

А. А. Макареня (Санкт-Петербург),
доктор педагогических наук, профессор;
В. М. Ростовцева (Санкт-Петербург),
кандидат педагогических наук, доцент

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ – ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Образование взрослых становится предметом изучения в региональных условиях развития всей системы образования, причем в условиях специфики их развития. Данная проблема имеет в такой большой стране, как Россия, свои исторические корни. Специфика российских регионов далеко не одинакова.

Поэтому первый вопрос для изучения ее регионального смысла: образовательная среда в свете законов наследственности, ее исторических корней и специфики их проявления в развитии как системы образования в целом, так и отдельных ее социальных компонентов.

Назовем прежде всего работу В.А.Ясвина «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» (государственное издание), предисловие к которой написано А.Р.Асмоловым («В мире вариативного образования»). Известный психолог в нем написал, что «целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности» [2. – С.6.] (подчеркнуто мною – автор этой статьи).

Образовательная среда, по В.А.Ясвину, отражает систему «влияний и условий формирования личности по данному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2. – С.14], т.е. эта система выступает как родовое для таких понятий, как «семейная среда», «школьная среда» и т.п.

Первый раздел монографии так и озаглавлен: «Метод типологизации образовательной среды». Представляя типологию «воспитывающей среды» Януша Корчака [с.15], автор ведет речь о четырех ее типах: догматической, идейной, безмятежного потребления и «внешнего лоска» и карьеры [1919, Варшава]. Далее представлены «школьные типы» Петра Францевича Лесгафта [с.20-31]: лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злостно-забитый, угнетенный, нормальный (последний – в идеале).

Далее в качестве моделирования представлено взаимодействие представленных выше двух типов – Корчака и Лесгафта. Под научным моделированием В.А.Ясвин понимает «метод исследования различных объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности». Примером этому служит структурное или функциональное моделирование. Предметное и знаковое моделирование, к которым прибег Левин, векторное его использование – есть логико-материалистическая модель и, соответственно, метод знакового функционального моделирования.

Для создания гипотезы данной модели Левин выбрал предположение Я.Корчака о том, что тип образовательной среды определяется прежде всего теми условиями и возможностями данной среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) индивида и его личной свободе (или зависимости).

Активность трактуется как инициативность, стремление к чему-либо, упорство, борьба личности, отстаивание своих интересов; пассивность – отсутствие этих свойств («нулевая» активность). Свобода – независимость суждений и поступков, свобода выбора, самостоятельность, внутренний локус контроля и т.п.

Обратимся к моделированию образовательной среды. Формирование «честолюбивого» и «лицемерного» типов со всей очевидностью свидетельствует, что речь идет о «среде внешнего лоска и карьеры». Среда, способствующая формированию «мягко-забитого» и «злостно-забитого» типов, соответствует «догматической среде», а «добродушного» и «угнетенного» – среде «безмятежного потребления». Подробный анализ, проведенный с помощью методики векторного моделирования образовательной среды, позволяет четко распределить «школьные типы». Более подробно итоги сравнительного анализа образовательных сред, выделенных Корчаком и Лесгафтом, а также типов личности, развивающейся в соответствующих типах среды, представлены в сводной таблице (таб.1). Представляется показательным, что Лесгафт подробно и основательно описывает эмпирически выделенные типы детей, формирующихся только в «карьерной», «догматической» и «безмятежной» образовательных средах.

Таблица 1. Соотношение типов образовательной среды и типов личности ребенка по П.Ф.Лесгафту и Я.Корчаку.

Тип образовательной среды	Воспитывающая среда по Я. Корчаку	Эмпирические характеристики среды по П.Ф.Лесгафту и Я.Корчаку	Шкалы «свобода», «зависимость»	Шкалы «активность», «пассивность»	Школьный тип по П.Ф.Лесгафту	Эмпирическая характеристика личности по П.Ф.Лесгафту, Я.Корчаку
Карьерная зависимой активности	Внешнего лоска и карьеры	Бездуховность, фетишизм, высокомерие, тщеславие, эксплуатация, зависть, материальное поощрение	Значительная степень зависимости	Высокая степень активности	Честолюбивый	Упорство, расчет, гордость, превосходство, спесь, самоуверенность, любовь к власти и успеху.
Карьерная активной зависимости	Внешнего лоска и карьеры	Ханжество, злорадство, ложь, иерархия, раболепие, формализм, развлечения	Высокая степень зависимости	Значительная степень активности	Лицемерный	Хитрость, хвастовство, симулирование, заискивание, подхалимство, мелкое воровство
Догматическая пассивной зависимости	Догматическая	Запреты, наказания, контроль, несправедливые требования, дисциплина, оскорбления, строгий режим	Высокая степень зависимости	Значительная степень пассивности	Забитый, злостный	Ожесточенность, самолюбие, подозрительность, злобность, безынициативность, резкость
Догматическая зависимой пассивности	Догматическая	Закрытое заведение, гиперопека, обряды, формализм, изнеживание	Значительная степень зависимости	Высокая степень пассивности	Забитый, мягкий	Равнодушие, беспомощность, холодность, капризность, трусость, неумеренность, ложная самонадеянность
Безмятежная пассивной свободы	Безмятежного потребления	Спокойная жизнь, забота, простота, отсутствие как наказаний, так и поощрений.	Высокая степень свободы.	Значительная степень пассивности	Добродушный	Рефлексирование, лень, правдивость, обязательность, рассудительность, скромность, апатичность.
Безмятежная свободной пассивности	Безмятежного потребления	Бедность, справедливость, безнадзорность, труд, нравственность.	Значительная степень свободы	Высокая степень пассивности	Угнетенный	Скромность, трудолюбие, низкая самооценка, уединение, сосредоточенность, искренность, умеренность, наблюдательность
Творческая	Идейная	Радость, творчество, терпимость, нравственность, уважение, проблемы	Высокая степень свободы	Высокая степень активности	Нормальный (идеальный)	Смелость, энтузиазм, предприимчивость, постоянная деятельность

