

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДИСКУРСЕ ПОСТКЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ**

Процесс глобальной эволюции человечества характеризуется инновационными формами практической деятельности, нарастающим объемом информации в различных социальных сферах, развитием информационно-коммуникативных технологий. Сегодня условием прогресса становится готовность индивидуального и общественного сознания к изменениям во всех сферах жизни общества, а основным индикатором социокультурного развития становятся инновации и эффективность протекания инновационных процессов. Новое позиционирование человека в информационно-инновационном обществе, с одной стороны, и превращение знаний в непосредственный источник экономического развития, ключевой фактор конкурентоспособности стран, регионов, предприятий и каждого отдельного человека, с другой, свидетельствуют о появлении новой социальной реальности – общества, основанного на знаниях, а в экономической сфере – экономики, основанной на знаниях [1].

Осознание приоритетности образования становится очевидным для разных возрастных и социальных групп.

Постоянное обновление существующих знаний, получение новой информации, позволяет решать задачи, первоочередной из которых становится развитие у человека таких качеств и способностей, которые бы позволили ему адаптироваться к быстро изменяющимся социальным условиям, творчески воспринимать и решать возникшие жизненные проблемы, создавать количественно новое социальное пространство.

Стремление человека к образованию на протяжении всей жизни было всегда проявлением свободы его воли и выражало его экзистенциальные представления о собственном назначении в этой жизни. На протяжении нескольких тысячелетий феномен непрерывного образования развивался как персонифицированная неинституциональная форма самообразования, и только в середине прошлого столетия оно шагнуло из области индивидуальной потребности в области общественной потребности.

Гносеологическими истоками современного процесса непрерывного образования является:

- исторически сложившаяся традиция в образовании – непрерывное самообразование неформализованной социальной группы, представляющей интеллектуальную элиту общества;

- осознание на государственном уровне необходимости поддержания на протяжении срока трудовой деятельности человека определенного уровня профессиональных знаний работника как потенциального условия его эффективной работы;
- осознание индивидом потребности в непрерывном повышении своего профессионального знания как условия своего профессионального роста, экономического и социального благополучия.

Два последних из названных гносеологических источников можно в настоящее время рассматривать в качестве глобальных факторов становления непрерывного образования как системы, один из которых носит объективный, а другой – субъективный характер. Воздействие этих двух факторов на систему образования, в конечном счете, на всю социальную сферу общества, определяет состояние и интенсивность развития непрерывного образования.

В социальной философии образование фиксируется как «процесс и результат усвоения человеком навыков, умений и теоретических знаний» [2, 243]. Это создает независимую ситуацию вовлечения субъекта в систему образования, применения к нему меры «создания образцов». Иными словами, непрерывное образование является внутренним интеграционным процессом, связанным с самореферентностью и стратификацией человека, с развитием способностей различия, понимания и общения в самовозрастании. Общение ограничивается простым культивированием навыков, предназначенных для адаптации в определенных социальных средах. Развитие непрерывного образования вызвано внешним социальным влиянием: повышением конкурентоспособности, профессионального мастерства, социальной престижности, воспроизводством социальной активности, возрастной дискриминации. В стороне остается «имманентность» практических схем и «угасание» негативных альтернатив, исчезают проблемы постановки образования как «умения жить сообща». При перемене модели социальной конкуренции на «всю жизнь», непрерывное образование может интерпретироваться как принудительное, регулятивное взаимодействие, ассоциироваться с «подавлением личности» и навязыванием институциональных образцов. Встраиваясь в «жизненное существование», человек осознает себя личностью, опираясь на референтные образцы. Снабжение готовым знанием (подчинение) направляет непрерывное образование в русло «дополнительного образования», которое в такой ситуации обнаруживает профессиональную некомпетентность и заставляет индивида вступать в отношения неопределенной зависимости с носителями нового знания. Это не отделяет образование от механичности, оптимальности и только воспроизводит дискурс «неравных возможностей».

