в темах научных публикаций и исследований.

Пишущие о непрерывном образовании и изучающие его в научном плане обращаются к самым разным областям деятельности человека, в которых оно осуществляется или может осуществляться. Какие это области? В своих выводах мы опираемся на анализ названий 260 диссертаций, защищенных в период с конца 1990-х годов по настоящее время. Может ли быть заголовок (название) научной работы предметом анализа? Лингвисты отвечают на этот вопрос утвердительно. В лингвистической науке заголовок уже давно рассматривается как значимая единица текста. И. Р. Гальперин считает: «Название – это компрессированное, нераскрытое содержание текста... Название можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [2]. Другие ученые пишут о сильной позиции заголовка, о его определяющей роли в понимании дальнейшего текста. С этих позиций мы и рассматривали **названия исследований, посвященных непрерывному образованию.**

Данные проведенного анализа говорят о следующих тенденциях в изучении непрерывного образования. Широко представлены различные его виды. Их трудно подвергнуть структурированию, потому что исследователи изучают не только предметные виды образования, но и такие его виды, которые нечетко отличаются предметом. Наиболее понятны в качестве предмета исследования: образование педагогическое, психологическое, музыкальное, медицинское, юридическое, сельскохозяйственное, инженерное, физкультурное, социальное, политическое, математическое, биологическое, химическое, физическое, филологическое. Их определенность атрибутируется по связи с дисциплинарными областями науки. Обозначены, но менее определены в предметном отношении такие виды образования, как: гуманитарное, социально-гуманитарное, гуманитарно-эстетическое, культурологическое, гражданское, технологическое, православное, экологическое, бикультурное, здоровье-сберегающее.

Непрерывное образование «прикрепляется» к субъектам различных социально-профессиональных групп, состав которых определен иногда вполне конкретно. Среди них студенты, педагоги, инженеры, менеджеры, врачи, офицеры, сотрудники органов внутренних дел и др. Но иногда состав таких групп представлен широко и неопределенно. Чиновники, госслужащие, рабочие, иностранные граждане, родители, инвалиды, осужденные, женщины, интеллектуальная элита, безработные, незанятые граждане, пенсионеры, социально незащищенные (выпускники детских домов, беженцы, мигранты). Для носителей многих профессий тоже существует непрерывное образование: педагоги разных образовательных уровней, медики различных специальностей, библиотекари, дизайнеры, специалисты швейного дела, морского дела, библиотерапевты, специалисты в

сфере туризма, сотрудники таможенных органов и др, что тоже является предметом научных исследований и педагогических публикаций. Все это говорит о том, что феномен непрерывного образования стал объектом интенсивного и разнонаправленного научного интереса.

Можно сделать общий вывод о том, что круг научных проблем, ставших предметом исследовательского поиска и решений в области непрерывного образования, трудно поддается анализу. Слишком широк он по тематике: от глобальных до узко специальных, очень конкретных проблем. Приведем в качестве примера некоторые названия диссертаций:

1. «Модели непрерывного образования в едином образовательном пространстве на рубеже XX–XXI веков» (кандидатская, педагогика).

2. «Социально-экономические основы теории непрерывного образования» (докторская, экономика).

3. «Формирование обучающихся организаций в контексте концепции непрерывного образования» (кандидатская, социология).

4. «Образование через всю жизнь как стратегия профессионализации библиотечно-информационных специалистов» (кандидатская, библиотеко-ведение).

5. «Система подготовки инженера в условиях непрерывного технического профессионального образования» (кандидатская, профессиональное образование).

6. «Интегративно-деятельностный подход к подготовке медицинских сестер в непрерывном профессиональном образовании» (докторская, профессиональное образование).

7. «Непрерывное профессиональное образование в сфере народного декоративно-прикладного искусства» (кандидатская, профессиональное образование).

Работы выполняются в разных областях знания: в философии, социологии, экономике, архитектуре, педагогике. Приоритетное место занимают здесь педагогические науки и научные специальности по направлениям 13.00.01, 13.00.02 и 13.00.08. Какие же вопросы изучают исследователи, обращаясь к феномену «непрерывное образование»? В широком круге исследований была предпринята попытка выделить работы *методологического* характера. Почему? Вероятно, именно в таких работах возможно обращение к фундаментальным основам непрерывного образования, выделение того общего начала, которое делает массив исследований целостным в научном плане проблемно-тематическим единством, а исследователей объединяет некими общими философскими и научными основаниями, что вовсе не исключает «соперничества исследовательских программ». Но, как показывает анализ названий, работ чисто методологического характера, оказывается, нет: поисковая система Яндекс выдает ссылку на одну работу [3]. Между тем, знакомство с авторефератами подтверждает, что первая глава почти каждой диссертации, посвященной непрерывному образованию, раскрывает методологические, концептуальные или теоретические основы исследования. Однако в логике изложения и раскрытия методологии и методов исследования в большинстве случаев не прослеживается доказательств их релевантности [4] природе изучаемого феномена.

