

**В. И. Соколов**  
(Санкт-Петербург)

## К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО И ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*Опережение и открытость рассматриваются в статье как ведущие принципы современного образования, востребованные ходом общественного развития. Анализируются различные теоретические и практические подходы к опережающему и открытому образованию, способности понимания данных терминов и стоящих за ними явлений. Высказывается идея об интеграции концепций современного образования взрослых*

В последнее десятилетие педагогическая наука и практика разрабатывают проблемы опережающего и открытого образования взрослых. По прошествии нескольких лет возникла необходимость и возможность проанализировать, какие смыслы вкладывает научно-педагогическая общественность в эти термины, каковы стоящие за ними системные проблемы, постараться угадать генетическую связь между ними, а также проследить, куда направлен вектор стратегического развития образования, прошедший через эти понятия как через своеобразные ориентиры. Между категориями опережающего и открытого образования явно просматривается преемственность, как историческая, так и методологическая.

**Опережающее образование** относится к идеям с непростой научной судьбой. При своей необычайной конструктивности в контексте модернизации образования опережающее образование с трудом поддается как теоретической концептуальной проработке, так и технологически четкой практической реализации. Ученые не так часто обращаются к этой идее, но неоднократно возврат к ней на разных этапах развития и модернизации отечественного

образования может свидетельствовать о ее плодотворном для судеб образования, но не реализованном до сих пор потенциале.

При произнесении слов «опережающее образование» неизменно возникает закономерный вопрос: что опережает что? – т.е. где объект и где субъект опережения. Наука дает неоднозначные, но обоснованные ответы на этот вопрос.

Опережающее образование имеет глубокие корни в психологии мышления и даже в физиологии живых организмов, оно основано на феноменах опережающего мышления и опережающего отражения действительности (П. К. Анохин). Человек обладает способностью к анализу, прогнозированию, предвидению развития событий и широко использует это как в повседневной жизни, так и в научной деятельности. Поэтому совершенно естественным выглядит стремление перенести эту способность на область образования, научиться предвидеть изменения в жизни и «заранее» готовиться к ним средствами образования. Такая стратегия позволила бы не только экономить образовательные ресурсы, в том числе и временные, но и достигать лучшего качества жизни и деятельности.

Наибольшие научные разногласия встречаются по вопросу о *предмете опережения*, т.е. о содержании опережающего образования. Весьма естественным на первый взгляд выглядит стремление предвосхитить в образовании те изменения в науке, технике и общественной жизни, которые с наибольшей вероятностью могут произойти в ближайшее (или более отдаленное) время. Однако реальность такова, что даже научное предвидение, основанное на всестороннем анализе явлений и путей развития событий, к сожалению, далеко не всегда оправдывается на практике. Более того, известно, что различные методы часто приводят к полярно противоположным результатам уже на этапе прогнозирования. Понятно, с какими сложностями сталкивается образовательная наука при попытках построить модель содержания обучения, которое будет востребовано жизнью даже через несколько лет. «Нельзя дать обучаемому знания о еще не обоснованных научно законах, закономерностях, категориях природы и общества. Нельзя раскрыть принципы функционирования еще не созданных техники и технологий» (П. Н. Новиков, В. М. Зуев, [7]). Поэтому принцип опережения «снизу», от конкретного содержания, оправдывается лишь в ограниченном ряде образовательных систем и практик: тогда, когда речь идет об уже известном содержании и о высокой вероятности востребования его конкретным контингентом обучающихся (повышение квалификации, ориентированное на освоение новой техники; переобучение на специальности, имеющие явную тенденцию роста востребованности в экономике; изучение иностранных языков и информационных технологий «впрок»; адаптационное обучения лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы и т.п.).

Более глубоким и интересным с научной точки зрения, а также многообещающим с практической стороны (правда, с весьма отсроченным эффектом) выглядит подход к опережающему образованию «сверху», разделяемый большинством ученых, занимающихся этой проблемой. Здесь в качестве основополагающих опережающих элементов содержания образования

рассматриваются не конкретные знания и умения, а общие характеристики образованной личности, такие, как развитие общих способностей, склонностей, интересов, убеждений, способствующих адаптации человека к изменяющейся жизни (Б. М. Бим-Бад); способности использовать полученные знания для совершенствования деятельности (В. Горшенин); развитие личности обучающихся (А. М. Новиков); фундаментальные общеобразовательные знания, а также знания мировоззренческого плана (А. Е. Марон, К. К. Колин и др.); развитие творческих способностей, навыков самообразования, умений находить пути решения сложных проблем (Л. В. Занина и др.). Опережающее образование в итоге способствует становлению глобального, ноосферного сознания, «ответственного разума», понимающего грозящие опасности и умеющего сделать все для их предотвращения (А. Д. Урсул, А. И. Субетто) [1, 2, 8, 6, 5, 15].

