

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Н. Дудина

## ПЕДАГОГИКА, АНДРАГОГИКА, АКМЕОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ВЗАИМОСВЯЗИ

Автор статьи рассматривает проблему преемственности и взаимосвязи педагогики, андрагогики и акмеологии в условиях непрерывного образования в контексте социокультурных трансформаций. Находит общее посредством постановки вопросов о целеполагании, содержании и технологиях образования во взаимодействующей коммуникации и подчеркивает значимость развития личности, ее рефлексивной культуры во всех возрастах.

The author considers the problem of heredity and interdependence of pedagogy, adult education and the highest achievements in life-long education conditions in the context of sociocultural transformations. He finds out something common through putting questions about purposes, content and educational technologies in interdependent communication and underlines the importance of personal development and personal reflexive culture at all ages.

Концепция непрерывного образования «через всю жизнь» (*life-long education; education permanent*), в отличие от традиционного, в основном школьного и вузовского «на всю жизнь», актуализировала понятия *андрагогика* (гр. *aner, andros* – зрелый муж; *ago* – веду) и *акмеология* (гр. *акме* – вершина, пик, расцвет, зрелость). Недавно вошедшие в научный аппарат, они связываются с образованием взрослых, число которых в различных обучающих системах стремительно растет. Известные и ранее (термин «андрагогика» введен еще в 1833 г. немецким историком педагогики К. Капом; «акмеология» – в 1928 г. Н. А. Рыбниковым), эти понятия не имели широкого употребления и не исследовались теорией и практикой, однако однозначно связывались с образованием взрослых. Обращение к ним и успешные исследования в настоящее время обусловлены социокультурным контекстом, динамичным развитием образования, его модернизацией, в значительной степени стимулируемой переходом нашей страны к рыночным отношениям. Не упуская из внимания столь важный факт, более того, усиливая его значимость признанием определенных достоинств советской системы повышения квалификации кадров, все же не будем только с ним связывать развитие андрагогики и акмеологии. Отнесем его к одному из важных в объяснении смысла и значимости образования взрослых последипломного образования в современном социокультурном контексте.

Мощнейшие социокультурные трансформации второй половины XX и начала XXI в. привели к смене индустриальной цивилизации постиндустриальной, информационной (иногда еще точнее авторы называют ее информационно-коммуникационной) и потребовали пересмотра основополагающих

педагогических идей и образовательной практики. Гимн *homo sapiens*, безоглядная вера в человеческий разум, который все может благодаря достижениям науки и производства, сопровождается увеличивающимися техногенными и социогенными катастрофами. Они свидетельствуют об агрессивном наступлении человека на все живое и неживое (последнее В. И. Вернадский называл косным), от которого пострадали природа и больше всех сам человек, несущий разрушение другим, в том числе растущим поколениям. Так человечество оказалось в ситуации императива выживания, постановки вопросов о новых критериях качества бытия, общественного интеллекта и все большего понимания того, что человеческие качества являются самым важным, надежным (или, увы, ненадежным) ресурсом развития. Прав философ Н. И. Бердяев в своем утверждении, что антропологический путь является единственным путем познания Вселенной, если, конечно, речь идет о свободном человеке.

Внимание к личности, ее образованию и воспитанию поставило вопросы об их смысле и назначении, сущности и результатах, т. е. вопросы, которые рассматривает философия образования, но в другом контексте. Заметим, что термин «философия образования» (возник в Германии в XIX в.), впервые использованный в отечественной литературе В. В. Розановым в конце 90-х гг. XIX в., получил дальнейшее развитие в трудах С. И. Гессена. В своей книге с характерным названием «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923) Гессен, анализируя наиболее значимые достижения педагогики, соотнес их с философией, что позволило говорить о перспективах развития педагогики и философии образования. Согласно мнению ученого, любая педагогическая проблема, включая частную дидактическую, имеет корни в философии, поэтому будущее образования связано с развитием этой науки. Вслед за Гессеном скажем, что преодоление кризиса, в котором образование и воспитание оказались в конце XX в., лежит на путях решения вопросов философии образования. Возврат в отечественной педагогике к этим идеям в 80-е гг. XX в. привел к признанию, с одной стороны, того, что в трудах выдающихся философов (которых трудно отделить от педагогов – Сократ, Платон, Аристотель, Локк, Руссо, Толстой, Пирогов, Ушинский, Каптерев, Зеньковский и др.) разрабатывались методологические основы педагогики, ставились антропологические, аксиологические, мировоззренческие, идеологические, духовно-нравственные вопросы, находившие конкретное воплощение в педагогических системах, включая авторские. С другой стороны, этот возврат обозначил необходимость дальнейшего развития философии образования, его методологии и технологий как поиска путей выхода из глобального кризиса, связанного с результатами образования и воспитания человека любого возраста и любого пола, осмысления его причин и способов преодоления.