Русский философ С. Франк писал: «Что мы вкладываем в содержание непрерывного образования, на какие образцы оно ориентирует, есть ли в его развитии способные личности или оно предназначено быть «социальной теорией», «утешением слабых», или непрерывное образование практично, лишено прецедентности и служит коррекцией неэффективных знаний, полученных в базовом образовании? Идея непрерывного образования относится к необходимым условиям коллективной человеческой жизни, вытекающей из духовной жизни человека» [3]. Автор этих строк имеет в виду падение образования, способного развивать коллективные навыки человека, «объективную добродетель». Кажется, что «оправдание» непрерывного образования через его «социальную полезность» только воспроизводит пролонгированного индивида, его «рациональный выбор», когда цель выявляется в совместности, понимании как подготовки способа социального бытия. Образование связано с возвратом к социальности, субъективности. Социально-философские характеристики дают представления о преемственности в осознании проблем образования. Если философия предполагает соотношение образования с другими формами социальной жизни [4], то это позволяет реструктурировать становление концепции непрерывного образования, ее воспроизводство в различных социальных и культурных контекстах. Для исследования важны методы, способы, модели непрерывного образования, потому что, исходя из рациональных предпосылок, существенным оказывается «воспитывающее» образование. Непрерывное образование, как практика социальной уверенности, возникло из включения в совместную жизнь человека «нового известного». Каковы основные причины непрерывного образования, как «образа» образования, саморедуцирования к жизни общества и каким образом образование входит в систему активных координаций субъекта социальной жизнедеятельности? Непрерывное образование интересно «традиционными» проблемами неудовлетворенности образованием и поиском адекватного ответа вызовам современности.

Проблема, затронутая неклассической философией, выявляет недостаточность реорганизации базисного образования, так же развивающие стратегии образования. Упор на раскрытие способностей личности не снял противоречия индивидуализации, декомпозитивности образования, навязывания канонов «самореализации для себя». Личность лишается онтологической уверенности, так как не может прогнозировать свою жизненную карьеру и образование, которые реально являлись «спасением во истине» от неудовлетворительной перспективы.

Обучение ориентируется не на общность подходов, а на общность рациональных задач. Иначе говоря, безразлично содержание процесса образования, важен результат. Ситуация «черного ящика» вырастает в проблему гипотезирования конечных целей, но тогда методы, способы

образования утрачивают свой референтный смысл, и преподаватель из наставника превращается в техника, современное подобие формального механизма, предлагающего образовательные услуги. Эпистемологический анархизм может привести к «анархическому порядку в образовании», самопомощь, коммерция, систематичность и последовательность образовательных программ, а также отсутствие «диалога» различных уровней образования являются признаком бунта против классической культуры, а не традиционного образования. Сочувствие «жизненным мирам» вызывает пафос архаики и мы видим, как в образовании возникают парадоксы технического прогресса и культуры отсталости, индивидуализации и массовизации образовательных ценностей.

Бессистемность, как принцип организации образования, означает натурализацию образования и «утрачивание» образованием социального потенциала. Провозглашение вариативности дополнительного профессионального образования в состоянии компенсировать отход от классической рациональности и идеала универсализма [5]. Постклассическая философия теряет субъекта образования, так как установка на «самовыражение» не дает ни осмысленности знания, ни ценностного оправдания. Субъект обязан постоянно воспроизводить себя во взаимодействиях с другими, изменять не только интересы, но и идентичность, связи с конструируемым миром. М. Фуко подчеркивает, что «истину производят, и подготовку производства истины нельзя отделить от власти» [6]. Поэтому образование как «обучение истине» является механизмом власти. В результате мы имеем дело с технологическим, экономическим или политическим подчиненным человеком. Чтобы уберечься от «дисциплинарного» воздействия, индивид должен не идентифицировать ни одну из форм образования, постоянно помнить, что он находится под влиянием определенных структур.