Схематично представленная информация о взаимообусловленности типов образовательной среды и личности индивида отражает в определенной степени единство основных функциональных уровней человека, единство внутренних детерминант его поведения, полноту выражения и единство его сущностных сил, в конечном счете единство с природой и социальной средой.

Знание закономерностей моделирования образовательной среды и обуславливаемых ею качеств личности важно для педагога в работе с обучаемыми разного возраста. Значимость этого тем более возрастает в контексте перспективы образования на протяжении всей жизни, поскольку целью образования является развитие человека как гармонически развитой индивидуальности: совершенствование его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспи-

тание моральной ответственности и социальной приспособленности.

На современном этапе развития нашего общества мы говорим о развитии гуманистической парадигмы образования, что означает восстановление в его содержании гуманистических ценностей как человечески значимых ориентиров социальной практики. Гуманистическая направленность определяет суть процесса формирования личности подрастающего человека и реализуется в рамках двух подходов. Сущность первого центрирована на отношениях между обществом, индивидом, педагогом и обучаемым как воспитание, поэтому традиционно предпочтение отдается методам прямого влияния. Второй подход базируется на идее о первостепенной значимости саморазвития человека, свободе его выбора, а роль педагога видится в сотрудничестве с лич-

ностью, самостоятельно решающей задачу своего образования.

Переход к личностной парадигме имеет все основания рассматриваться в качестве ведущей тенденции современного образования и педагогического сознания общества на рубеже тысячелетий. Поскольку высшей ценностью личностно ориентированного образования выступает человек, то смысл и цели образования связывают с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

Процессы гуманизации протекают в тесной связи с другой тенденцией – гуманитаризацией образования, которая традиционно понимается как система принципов, присущих гуманитарным наукам и гуманитарным исследованиям. Гуманитарная направленность обеспечивает сознательное восприятие обучающимся действительности, целостное видение ситуаций. Гуманитарный аспект распространяется как на общеобразовательную, так и профессиональную подготовку специалистов, является в настоящее время особенно актуальным. Он даже сравнивается с путеводной звездой, необходимой каждому человеку для ориентации и жизненного самоопределения в свободном обществе со свободной (конкурентной) экономикой, для ориентации и самоопределения в своей профессиональной деятельности [5]. События последних лет свидетельствуют о парадоксальном явлении, суть которого заключается в том, что люди с гуманитарным образованием оказались более приспособленными к смене профессий, например, к коммерческой деятельности, чем специалисты с техническим образованием. Узкопрофессиональное образование больше не является достаточной подготовкой к интеграции личности в общество, в любой профессиональной деятельности необходим определенный уровень общей культуры, хорошая ориентация в сфере человеческих отношений.

Профессиональная педагогическая подготовка не составляет исключения. В связи с этим возрастает значение гуманитарной направленности подготовки учителя, независимо от профиля его конкретной специальности. Уточним, какие еще черты наряду с гуманистической и гуманитарной направленностью определяют характер педагогического образования в ситуации инновационных преобразований в сфере национальной образовательной политики. Такими чертами являются интегративность и интеркультурность, ин-

формационная контекстность, диверсифицированность процессов и некоторые другие. Каждой из них присуще специфическое своеобразие, поэтому рассмотрим их более пристально.

Интегративные процессы в содержании образования вообще осуществляются по линии укрупнения профессий и специальностей. Все чаще авторами современных исследований высказываются мысли о том, что профессиональное образование должно все больше интегрироваться с общим и базироваться на нем. Следствием интегративных процессов становится появление образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Считается, что они имеют, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимы сегодня в определенной мере каждому специалисту. Эти компоненты получили название «базисных квалификаций» [5]. К их числу, наряду с такими качествами личности, как самостоятельность, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания, относят умение ведения диалога и сотрудничества в коллективе, общительность, знание иностранных языков.