Высокая миссия, а также *неизбежность* опережающего образования как всеобщей парадигмы на длительную историческую перспективу выражены в словах А. Д. Урсула: «Образование... должно опережать в своем развитии другие формы... активности людей, особенно их хозяйственную деятельность. ...Сфера разума появится лишь тогда, когда коллективное (общественное) сознание... начнет опережать социальное бытие, разумно управляя действиями человечества». Развивая эту мысль, можно утверждать, что опережающее образование *взрослых* приобретает особую актуальность, так как именно взрослые действуют «здесь и сейчас», их действия определяют характер ноосферы, и от качества образования взрослых (а, следовательно, их коллективного сознания и деятельности) зависит качество и характер нашего бытия сегодня и завтра.

Спускаясь с философского уровня осмысления образования на уровень подходов, мы неизбежно заметим, что из всех предложенных на сегодняшний день подходов к образованию наиболее адекватно отвечает целям и задачам опережающего образования так называемый компетентностный подход, ибо названные выше опережающие элементы содержания являются

не чем иным, как компетентностями, описанными в «свернутом» виде. Роль и сила компетентностного подхода заключаются в том, что он «разворачивает» и детально описывает эти компетентности, а также указывает на конкретные андрагогические технологии и методики, позволяющие эффективно формировать (развивать) компетентности обучающихся.

Показательно, что опережающее образование в трудах ведущих ученых постоянно апеллирует к информатизации общества, к информационным технологиям как цели и как средству своего осуществления. В этом мы видим проявление реалий сегодняшнего информационного общества.

**Открытое образование.** Глубинные процессы гуманизации, демократизации и глобализации, происходящие в мировом сообществе и в сознании людей всего мира в последние десятилетия, привели к постановке категории «открытость» в ранг основополагающей в способе организации общественной и духовной жизни. Несомненно, тенденция стремления к «открытости» не могла не проявиться в такой важнейшей сфере, как образование.

Можно выделить не менее десятка позиций (смыслов) относительно понимания открытости в образовании. Открытая образовательная система по своей сути менее жестко регламентирована по сравнению с некоей «традиционной», что подразумевает прежде всего менее жесткий регламент по отношению к «входным характеристикам» обучающегося. В идеальном случае на учебу в открытое образовательное учреждение принимаются все желающие: не регламентируются ни возраст поступающего, ни его социально-профессиональный статус, ни гражданство, ни территория проживания, ни входной образовательный ценз; прием осуществляется в любой момент учебного цикла и т.д. В качестве примера образовательного учреждения, успешно реализующего данный способ открытости, необходимо привести отечественные вечерние, или «открытые», школы. Наибольшую же открытость относительно входных характеристик поступающих проявляют учреждения дистанционного обучения.

Снятие регламентаций с необходимо-

стью требует построения гибкой технологической образовательной системы, которая также становится «открытой», что выражается в свободе перехода из формы в форму обучения (типично для открытой школы), свободе выбора учебных дисциплин (типично для вуза, «открытого университета»), индивидуализации целей и содержания обучения и, соответственно, учебных программ, а также форм контроля (это типично, например, для открытых систем дополнительного профессионального образования (ДПО) и повышения квалификации). Всё это с необходимостью ведет к построению индивидуальных образовательных маршрутов, дистанционным формам обучения и т.д. Эта сторона «открытости» реализуема в полной мере, скорее всего, в учреждениях ДПО. Попытки «открыть» содержание в вечерней (и дневной) школе через регионально-школьные компоненты плана, элективные курсы и т.д. пока не приводят к истинной «открытости».

Системно-синергетический взгляд на образование ведет к следующему пониманию его открытости: образовательная система является открытой во внешнюю среду, т.е. свободно обменивается с ней разнообразными «ресурсами», прежде всего, конечно, информационным ресурсом, т.к. информация является основным ресурсом обучения.