Отмечая осознание иррациональности «бегства от общества», постклассика пытается найти «гуманистическое» в переносе аспекта в образовании с техники на «отречение». Если личность инновационна, для нее открытыми представляются любые смысловые горизонты и она не будет испытывать неудовлетворенность по способу нереализованных потребностей в полезном образовании. Образование может быть обязывающим, предупреждающим выход за пределы достигнутого образовательного статуса. Личность с субъективной устремленностью так или иначе встречается с проблемой социальной коммуникации и в этом отношении обучение социальной эмпатии (сочувствовать) немного нерационально. Индивиды, привыкшие к реализации индивидуальных проектов, ждут старания от других и не предрасположены к отвлечению от себя, не могут приобрести в собственной жизнедеятельности «мерку другого». Поэтому базисное образование, высшее образование, дополнительное профессиональное образование

являются статусами изолированной личности, легитимацией социальной активности в контексте индивидуализации для себя.

В неклассической философии был подмечен принцип преемственности уровней образования, самообразовательная подготовка отделена от профессиональной по причине «индивидуализации», анархизма на уровне непрерывного образования. Профессиональное образование рассматривается как «дань обществу», адаптация к изменяющимся социальностям, как способ перевода индивидуальных решений в общенациональный капитал. Постклассика сталкивается с проблемой иного рода: как сгладить разрушение индивидуальных систем в социальном пространстве, сделать образование «свободным маневром». Профессиональная компетентность субъектов образования является условием «взаимоперспективности», выстраивания диалоговых полей в обмене образовательными услугами. Л.В. Тарасенко показывает, что общими социальными ориентирами профессионально-образовательных систем являются:

- внешняя компетентность личности;
- социальная и профессиональная мобильность личности;
- гражданственность, демократизм, гуманистическая направленность.

На наш взгляд, данные приоритеты могут быть привлечены «извне» в замкнутую систему образования, поскольку, как анализирует постклассика, профессионал видит коллективность в «биографизации»; возможности получения статуса закрыты и демократизм, выработка языка «равного общения» провозглашает установки на превосходство. Наоборот, дополнительное образование нацеливает на подстраховку от «массовости», хотя и является символом индивидуализации образования.

Ф. Ницше отмечал, что в образовании реализуется «воля к власти» и узкопрофилированная подготовка отрицает отношение «господства – подчинения», так же, как индивид компетентен в «фроне-зисе» самой жизни и для него остальной мир «закрыт», непрозрачен и функционирует по неизвестным законам, доступным эксперту. Постклассика, вынужденная говорить о «асимметричности» базового и дополнительного профессионального образования, делает вывод об «экспатизме» образовательных традиций, обосновании в процессе образования рационального знания и иррационального мифа. Рациональное и иррациональное должно, по закону, обрести и исполнить друг друга, приобретая право на жизнь. Для постклассики кризис образования видится в доминировании индивидуализирующих стратегий, потери человеком уверенности в образовании, недоверии к образовательной и профессиональной компетенции. Так как многих людей не убеждает процедура «социальной номинации», критическая рефлексия обязана выполнять условия «образовательной свободы» личности.

Вера в новую рациональность, сбережение традиций образования позволяют реализовать положения о поиске «доступных форм образования», согласовании социальных форм и коммуникаций повседневности. Выявление несовершенства субъективации образования подводит к мысли о «конце образования», о замене конституированных целей культурным институтированием, становлении разнообразия и согласии с традицией. В работах постмодернистов прослеживается мысль о безадресности образования, что определенным образом лишает представления о роли учителя, как идеолога, организатора учебного процесса. Учитель и ученик становятся в одинаковые позиции «некомпетентных». Иными словами, предлагается модель «взаимного обучения», обучения как «узнавания», одинакового права на выбор учебных дисциплин. Сторонники демократизации в образовании, уверенные в «авторитарном» виде образования, не понимают, что в условиях развития информационных технологий и по мере доступа к ним большинство потенциальных учеников предпочтут самообразование, доводящее до предела анонимность обучения. Поэтому безличное образование должно привыкать к «пространственным» измерениям, многомерности человеческих сооружений в отличие от «анонимного обучения», перемещению по миру культуры.