Диалогизация, диалогичность как принцип реализации учебно-воспитательного процесса может способствовать формированию личностной позиции обучаемого в отношении получаемых научных знаний, а на ее основе профориентации и впоследствии личной концепции осуществления будущей профессиональной деятельности. Одновременно специальные требования предъявляются и к преподавателю, который должен в полной мере владеть коммуникативным аспектом. Диалогичность востребована самой культурой нового века, принимает форму понимания, уважения культурной идентичности как своей, так и других людей, терпимости, готовности к общению. На повестке дня стоит вопрос о формировании поликультурной личности, преодолевающей свой культуроцентризм.

Поскольку в последнее время особое внимание уделяется коммуникативному аспекту, диалогизации субъект-субъектных отношений в рамках учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированному аспекту образования в целом, то тема диалога, взаимопонимания становится одной из ведущих не только в культурологических исследованиях, но и в лингводидактике, призванной обеспечить эффективность реализации филологического образования. При этом

большое внимание уделяется межкультурным различиям, специфике культур, которые рассматриваются как устойчивые факторы их взаимодействия. В этих условиях между субъектами учебного процесса возникают отношения сотрудничества, взаимопонимания, возрастает интерес к личности партнера, проявляется благожелательное стремление пойти навстречу друг другу в коммуникации. Такое коммуникативное сотрудничество, однако, не исключает противоположности личных позиций партнеров по учебному процессу и сохранения за ними статуса обучаемого и обучающегося.

Проблематика интегративности профессионального образования разрабатывается в тесной взаимосвязи с идеями о развитии многоуровневой системы. Педагогическое образование не составляет исключения, однако в отечественной традиции подготовка педагогов в высшей школе реализовывалась единообразно, системно через специальность. Подготовка специалиста не предусматривала отдельных документально завершенных ступеней подготовки, хотя в имплицитной форме они присутствовали, например, когда речь шла о неполном высшем образовании, однако при этом отсутствовал фактор дипломированности по итогам отдельного этапа обучения. Исключение составляет связка колледж (педагогический институт)-вуз, она вполне может рассматриваться как одно из звеньев многоуровневой системы педагогического образования, которая будет обеспечивать органическую преемственность с общим образованием как между разными своими ступенями, этапами по вертикали (допрофессиональная подготовка, начальное, среднее профессиональное образование, высшее педагогическое образование и последипломное образование), так и между различными его формами, звеньями и учебными заведениями по горизонтали.

В эпоху начала нового тысячелетия на образование с нарастающей силой начинают воздействовать социально-экономические и социокультурные условия. Доказательством этому становится формирование рынка образовательных услуг, который вовлекает в свое поле все без исключения типы образовательных учреждений, с одной стороны, а с другой, - в большинстве современных поликультурных государств происходит сложный и противоречивый процесс смешивания, взаимопроникновения культур, где в результате активизирующихся контактов между многими культурами создается поликультурное пространство. В образовательной сфере оно

реализуется через становление поликультурной среды, оказывающей все более заметное влияние на интегративность, которая приобретает новую форму диалога – диалога культур.

Поликультурная среда может быть представлена в виде сферы конкретного существования и взаимодействия многих равноценных культур, в которой раскрывается и реализуется взаимосвязь личности и культуры разных народов, взаимосвязь, которая регулирует динамику нравственных отношений человека к культуре других народов [3]. Факт контакта с иной культурой обуславливает вопросы принятия, либо непринятия культурных ценностей, традиций; знакомство с иным мировосприятием позволяет по-другому взглянуть человеку на собственную культуру.

Проецирование представленной выше ситуации на контекст педагогической подготовки и профессиональной деятельности позволяет сформулировать некоторые положения в отношении требований, предъявляемых к современному педагогу. В своей практической деятельности он должен руководствоваться такими принципами, как поликультурность и толерантность. Принцип поликультурности является одним из важнейших принципов воспитания, формирующим навыки взаимодействия с иной культурой в рамках отдельного конкретного социального организма. Осуществляя профессиональную деятельность в рамках отдельного учебного предмета, преподаватель должен максимально использовать его интегративный потенциал и соотносить это с выходом на овладение знаниями в области межкультурной коммуникации, а также на соблюдение принципа плюрализма, который должен укладываться в норму вариативности форм образования, присущей конкретной национальной культуре. Реализация этого принципа происходит через дисциплины гуманитарного цикла, например, обучение иностранным языкам, родному языку этнических групп, а также посредством включения в учебные планы предметов, способствующих ознакомлению с этнической культурой и ее сохранению, развитию. Такой путь реализует функцию образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника. Учебные учреждения становятся своеобразной «площадкой диалога культур».