Следует заметить, что среди просмотренных работ есть такие, в которых за-
явлен ведущий подход к изучению непрерывного образования, позволяющий
судить о приоритетной методологической позиции автора. Какие же подходы,
обозначенные в качестве ведущих, определяют позиции современных исследо-
вателей непрерывного образования? Как правило, они связаны с методологией
изучения образования в целом, которое выступает как родовое понятие по от-
ношению к непрерывному образованию как понятию видовому. Какие именно
подходы можно выделить?

Прежде всего, это **интегративный** подход. Интегративный подход, начи-
ная с 90-х годов XX века, становится популярным в педагогических исследова-
ниях; делается попытка определить его сущность и предпосылки становления.
Замечу, что в «чистом виде» (т. е. как интегративный, без присоединения каких-
либо уточнений) он присутствует редко.

Например, в докторском исследовании Н. К. Чапаева (1998), посвященном педагогиче-
ской интеграции, фигурирует интегративно-целостный подход (ИЦП), который опре-
деляется следующим образом: «Важнейшим технолого-методологическим инструмен-
тарием ИПД (интегративно-педагогической деятельности. – А. Р.) является интегра-
тивно-целостный подход (ИЦП), в качестве своих исходных постулатов имеющий
идеи: а) “глубинности» осуществления интегративно-педагогических процессов;
б) первичности (приоритетности) целого; в) паритетности кооперируемых компонен-
тов. В более широком плане можно сказать, что ИЦП рассматривает педагогические
явления как некоторые целостности, в которых: а) наблюдается единство процессуаль-
ных и результирующих сторон, процессов универсализации (расширения связей) и
гармонизации; б) происходит взаимотрансформация интегрируемых составляющих не
за счет друг друга, а в пользу друг друга; в) сумма действий, “работающих порознь” не
равна следствию, получаемому в случае их совместного осуществления; г) изменение
одного из компонентов ведет к изменению других не пропорционально, а по более
сложному закону; д) наличие общих точек соприкосновения дополняется сосущество-
ванием противоположных сторон бытия; е) идея первичности целого органически со-
четается с идеей полицентризма» [5].

В данном случае исходная идея целостности как основание интеграции по-
вликала на название подхода. У Н. К. Чапаева он получил наименование **инте-
гративно-целостного**. Это фундаментальная работа, которую не обходят мол-
чанием и цитируют исследователи более позднего времени. Однако перенасы-
щенность определения обобщенными сущностями (приоритетность, паритет-
ность, кооперируемые компоненты, взаимотрансформация составляющих), ме-
тафоричность терминов (глубинность, соприкосновение); в ряде случаев, при-
близительность («некоторые», «по более сложному») затрудняет понимание ин-
тегративного подхода в образовании как родового понятия по отношению к об-
разованию непрерывному.

Меняется ли существенное понимание интегративного подхода в образова-
нии за почти двадцать лет? В обширной статье Е. Н. Пузанковой и
Н. В. Бочковой предпринята попытка обобщить имеющиеся работы по педаго-
гической интеграции как исходному понятию для понимания интегративного
подхода к образованию. Какой вывод делают авторы в результате проделанной
аналитической работы? Читаем: «...педагогическая интеграция в самом широ-
ком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формиро-

вания многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. При этом развитие – это процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека, то есть выход его на принципиально новый уровень целостности. Становление – возникновение физических, душевных и духовных новообразований в человеке. Формирование – обретение физическими, душевными и духовными новообразованиями относительной устойчивости, определенности и законченности» [6].

В самом этом определении процесс утрачивается, хотя само слово *процесс* присутствует. Внимание обращено лишь на результирующий компонент процесса – «выход на принципиально новый уровень целостности». В этом определении также отсутствуют содержательные характеристики интеграции – они заменены весьма общими словами: выход, возникновение, обретение, изменение и др. Это ведет к утрате или довольно неясному пониманию парадигмальности и эвристичности интегративного подхода.