Ю. Хабермас отстраненно оценивает перспективы образования: если старые политики обещают всеобъемлющий порядок, и традиция не гарантирует возвращения к уверенности, в современной школе существует исключение и усложнение парадоксов жизни человека. Истина всегда альтернативна, и ни одна форма обучения, ни одна условная дисциплина, ни одно направление не могут считаться «исключительными», не допускающими критической рефлексии.

Базисное образование нельзя «обвинять» в беспощадном отношении к рациональности и осуществлять образование генерализацией развивающего обучения. Теперь мы не можем заставить всех думать, желать и оценивать одинаково, единство идей ставит задания не трансцендентальными идеями, а традиционной генерализацией другого. В применении к образованию этот принцип призывает влияние и пересмотр обязательных уровней образования, и осознание необходимости непрерывного образования. Если человек обречен на поиск обоснований согласия с другими, ему приходится пересматривать свои нормы и знания для того, чтобы адекватно понять «другого». Социальные институты, техника, знания достойны быть предметом признания, чтобы заботливо ухаживать за ними, попытаться жить в согласии с ними и не ограничивать себя «выполнением бессистемного крушения», как предполагал М. Хайдеггер.

Образование испытывает эффект «поколенческого разрыва», обусловленный незначительностью объекта профессиональной деятельности, когда учителя, ориентированные на привычный механизм преемственности, узнавание «своих», вступают в отношения с другими. Вы-

года, диктат, обращение к истине ведут к конфликтам внутри образования. Ю. Хабермаса привлекает личная судьба ценностью терпимости, хотя этот путь слишком неопределен для целей традиционного образования. Если в известном смысле все интеграции являются рациональными, задача образования сводится к построению капитала взаимодействия, установлению тех знаний, которые задают образованию обязанность компетенции участников коммуникации.

Ю. Хабермас отмечает в основе установления образовательного процесса конструктивную роль рационального реструктурирования. Имеется в виду, что в образовательном процессе вырабатывается повышенная значимость выстраиваний, что трудности образования усугубляются при опоре на трансцендентальные или психологические аргументы. Анализируя данный подход, следует отметить, что его основная цель – вернуть образованию его «социальность», выровнять отношения образования и общества на основе «сети» социальных коммуникаций. Для этого профессиональная компетентность (узкая специфика) не может считаться базисной и соответствующие стандарты общения связаны с интерпретированным признанием. Образование является субъективацией, так как участники образования оторваны от привилегированной жизни наблюдателя, а будучи включенными в процесс могут претендовать на право «быть признанными». Ю. Хабермас недвусмысленно заявляет, что если реформы в образовании продолжатся по пути «обещания компетентности», то когнитивные горизонты будут регулярно воспроизводиться.

### *Библиографический список*

1. **Кастельс, М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс. – М., 2000; **Белл, Д.** Грядущее постиндустриальное общество [Текст] / Д. Белл. – М.: АСТ, 1999; **Тоффлер, Э.** Шок будущего [Текст] / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2003.– Т1. – №1; **Уэбстер, Ф.** Теории информационного общества [Текст] / Ф. Уэбстер. – М.: Аспект-Пресс, 2004; **Гейтс, Б.** Бизнес со скоростью мысли [Текст] / Б. Гейтс. – М.: Эксмо – Пресс; 2000.
2. Социальная философия [Текст]: словарь. – М., 2003.
3. **Франк, С.Л.** О задачах всеобщей обобщающей науки [Текст] / С.Л. Франк // Социологические исследования. – 1990. – № 9. – С. 31.
4. **Долженко, О.** Философия образования [Текст] / О. Долженко. – М., 1995.
5. Модернизация и глобализация: образы России в XXI веке [Текст]. – М., 2002.
6. **Фуко, М.** Интеллектуал и власть [Текст] / М. Фуко. – М., 2002.