Так философская и педагогическая рефлексия привели к осознанию того, что философским основанием педагогики и образования в период индустриальной цивилизации был позитивизм и соответственно антропоцентрическое мировоззрение с их представлениями о рациональном характере дея-

тельности Человека-Преобразователя и о нем самом как *Homo Faber*, человеке-машине, профессионале, «функции». Это обусловило нормативно-регулятивное этическое основание педагогики с ее императивом долженствования, подчинения, манипулирования и, если идти дальше, – насилия над личностью, подкрепляемого репродуктивными дидактическими средствами.

Пришедшая на смену постиндустриальная, информационная цивилизация востребовала личность, индивидуальность, умеющую быть свободной и ответственной перед прошлым, настоящим и будущим. Значит, речь идет о других философских основаниях педагогики, андрагогики и акмеологии – философии жизни, экзистенциализма, о другой этике – нравственно-ориентирующей, когда обучающийся любого возраста в сотрудничестве с педагогом в условиях необходимой для этого свободы и ненасилия вырабатывает собственные представления о ценностях и критериях нравственного поведения, используя продуктивные дидактические средства.

Однако для утверждения новой модели в образовании и воспитании препятствием становится, кроме всего прочего, сам педагог, не имевший собственного опыта свободы и ненасилия и не обученный этому. Примем во внимание быстро стареющий кадровый состав системы образования («деды учат внуков», по определению С. П. Капицы), вымывание среднего возраста преподавателей и феминизацию. Ныне функционирующее старшее поколение, учителя школ и преподаватели вузов «родом» из другой педагогики, кроме всех прочих особенностей, «бесполой», продолжают реализовывать *когнитивно-ориентированную модель*, соответствующую индустриальной цивилизации и культуре, *однолинейной коммуникации* – воздействующей, а не взаимодействующей, где взаимопонимание и сотрудничество – скорее исключение из правил. Здесь встает главный (назовем его первый) вопрос педагогики и андрагогики, акмеологии, связанный с целеполаганием, – *зачем обучается*, образовывается, воспитывается человек любого возраста и пола? Традиционный ответ на него известен – приобрести знания, необходимые для профессии. Остается признать, что до сих пор образование, включая вузовское, ориентировано на эту «вчерашнего дня», устаревшую педагогику и «зуновскую» модель (знания, умения, навыки), оправданную для своего времени, но в настоящее время сдерживающую развитие личности и общества.

Пока немногие школьные учителя и преподаватели пристально всматриваются в информационную и технологическую насыщенность жизни, культурного и образовательного пространств, адекватно рефлексировать себя как профессионалы в контексте социокультурных трансформаций, новых тенденций и функций образования, инновационных технологий. Они задают два других вопроса, также объединяющих педагогику, андрагогику и акмеологию: *чему учиться? как учиться?* Ответы на них непосредственно зависят, во-первых, от динамично меняющегося содержания образования в школе и вузе, и тогда проблемой становится – от чего в содержании образования следует обоснованно отказаться, а во-вторых, от стремительно обновляющихся технологий обучения, включая

осуществление контрольно-оценочной деятельности в педагогике, андрагогике и акмеологии. Огромный технологический потенциал информационного общества – кабельное и спутниковое телевидение, компьютерные сети, персональные компьютеры, онлайн-возможности, текстовый редактор, а еще CD-ROM, электронная почта, Интернет – предстоит освоить образованию и человеку в нем. И все это в исторически кратчайшее время на глазах одного поколения (полезно вспомнить, что еще в 1977 г. К. Олсон, президент Digital Equipment Corp., считал, что «нет ни одной причины, чтобы кто-то захотел иметь компьютер у себя дома»). И если прогнозируют, что через четверть века «компьютеры станут умнее людей», то каким же должно быть образование сегодня? Ответы на эти три вопроса позволяют прогнозировать результаты образования и связанного с ним воспитания отдельной личности и всего общества.