И. Э. Алегберова (2013) определяет ИП так: «Сущность интегративного подхода заключается во взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленного на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, активное и самостоятельное получение тематической информации и знаний, овладение способами применения полученных данных в условиях междисциплинарного синтеза» [7]. В данном случае понимание и применение подхода сводятся к междисциплинарному синтезу. Собственно, подобные взгляды повлияли на трактовку интегративного подхода и к непрерывному образованию. При изучении непрерывного образования интегративный подход рассматривается применительно к содержанию образования, межпредметным связям в обучении, к организации образовательной деятельности, к образовательным системам, к профессиональной подготовке и переподготовке специалистов. Постепенно его истолкование все более расширяется, что проявилось в возникновении таких точно не определенных терминов, как **рефлексивно-интегративный, интегративно-дифференцированный** подходы. При этом сохраняется тенденция нестрогого обращения с понятиями и терминами. Так, в работе, где предметом является *рефлексивно-интегративный* подход к формированию методической компетенции учителя в системе непрерывного образования (2004), в тексте автореферата находим следующее пространное высказывание: «Методологической основой исследования явились философские и педагогические исследования в области реформирования образования и определения сути новой образовательной парадигмы, обусловленной глобальными изменениями социально-политического и экономического характера современного информационного и поликультурного мира (Ильинский И. М., Смолин О. Н., Шишов. С. Е., Кальней В. А., Днепров Э. Д. и др.); программные документы: закон РФ «Об образовании», пакет документов и материалов правительства РФ «Модернизация российского образования», Государственный образовательный стандарт общего среднего образования и ГОС ВПО в области подготовки преподавателя иностранных языков, Программа развития системы непрерывного педагогического образования на 2001–2010 годы, материалы европейского совещания по вопросам единого пространства европейского высшего образования в Са-

ламанке, Болонье, Берлине, Праге; теория проблемного обучения (Лернер И. Я., Матюшкин А. М., Махмутов М. И.) философские и педагогические труды по рефлексии (Щедровицкий Г. П., Алексеев Н. Г., Громыко Ю. В., F. Korthagen и др.), концепция социокультурного образования и социокультурного подхода к обучению языкам международного общения (Колыхалова О. А., Сафонова В. В., Тер-Минасова С. Г., Byram M.)» [8].

Такое объяснение методологических основ исследования вряд ли можно признать достаточным и аргументированным. В данном случае оно соединяется с частичной характеристикой источниковой базы. Правда, в дальнейшем изложении есть более развернутое суждение: «В основе предлагаемого интегративно-рефлексивного подхода к формированию и развитию комплексной методической компетенции лежит рефлексивный путь соединения двух позиций у каждого из участников учебного процесса: позиции ученика, с имеющимся положительным и отрицательным опытом изучения ИЯ, а также позиции педагога, который призван решать новые образовательные задачи, минуя путь ретрансляции знаний». Сразу возникает несколько встречных вопросов. Что такое «рефлексивный путь соединения двух позиций»? Соединение двух позиций и есть интеграция? И как соединяются рефлексия и интеграция?

Нестрогое обращение с методологическими и теоретическими понятиями у педагогов-исследователей непрерывного образования становится все более выраженной тенденцией. Читаем: «...интеграцию целесообразно рассматривать как неограниченное поле действия, включающее как собственно информацию, так и навыки, умения, знания, виды образования и т. д. Интеграция понимается как своего рода “проникающая радиация”, охватывающая все области учебной и педагогической деятельности по горизонтали и вертикали непрерывного образования личности» [9]. Каким научным содержанием наполнено это определение? Могут ли метафоры «неограниченное поле действия», «проникающая радиация», «горизонталь», «вертикаль» раскрыть коннотацию важного педагогического понятия-термина? Возникающие вопросы есть следствие неопределенности высказываний, которые никак не проясняют сущности избранной методологической ориентации исследователей.

Обратимся к более поздним работам. В недавней работе (2012), где предметом исследования является **интегративно-дифференцированный подход**, читаем: «Методологические основы исследования составили: принципы диалектической взаимосвязи субъекта и объекта, процесса и результата, общего, особенного и единичного, единства преемственности и прерывности (традиции и новации); положения философии, социологии, психологии и философии образования о его функциях в обществе; системный подход к анализу педагогических явлений; положения квалитологии, пространственного, средового, аксиологического и субъектного подходов к исследованию социальных и социально-педагогических феноменов» [10].