Тем не менее, в процессе реализации принципа поликультурности перед образовательными системами, сущность которых состоит в передаче общественного опыта новым поколениям, стоит важная задача не утратить связи с конкретной национальной культурой, с присущими ей нацио-

нальными традициями, которые выступают в качестве интегрирующей основы общественного целого. Указанный принцип призван обеспечить гармоничное сочетание обучения и воспитания, как специфических составляющих сферы образования, результатом чего должно стать формирование личности как сознательного носителя национальной культуры.

Многочисленные исследования также установили факт, что образование, и в целом просвещение, способно разрушать межэтнические границы, снимать предрассудки [1]. Оно должно решать теоретически и практически задачу подготовки молодежи к жизни в условиях среды, где надо уметь сотрудничать с людьми разных национальностей, жизненных ценностей, разных возрастов. В этих условиях возникает потребность в развитии такого ценностного качества личности, как толерантность.

В общем смысле термин «толерантность» трактуется как способность терпеть и/или уважать, принимать отличия других людей от нас самих, отличия в убеждениях, привычках, религиозных, политических, этических, культурных предпочтениях, как соблюдение прав человека, его свободы, уважение человеческих достоинств, забота о людях, сострадание. Внимание к этой ценностной категории нашло отражение в тексте Декларации ЮНЕСКО (1994 г.), где указывается на необходимость внедрения толерантности непосредственно в образовательную среду, в ее нравственную атмосферу, в межличностные отношения. Средствами реализации этой идеи являются нравственное воспитание как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, демократические формы управления, методы обучения.

Толерантность рассматривается не только как ценностное качество, которое необходимо развить в личности обучаемого. Это качество должно быть присуще и преподавателю, поэтому в профессиональной подготовке и переподготовке педагогических кадров все чаще и громче звучит тезис именно о толерантности. На практике это выражается в том, что образовательные учреждения стремятся включить в свои учебные планы элементы воспитания в условиях многоязычия. Известен опыт так называемых «Европейских школ», по окончании которых любой выпускник должен владеть несколькими, а не

каким-то одним иностранным языком. Заслуживает внимания и тот факт, что подобные учебные заведения существуют в разных странах Европы, они даже объединились в «Систему школ европейской ориентации» (NEOS) с целью взаимовыгодного сотрудничества, используя эффективный инструмент – предоставление ученикам опыта общения на разных языках. В России также существуют основания, обуславливающие необходимость поликультурного образования. К ним относятся изначальная полиэтничность и многонациональность страны; появление в российских школах детей мигрантов и беженцев; все возрастающие международные связи и открытость России миру.

Именно в связи с этим в качестве важной новой черты современного педагогического образования выступает концепция интеркультурного образования. Она представляет собой совокупность идей, взглядов, определяющих принципиальные пути решения задач, организацию и управление образовательным процессом, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. Целью интеркультурного образования является воспитание интеркультурной личности, которая характеризуется такими основными чертами, как способность к взаимному признанию национально-культурной идентичности, сохранение своей национальной культуры и индивидуальности, понимание многомерности мира и участие в партнерстве представителей различных культур. Таким образом, перед интеркультурным образованием выдвигается двуединая задача: во-первых, освоение молодым поколением своей национальной культуры, а во-вторых, воспитание уважения к ценностям других культур. Организационно-дидактические модели интеркультурного обучения и воспитания должны быть интегрированы в контекст образовательно-воспитательного процесса; они относятся ко всем образовательным уровням: для дошкольного, школьного и внешкольного образования, а также высшего. Закономерным следствием воплощения концепции интеркультурного образования становится актуализируемая в условиях высшей педагогической школы потребность в профессиональной подготовке поликультурного толерантного учителя.

Литература:

1. Арутюнян Ю.В., Дробижина Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология.: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1999.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. – Л., 1991.
3. Буттаева А. М. Специфика духовного бытия человека в условиях поликультурной среды. Автореф. дисс. канд. филос. наук. – Махачкала, 2003.
4. Гребнев Л. Российское образование в зеркале демографии. // Вопросы экономики.– 2003. – №7. – С.4-25.
5. Новиков А.М. Базовое профессиональное образование: проблемы интеграции // Специалист. –1996. – №5. – С.2-5.
6. Романкова Л.И. Динамика кадрового потенциала высшей школы России // Экономика образования. – 2002. – №1. – С.32-43.
7. Харченко И.И. Сфера образования в переходный период: региональный аспект //Регион. – 2000. – №4. – С.96-117.
8. Черноглазкин С.Ю. Воспитывающий воспитателя: потенциал диалога // Специалист. – 1997. – №3. – С.28-29.