Открытость содержания обучения проявляется в следующих аспектах: (а) проектирование образовательных программ с учетом самых современных и актуальных представлений о предмете обучения; (б) выход за рамки содержательного стандарта, учебной программы, оперативно планируемый и осуществляемый самим преподавателем по мере возникновения такой необходимости; (в) создание дидактических и методических условий для конструктивного привнесения части содержания в учебный процесс со стороны обучающихся как один из аспектов реализации личностно-ориентированного обучения; (г) оперативная «подкачка» информации из «внешнего мира» в учебный процесс по мере необходимости «в реальном времени»: от педагога, от слушателей, из информационных систем, в том числе из сети Интернет.

Образовательная система может обмениваться со внешней средой человеческими ресурсами, если практикуется приглашение в качестве преподавателей практиков, ученых, общественных деятелей. Образовательная система может обмениваться со средой и материально-техническими ресурсами (использование оборудования, зданий, помещений внешних организаций; выездные, полевые и т.п. занятия).

Основной поток «обменных» ресурсов направлен из внешней среды в образовательную систему; обратный же поток в значимых объемах возможен лишь в системах высшего и последиplomного образования, когда само образовательное учреждение и обучающиеся в нём люди реально воздействуют на внешнюю среду уже в процессе обучения. В качестве примера можно привести выполнение студентами вузов хоздоговорных работ для предприятий и организаций. Эту сторону «открытости» можно называть социально-педагогическим взаимодействием. Реализация открытого обмена ресурсами может принимать вид, например, социального партнерства.

Открытость системы с синергетической точки зрения предусматривает постоянную незавершенность становления образовательной системы. Это означает, что система в любой момент открыта к (само)развитию и к дальнейшему, более широкому и глубокому взаимодействию со средой. Этот способ открытости реализуется в первую очередь управляющей подсистемой образовательного учреждения (не обязательно только администрацией, а всеми, кто вовлечен в управление), а также всеми субъектами обучения в повседневной деятельности, прежде всего в учебном процессе. Предпосылки саморазвития образовательной системы создаются именно в повседневной деятельности преподавателей и обучающихся, причем управленческая подсистема (в которую входят в случае по-настоящему открытой образовательной системы все субъекты обучения) ведет мониторинг этих предпосылок и целенаправленно развивает их до достижения точек бифуркации, при этом осознавая негативные риски развития и имея в своем распоряжении средства предотвращения

(минимизации) этих рисков. Риски саморазвития (положительной обратной связи), однако, с точки зрения системной открытости оправданы, ибо самый важный аспект синергетического бытия образовательной системы – развитие творческих способностей самих обучающихся как личностей.

Нельзя отбрасывать и мнение о том, что «открытое образование» – суть образование, «открытое будущему». Само появление термина «открытое образование», по мнению проф. А. Г. Оганесяна, отражает настоятельную необходимость сделать систему образования более гибкой и доступной, успевающей удовлетворять быстро меняющиеся потребности общества [9].

«Открытость» нередко рассматривается как «прозрачность» образовательной системы, что подразумевает: (а) понимание субъектами – участниками образовательного процесса, которые в то же время являются представителями внешней среды – слушателями, студентами, заказчиками обучения, общественностью и т.д., – целей, задач, смыслов, ценностей, технологий, педагогических воздействий; (б) участие субъектов – участников образовательного процесса, в том числе обучающихся, в проектировании и регулировке образовательной системы. Процесс участия представителей «внешней среды» в управлении образовательной системой носит название государственно-общественного управления образованием и реализуется через соответствующие механизмы и структуры (советы ОУ, общественные, родительские, студенческие, попечительские советы и т.п.); (в) наконец, определенную подотчетность образовательного учреждения перед внутренними и внешними субъектами, что реализуется через доступ участников открытого образовательного процесса к программно-методическим, законодательным, уставным, финансово-отчетным, результативным и другим материалам, реализуемый, например, как доступ аутентифицированных пользователей к информационным материалам и базам данных через вэб-сервер учреждения. Подобные проекты информационной открытости сейчас активно реализуются в нашей стране вузами и общеобразовательными школами.