Далее характеризуя исследовательский инструментарий, автор пишет, что он разрабатывался с учетом теории систем, моделирования изучения и преобразования систем, системного подхода к социальным и педагогическим явлениям, синергетического подхода, общей методологии педагогики, личностно-

деятельностного подхода. Отдавая должное теоретической и практической работе автора, все-таки усомнимся в четкости изложения им своих методологических позиций, в его стремлении (вряд ли оправданном) назвать как можно больше понятий методологического характера и при этом уйти от четкого определения подхода, ставшего *предметом исследования*. В названии другой работы фигурирует **программно-целевой подход** («Программно-целевой подход к формированию профессионального мастерства личности в условиях непрерывного социально-культурного образования») [11]. Однако, судя по формулировке темы, этот подход, скорее, соотносится с формированием мастерства *в условиях* непрерывного образования.

Есть работы, в которых авторы стремятся назвать как можно больше подходов. И это тоже вызывает недоумение. При значительном количестве подходов весьма трудно определить методологическую ценность и значимость каждого из них в выполнении исследования. Возможно, я ошибаюсь в выводе, но перечисление большого количества подходов без обоснования их выбора и оснований для сочетания в одном исследовании свидетельствует скорее об эрудиции автора, но не выводит на инструментальную роль методологических идей.

Достаточно типичный пример: «В качестве базовых компонентов системы методологических подходов, имеющих общенаучный характер, используются системный, структурный, историко-логический; к конкретно-научным подходам, реализуемым в исследовании, относятся парадигмальный, цивилизационный, стадийно-формационный. Для построения периодизаций используется проблемно-генетический подход в сочетании со сравнительно-сопоставительным, герменевтическим и другими интерпретационными подходами» [12].

Как общую тенденцию следует отметить, что в целом исследователи не затрудняют себя объяснением мотива выбора того или иного подхода (сочетания подходов), не дают трактовки подхода с точки зрения его релевантности изучаемому феномену, перекладывая это бремя на читателя. Такая позиция в действительности усложняет картину понимания феномена «непрерывное образование». В самом деле, почему феноменология, целостность, системность, парадигмальность, экзистенциальность, синергичность становятся исходными методологическими характеристиками исследования одного и того же явления? Дает ли это новый взгляд на непрерывное образование и на его оценку? Расширяет ли это научные представления? Влияет ли это на получение нового педагогического знания? Помогает ли увидеть новые стороны в таком привлекающем внимание многих исследователей научном объекте или предмете?

В ряде случаев исследователи избегают понятия «подход» и заменяют его перечислением разнородных понятий:

«Методолого-теоретической основой исследования являются: философские *категории* (курсив здесь и далее мой. – А. Р.) теории познания; методологические и теоретические *концепции* деятельности; методологические и теоретические *принципы* и *закономерности* становления инновационных образовательных процессов; гуманистические, культурологические, профессиологические идеи современной теории обучения, воспитания и управления; закон РФ «Об образо-

вании», законодательные *акты*, информативные *документы* в области профессионального образования Российской Федерации» [13].

Подобные примеры можно продолжить. Но ясного понимания, какие научные подходы являются или могут стать приоритетными в изучении непрерывного образования, на основании массива проанализированных работ не возникает. Методология исследования непрерывного образования во многом является до конца не познанной, и в педагогике это область знаниевых лакун, заполнить которые можно лишь коллективными усилиями, дискуссионными обсуждениями проблем методологического характера. Оптимизм вызывает выделение в журнале, для которого пишется данная статья, специального раздела «Непрерывное образование в современном мире: методология исследования и проектирования». В статье И. А. Колесниковой, помещенной в этом разделе, совершенно справедливо ставится вопрос о новых методологических основаниях изучения непрерывного образования в изменившемся образовательном пространстве XXI века, в условиях развития постнеклассической педагогики. О необходимости глубокого научно-педагогического осмысления идей экзистенциальной философии, психологии и педагогики, ведущих к современному пониманию бытия человека, ценности в его жизни образовательных событий, которыми должно быть наполнено образование в течение всей жизни. И. А. Колесникова делает вывод о недостаточности имеющихся методологических знаний (что мы тоже попытались доказать в первой части своей статьи): «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*» [14].

В цитируемой статье И. А. Колесниковой четко сформулированы прогностические направления в изучении феномена *непрерывное образование*. Я разделяю эту позицию. Сегодня необходимо признать (выскажу рискованное мнение), что необходимо ограничение исследований, которые часто уходят в частные вопросы непрерывного образования. Ступени непрерывного образования, непрерывное образование различных профессиональных групп рассмотрение непрерывного образования как условия становления различных свойств личности: творческого потенциала, профессионально-личностного потенциала, коммуникабельности, компетентности, профессиональной культуры, академической мобильности, ценностных ориентаций, любознательности, педагогической функции, предпринимательской культуры и т. д. Объем уже выполненных исследований так велик, что впору заняться их аналитическим обобщением, выявлением общих закономерностей в непрерывном образовании.

Что еще обращает на себя внимание при анализе тематики исследований по непрерывному образованию? Строго говоря, оно часто формально «пристегнуто» к изучаемой возрастной группе. Оказывается, даже уровень детского сада

(дети 5–6 лет) включен в систему непрерывного образования. Да, разумеется, дошкольное образование – это ступень непрерывного образования. Но исследование, посвященное детской любознательности, «замкнуто» в стенах детского сада и не выходит за его пределы. И оказывается, что это повторяется и в других исследованиях. Исследователь сосредоточен на школе, колледже, вузе, учреждении дополнительного образования и др. как замкнутой системе. Эти институции лишь формально включены в систему непрерывного образования. Но как реально связано все это с продолжением образования, с жизнью человека, с прогнозом его становления как субъекта своей жизни и деятельности? Наконец, с прогнозом развития самого непрерывного образования? Ведь оно фактически останавливается на той институциональной, временной границе, которая задана самим исследователем на уровне выбора предмета и формулировки темы. И, собственно, читающий работу волен сам предполагать возможности продолжения и развития непрерывного образования.

Несомненен парадокс: непрерывное образование **прерывается!** Однако в исследованиях оно априори задано как непреложный факт, как безусловность! Любая подготовка и переподготовка специалистов обязательно рассматриваются в условиях непрерывного образования. И чаще всего оно направлено лишь на профессиональное совершенствование человека. А почему? Разве не случается, что специалист резко меняет профессиональную деятельность, уходит из данной профессии? В работах по непрерывному образованию приоритет отдан социальному назначению непрерывного образования по отношению к его человеческому, личностному содержанию. Это проявляется и в другом. Чаще всего непрерывное образование рассматривается с точки зрения его организации государственными институциями и осуществляется по заранее разработанным образовательным программам, с заранее определенными, социально заданными целями профессионального характера. Но какое место отводится отдельному человеку в системе непрерывного образования? Его самоорганизации? Его мотивам и личностным смыслам? Его жизненным планам? Как связано непрерывное образование не только с совершенствованием в профессии, но и с общим образованием? Часто эти вопросы остаются вовсе без ответа. Исследованиям непрерывного образования недостает внимания к комплементарности непрерывного образования, к его подчас неожиданным эффектам, к отклонениям от заданного институциями курса на развитие тех или иных свойств личности, на анализе *не достигнутых* результатов.

Между тем появляются работы, в которых авторы останавливаются на глубоко личностном отношении к непрерывному образованию, на активной роли самого человека в выборе направлений и форм непрерывного образования, на соотношении образования и развития своего личностного потенциала. Я имею в виду «нестандартную статью» В. А. Куца «Непрерывное образование – опыт саморефлексии» [15]. Автор предпринял попытку в сюжетах собственной жизни найти некоторые инварианты становления и образования. Он справедливо считает: «Защищенность любой системы, прежде всего, связана с ее устойчивостью при дестабилизирующих воздействиях, далее – с развитием потенциала и повышением эффективности его использования. Развитие потенциала и эффективно-

сти его использования связано с задачей “ретрансляции” себя в будущее, с самоидентичностью, тождественностью самому себе». Стремление к защищенности, устойчивости, развитию личностного потенциала многое объясняет в непрерывном образовании автора, в сцепленности образовательных событий его жизни и прекрасно иллюстрирует индивидуальность траектории непрерывного образования и развития человека. Как сам он отмечает: «Во многом мое образование является комплементарным: интеллектуальное дополнялось телесным, техническое – гуманитарным». Научным исследованиям часто недостает даже попытки представить материал, показывающий ретрансляцию человеком, включенным в непрерывное образование, самого себя в будущее, как пишет В. А. Куц. Подобная попытка была предпринята и автором данной статьи, который стремился показать свое самообразование, образование и многолетние занятия педагогикой в различных контекстах собственного жизненного пути: встреч с учителями, преподавателями вуза, преподавательской и научной деятельности [16].