Открытость образования обоснованно рассматривается также как отражение (и одновременно – как предпосылка) открытости общества, толерантности, готовности людей к диалогу культур, позиций, идей и т.п. Этот аспект открытости предполагает серьезное и целенаправленное обучение основам национальных, религиозных (и социальных) культур, поликультурализма, выработке осознанных взглядов на процессы глобализации/герметизации обществ(а) и т.д. Подобные вопросы рассматривает культурология образования и отчасти социология образования.

Открытость может трактоваться в узком смысле как широкое и глубокое усвоение гуманитарного знания для негуманитариев, естественно-научного знания для гуманитариев, а также как акцент на фундаментальное знание [10 и др.].

Слово «открытый» в наименовании образовательного учреждения может проявляться как демонстрация педагогическими коллективами своего неприятия уходящей, на их взгляд, с исторической сцены «закрытой» (именуемой также традиционной, классической, тоталитарной и т.п.) системы педагогических ценностей, взглядов и действий. Это понимание открытости восходит к началу 1990 годов. В случае с наименованием «вечерних» школ «открытыми» вполне закономерно выглядело стремление терминологически закрепить накопившиеся за годы инновационные изменения в системе вечернего (заочного) образования и выразить через титул «открытости» самую их суть.

В системе высшего образования определение «открытый» весьма часто присваивается образовательному подразделению, реализующему учебный процесс, тем или иным образом отличающийся от «традиционного» аудиторного обучения студентов. «Открытый университет» как подразделение вуза может объединять в себе факультет дополнительного профессионального образования (ФДПО), разнообразные курсы дополнительного образования для студентов, платные образовательные услуги вуза для студентов и населения, а также экстернатное отделение. «Открытым» также часто именуется образование, предоставляе-

мое в любой не очной форме (например, дистанционное, вечернее, заочное), что, конечно, не вполне отражает глубокую суть феномена открытости.

Некоторыми авторами ставится знак равенства между образованием «открытым» и инновационным как таковым. На наш взгляд, это мнение методологически недостаточно обосновано, однако тенденция прослеживается здесь верно: большинство современных образовательных инноваций развивается именно в русле открытого образования.

Исследователями и практиками ставится очень интересная проблема «открытого воспитания». Здесь имеется в виду воспитание с привлечением дистанционных воспитывающе-развивающих ресурсов, прежде всего общедоступных («открытых») ресурсов сети Интернет. Разумеется, на одно из ведущих мест встает отбор ресурсов и создание методик работы с ними. Укажем, однако, вопреки мнениям многочисленных скептиков, на большой духовно-нравственный потенциал Интернета, который может быть использован не только для целей собственного обучения, но и специфических – воспитания. Не оспаривая общеизвестного факта наличия нравственных «мишуры» и даже «отбросов» в содержании Интернета, отметим, не приводя здесь конкретных примеров, наличие в нем высококачественных культурно-образовательных, профессиональных, гражданственных, семейно-бытовых ресурсов, а также предоставляемую многими ресурсами возможность *деятельности* как продуманным словом, так и делом. Высокая степень систематичности, полнота, полисубъектность представления проблемы, интерактивность в общении и предоставляемая пользователю возможность влиять на развитие событий (виртуальных и реальных) составляют воспитательный потенциал Интернета. Поэтому, на наш взгляд, образовательной науке следует ставить вопрос об открытом воспитании не только детей, но и взрослых, особенно «молодых взрослых».

Несмотря на многогранность рассмотренных выше значений и трактовок термина, «открытое образование» в подавляю-

щем большинстве случаев связывается с дистанционным обучением, или *дистанционным образованием*, что подтверждает частотный анализ употребления термина «открытое образование» на разных языках в сети Интернет. Эти рассмотренные выше признаки открытости действительно свидетельствуют о том, что дистанционное образование в очень большой степени им удовлетворяет: налицо максимальная открытость во внешнюю информационную среду, снятие пространственно-временных регламентаций к организации учебного процесса, полная открытость в отношении поступающего контингента, гибкое применение учебных форм, технологий и методик, лабильность системы обучения, ее готовность к развитию и адаптации.