Мысли о ценности монографического изучения субъектов непрерывного образования и биографического материала для понимания бесконечной вариативности *образования в течение жизни* подводят нас к вопросу о методах его исследования. В научных работах, посвященных феномену непрерывного образования, нас также интересовала номенклатура исследовательских методов, при помощи которых достигалась поставленная цель. В первую очередь анализировались работы докторского уровня как работы, претендующие на значительный вклад в систему педагогического знания, на его «приращение» и новизну. Внимание привлек ряд работ, в которых поднимаются существенные проблемы непрерывного образования. К таким относится, к примеру, работа В. Н. Просвиркина «Технология преемственности в системе непрерывного образования» [17]. Критикуя сложившиеся в науке традиционные подходы к изучению преемственности, автор обосновывает свою позицию так: «В диссертации системообразующим фактором является личностно-развивающая технология преемственности в процессе непрерывного образования». Обратим внимание на *личностно-развивающую* технологию преемственности. Что это означает, на наш взгляд? В первую очередь, это «привязка» технологии преемственности к *личности* учащегося на разных образовательных ступенях. Данный факт предполагает, в первую очередь, видение личности на разных этапах ее личностного и жизненного развития, специфику этого развития в зависимости от применяемой технологии. Сосредоточенность исследователя на технологии преемственности заслуживает несомненного внимания. В непрерывном образовании категория преемственности особенно важна. Именно она становится базовой основой непрерывности. И это выдвигает задачу выбора особых методов исследования.

Однако среди методов исследования, названных автором, доминируют традиционные педагогические методы, и лишь как-то вскользь упомянуты *лонгитюдные* исследования. Лонгитюдный метод, на наш взгляд, соответствует изучению преемственности и непрерывности. Однако что было предметом приложения этого метода, неясно: отдельные дети, классы, школы, группы детей? И это несмотря на длительность исследования (28 лет) и большой численный состав вовлеченных в исследование детей (2686 чел.). Большие цифры поглощают

отдельную личность. Проследить эффективность технологии преемственности по отношению к отдельному ребенку невозможно. Между тем автор пишет: «Технология преемственности предполагает определенную организацию работы образовательного учреждения, которая позволяет всестороннее развивать личность учащегося с учетом его индивидуальных особенностей». Кроме того, в качестве нового знания названа индивидуальная карта ребенка, которого обучали в соответствии с технологией преемственности, поскольку она «способствует прогнозу и выстраиванию индивидуальной траектории развития всех субъектов образовательной деятельности» [16]. Эта карта включает множество параметров педагогического, психологического, медико-физиологического характера о детях. Но как осуществляется постоянная работа с нею? Как это сказывается на поступательном развитии ребенка? Всегда ли такая работа успешна? Очевидно, у исследователя есть богатейший фактологический материал, позволяющий сделать вывод о поступательном развитии детей, о своевременной коррекции и прогнозе в работе педагогов с детьми, подтвердить выводы персонифицированными данными. Однако сложившаяся традиция берет верх, и выводам приходится просто верить, следуя авторским выводам о развитии групп, классов и т. д., т. е. типологическим тенденциям.

В связи с предыдущими размышлениями хочу поставить вопрос о длительности проводимых исследований. Как правило, авторы исследований сообщают об этом. Период исследований охватывает значительную часть научной биографии ученого: 26, 17, 12, 10 лет. С одной стороны, это вызывает уважение. Но с другой – вызывает и вопросы. Длительность исследования научной проблемы ставит вопросы о возможности сравнения результатов, полученных в разные периоды исторического времени, посвященного научной работе. Менялись субъекты непрерывного образования, обновлялись научные идеи, менялись сами участники эксперимента – педагоги, воспитатели, происходило старение и обновление знаний о непрерывном образовании. Возникали новые педагогические концепции. Производилась ли в связи с этими процессами корректировка исследовательских задач, методов исследования? Или все оставалось неизменным?

Ряд исследований по непрерывному образованию посвящен изучению творческого потенциала личности (педагога, школьника, студента), творческой самореализации, творческому саморазвитию и др. Ни у кого, наверное, не вызывает сомнения, что любые проявления творчества человека индивидуальны.

Они, как правило, определяются большим количеством факторов, обусловленных индивидуальным бытием, индивидуальным жизненным планом, о чем писали Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Логинова и др. ученые. Однако в интересных исследованиях не находится места методам, направленным на изучение **индивидуального** своеобразия творческого потенциала личности. Называется множество методов исследования, в работах много математических выкладок, подтверждающих успешность проделанной работы. Но отсутствуют данные об использовании гуманитарных методов, имеющих прямое отношение к выявлению и формированию творческих проявлений личности. И это с необходимостью ставит проблему обновления методов исследования непрерывного образования отдельного человека, конкретной личности, потому что речь идет о

непрерывном образовании в течение жизни. Жизни не вообще, а жизни отдельного человека. Обновление методов изучения непрерывного образования обусловлено также возрастающим вниманием современной гуманитаристики к методологическим вопросам, к постановке проблемы взаимосвязи рационалистической и феноменологической методологии [17]. Не расширяя границы данной статьи размышлениями о методологии гуманитарного характера, остановлюсь на отдельных ее методах.

Обновление может быть связано с более активным обращением педагогики и исследователей непрерывного образования к *биографическому методу*. Биографический метод – это комплексный метод изучения личности. В отечественной науке об этом методе писал Н. А. Рыбников [18]. На Западе метод использовался в исследованиях Чикагской научной школы в 40-х годы XX века. «Отличием биографического метода можно считать большую сфокусированность на уникальных аспектах истории жизни человека (иногда – группы, организации) и на субъективном, личностном подходе к описанию человеческой жизни, карьеры, истории любви и т. п. В центре внимания здесь оказывается документальное или устное описание события с точки зрения самого “случая”, т. е. те сведения, которые в медицине называют субъективным анамнезом», – пишет И. Ф. Девятко [19]. О биографическом методе как забытом писал Б. Г. Ананьев. Сторонница его идей Н.А.Логина считает: «Биографический метод оперирует данными об объективных событиях и субъективных переживаниях личности в разных жизненных обстоятельствах, на основе чего позволяет делать умозаключения о характере, самосознании, жизненной направленности, таланте и жизненном опыте личности. Все эти структуры относятся к личностно-биографическим и не могут быть поняты в отрыве от реального жизненного пути человека, а, следовательно, без биографического метода» [20]. Сам Б. Г. Ананьев писал: «...биографика, если можно так назвать по аналогии с онтогенетикой, базируется на материалистическом понимании личности как современницы эпохи и сверстницы поколения, личности как объекта и субъекта общественных отношений и исторического процесса, субъекта и объекта общения, субъекта общественного поведения – носителя нравственного сознания» [21].

Биографический метод становится все более популярным в разных областях гуманитаристики: истории, филологии, социологии, психологии, в социальной педагогике, антропологии. И, несомненно, непрерывное образование, сопряженное с жизненным путем человека, требует обращения к биографическому методу, к анализу различных свидетельств о жизни человека, о его развитии, образовании и самообразовании. Сегодня появились обширные теоретические исследования [22] о различных видах текстов, которые могут стать предметом педагогического анализа, инструментом осуществления биографического метода с педагогическими целями. В интереснейшей статье Ю. Зарецкого [23] дан анализ терминологии текстов автобиографического характера (эгодокумент, свидетельство о себе, жизнеописание, сочинение от первого лица). Помимо этого, автор размышляет о трудностях обращения с такими источниками, о новых эпистемологических перспективах гуманитарного познания. Разумеется, исследования гуманитариев, представленные в указанной книге, требуют педагогической интер-

претации и модификации источников, способов их получения и методов работы с ними.

На пути использования биографического метода немало трудностей. Об этом очень точно пишет И. Голубович [24], объясняя, почему биография как средоточие уникального и индивидуального выносится за скобки методологического вопрошания. Хотя именно она вполне представляет жизненный мир человека и функционирование в нем непрерывного образования как значимого социального, культурного и биографического явления. Использование этого метода, разумеется, имеет свои ограничения. Соединение лонгитюдного и биографического методов как способов познания становления человека дает важные научные результаты. Но насколько они важны для познания человека новой социально-культурной и педагогической ситуации? Описание процедуры использования биографического метода в целях педагогической диагностики можно найти в статье И. А. Яценко, которая справедливо считает, что «...биографию возможно рассматривать как историю воспитания, обучения, а в широком смысле – как историю образования. В ней всегда присутствуют конкретные значимые для индивида ситуации обучения, из которых возможно проследить особенности процесса формирования личностной идентичности. Повествуя о своей жизни человек представляет ее как последовательность обретения опыта различного рода; он сообщает, как из процессов обучения развились базовые образцы деятельности, какой именно опыт и какие процессы в обучении стали определяющими в его жизни» [25].