Наши выводы частично перекликаются с мнением видного британского ученого в области открытого образования Джона Дэниэла, описывающего концепцию Открытого Университета Великобритании, который «...был создан с целью быть открытым по отношению к людям, к месту, к методам и к идеям. ...Открытый относительно людей – означает устранение любых академических требований для приема на обучение. Открытый относительно места – означает создание системы дистанционного обучения, позволяющей людям учиться, где бы они ни находились. Открытый относительно методов – означает привлечение в учебный процесс любых инноваций в области информационных и телекоммуникационных технологий, которые могут сделать обучение более эффективным и приятным. Наконец, открытость идеям означает са-

мую сущность университета: для открытого университета это означает придание особой важности исследовательской деятельности обучающихся наряду с учением» [16]. В англоязычной научной литературе утвердилось чуть ли не тождество терминов Open Education, с одной стороны, и Distance Education, E-education, Distance Learning, E-Learning, с другой. Данная тенденция развития понятия все более утверждается и в отечественной литературе.

Таким образом, идея открытого образования выступает своего рода *методологическим интегратором* инновационных взглядов идей, принципов, подходов, разработанных в науке об образовании за последние годы, в разработку которых – применительно к образованию взрослых – внесли немалый вклад ученые ИОВ РАО, – это, например, системный подход к развитию образования взрослых и государственно-общественное управление им (В. И. Подобед и др.), социальное партнерство в обучении взрослых (В. И. Подобед, Н. А. Тоскина, В. П. Топоровский, Л. А. Высоцкий), адаптивное образование, (А. Е. Марон, Т. В. Мухлаева, Л. Ю. Монахова и др.), опережающее образование, поликультурализм в андрагогике (Д. В. Сажин и др.), субъектный подход (В. В. Горшкова), компетентностный подход к обучению взрослых (В. И. Воротилов, В. А. Исаев и др.) и т.д. [12, 14, 11, 13, 2, 4].

Возможно, что в недалеком будущем удастся построить некоторую «метатеорию» образования взрослых, в которой органической частью войдут указанные разработки, а объединяющим системным элементом выступит **открытое образование**.

#### Л и т е р а т у р а

1. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика // Сов. педагогика. – 1988. – № 5. – С. 51-55.
2. Горшенин В. Опережающее образование – основа мировоззрения в XXI веке // Обозреватель – Observer. – 1997. – №9. URL: [http://www.rau.su/observer/N09\\_97/013.htm](http://www.rau.su/observer/N09_97/013.htm).
3. Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во КнАГТУ, 2001. – 237 с.
4. Исаев В. А., Воротилов В. И. Образование взрослых: компетентностный подход : учеб.-методич. пособие. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 92 с.
5. Колин К. К. Опережающее образование и проблемы информатики // Международное сотрудничество. – № 2. – М., 1996.

6. *Марон А. Е., Монахова Л. Ю.* Опережающее обучение как фактор модернизации образования взрослых в современных условиях // Педагогич. образование и наука. – 2004. – №4. – С.58-62.
7. *Новиков П. Н., Зуев В. М.* Опережающее профессиональное образование : науч.-практ. пособие. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 266 с.
8. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с. URL: <http://www.pedlib.ru/Books/3/0225/index.shtml>
9. *Оганесян А. Г.* Пути и проблемы открытого образования // Educational Technology & Society. – 2001. – №4(3). – С. 166-177.
10. Открытое образование : сб. науч. тр. / под ред. Н. Б. Крыловой. – М.: Народное образование, 2006. – 184 с. (Серия «Новые ценности образования». Вып. 3(27).
11. Практическая андрагогика. Кн. 2. Опережающее образование взрослых : моногр. / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – Изд. второе, доп. – СПб.: ИОВ РАО, 2009. – 404 с.
12. Развитие государственно-общественного управления образованием взрослых : моногр. / под общей ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Подобеда. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004. – 236 с.
13. *Сажин Д. В.* Поликультурализм: теория и образовательная практика. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 85 с.
14. Социальное партнерство в системе профессионального образования : материалы науч.-практ. конф. / под ред. А. И. Жилиной, В. П. Топоровского. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2005. – 256 с.
15. *Урсул А. Д.* Концепция опережающего образования // Alma mater. – 2006. – №7. – С.28-33.
16. *Daniel, John.* The Open University – A Global Learner [Выступление на конф. Global Learn Day IV 7 октября 2007 г.] - URL: <http://www.open.ac.uk/johndanielspeeches/GlobLearn.htm>.