В статье предпринята попытка представить лишь некоторые вопросы методологии изучения непрерывного образования. Фундаментальное их рассмотрение требует объединения научных стремлений ученых в этом направлении. Объединения и напряженной научной рефлексии, направленной на анализ огромного массива уже выполненных исследований, научных публикаций, выявление в них продуктивных тенденций и направлений, определение ниш и пробелов в имеющихся знаниях о непрерывном образовании.

Список литературы

1. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование. М., 2008. С. 88.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. С. 133.
3. Чурекова Т. М. Теоретико-методологические основы непрерывного образования личности в инновационных образовательных учреждениях. Дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2002.
4. О релевантности см.: Шюц А. Феноменология и социальные науки. URL: [gumer.info/Гуманитарные науки/Sociolog/shyuz/schutz_1...](http://gumer.info/Гуманитарные_науки/Sociolog/shyuz/schutz_1...) или: yanko.lib.ru/books/philosoph/shutz-izbr-mir-a.htm
5. Чапаев М. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1998.
6. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1.
7. Алегберова И. Э. Интегративный подход в образовании как одна из основных составляющих развития личности. URL: [sociosphera.com/Научные публикации/ Конференции/ 2013/..._kak_odna_iz...](http://sociosphera.com/Научные_публикации/Конференции/2013/..._kak_odna_iz...)

8. Соловова Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
9. Дегтерев В. А. Интегративно-дифференцированный подход к системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2012.
10. Кузнецова Т. В. Программно-целевой подход к формированию профессионального мастерства личности в условиях непрерывного социально-культурного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.
11. Прозорова Н. Г. Реализация концепции непрерывного образования в современной Франции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2009.
12. Хадкова О. О. Социально-педагогический подход к профессионально-личностному развитию учителя технологии в условиях непрерывного образования: Автореф. канд. ... пед. наук. СПб., 2000.
13. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. URL: <http://11121.petrso.ru/journal/atricle.php?id=1941>
14. Куц В. А. Непрерывное образование – опыт саморефлексии // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 4. URL: <http://11121.petrso.ru/journal/atricle.php?id=2164>
15. Роботова А. С. Словесно-гуманитарные основы самообразования: рефлексия биографического времени // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 2. URL: <http://11121.petrso.ru/journal/atricle.php?id=2083>
16. Просвиркин В. Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
17. Багрова Н. В. Предмет культурологического исследования как проблема отечественной гуманитаристики. URL: izvestia.asu.ru/2012/2...
18. Рыбников Н. А. Биографический метод. М., 1918.
19. Девятко И. Ф. Определение и истоки биографического метода в социологии [электронный ресурс]. URL: [http:// antema.ru>...metody...devyatko if biograficheskiy](http://antema.ru...metody...devyatko_if_biograficheskiy) [дата обращения 4.05.2014].
20. Логинова Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психол. 1985. № 1. С. 103–109.
21. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
22. Автор и биография, письмо и чтение. Сб. докладов / Ред.-сост. Ю. П. Зарецкий, В. П. Лихачев, А. Ю. Зарецкая. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.
23. Зарецкий Ю. Новые подходы к изучению свидетельства о Себе в европейских исследованиях последних лет / Ред.-сост. Ю. П. Зарецкий, В. П. Лихачев, А. Ю. Зарецкая. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.
24. Голубович И. П. М. Бицилли о феномене автобиографии и «биографический поворот» в современной гуманитаристике / Автор и биография, письмо и чтение. Сб. докладов / Ред. сост. Ю. П. Зарецкий, В. П. Лихачёв, А. Ю. Зарецкая. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. С. 62–81.
25. Яценко И. А. Диагностическое изучение биографий в современной отечественной и немецкой педагогике // Теория и практика общественного развития. Международный журнал. Электронное издание. Педагогические науки. 2014. № 2. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/2/pedagogika/yatsenko.pdf или <http://teoria-practica.ru/2-2014/pedagogics/yatsenko.pdf> [Дата обращения 5.05.2014].