Исследуя проблемное поле педагогики, андрагогики и акмеологии, необходимо сказать, что современная ситуация на всех ступенях образования обучаемых разных возрастов характеризуется широчайшим концептуальным, организационным, управленческим, содержательным и технологическим разнообразием, поэтому вопросы преемственности и взаимосвязи становятся особенно актуальными. Весьма возможно, что школа успешно реализует положения новой образовательной парадигмы, а вуз отстает, либо наоборот; образование взрослых опережает или слабо ориентировано на новые подходы, использование интерактивных методов в обучении, значит, необходимо «переучивание» не только обучаемых, но и обучающихся.

Итак, говоря о преемственности педагогики, андрагогики и акмеологии, увиденной через постановку и решение названных трех вопросов, подчеркнем их взаимосвязь, которая на первый взгляд может показаться однолинейной, а не взаимодействующей коммуникацией. Но только на первый взгляд.

Что касается воспитания, то вопреки отечественной традиции ему уделяется все меньше внимания в науке и диссертационных исследованиях, поэтому можно говорить о бегстве от лавинообразно нарастающих вопросов именно воспитания человека любого пола и возраста. Не станем вдаваться в подробности ошибочного мнения, что взрослых не надо воспитывать, но заметим, что, к сожалению, обученные, овладевшие знаниями и умениями, но неразвитые духовно и нравственно взрослые становятся проблемой для самих себя и общества. И если еще добавить, что технологический потенциал информационной эпохи усиливает скепсис по поводу человека, оказавшегося в «информационно-коммуникативной целостности» [2], безымянно-сетевом пространстве с его достоинствами и деструктивизмом, то признаем необходимость исследования феномена воспитания взрослых в ситуации, когда есть коллективное восприятие, а взаимодействия нет (Ж. Бодрийяр), когда всё спектакль как динамичное зрелище, вплоть до массовых трагедий (Ги Дебор). И при невиданной информационной насыщенности «общество знания» стремительно воспроизводит «общество ничегонезнаек» (И. Валлерстайн). Воспитание повсюду стихийно осуществляется и в образовательном учреждении, в котором учатся взрослые. Это связано с косвенной коммуникацией, с самим «духом

школы» (А. Н. Толстой), образовательной среды колледжа, вуза. В. И. Дудина пишет о «скрытых программах», представляющих «совокупность культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами» [4, с. 58]. В таком контексте нельзя не согласиться с утверждением М. С. Кагана: «Глубинный смысл проблемы глобализма – не технологический, а педагогический». Он настаивает на необходимости вернуться к представлению К. Д. Ушинского «о человеке как предмете воспитания» – так назвал наш великий педагог свой главный теоретический труд, словно предвидя нынешнюю ситуацию, в которой воспитание глобалистского сознания становится *центральной педагогической проблемой*» [8, с. 17].

На наш взгляд, этот процесс рефлексирования ускоряют андрагогика и акмеология, и не только ставят вопросы, но и предлагают решения. При этом учтем, что обучающиеся взрослые – это люди, скорее всего, достигшие совершеннолетия, т. е. 18 лет по российскому законодательству (по европейскому с 21 года), а затем следует категория активно обучающихся с 30 лет и далее до 60–70 лет. Они имеют немалый жизненный опыт, который следует востребовать в образовательном процессе; у многих довольно четкие жизненные ориентации, связанные с проблемой самоактуализации и самореализации и, значит, с хорошо осознаваемыми целями и результатами обучения; стремление скорейшего продуктивного использования получаемых знаний и умений в профессии и жизни. По сути дела, в педагогике, андрагогике и акмеологии речь идет о решении поставленных гуманистической психологией вопросов об успешном развитии Я-концепции личности любого возраста. Это осознание полноты образа Я во временных аспектах (прошлом, настоящим и будущем), связанного с позитивной и адекватной самооценкой, оптимальностью потребностей и притязаний, и овладение продуктивным стилем общения (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.).

В таком контексте становится особенно понятным, насколько устарели веками устоявшиеся педагогические и дидактические подходы, используемые в современной образовательной практике, механически перенесенные в образование взрослых, выступающие тормозом развития обучаемых и обучающихся, системы в целом. В их числе: экстенсивный характер обучения; получение знаний в готовом виде из уст преподавателя при минимальных усилиях обучаемых; чаще всего сугубо предметное, разрозненное, неинтегрированное содержание образования; доминирующие репродуктивные технологии «школы памяти» и соответствующий им «школьный» характер контроля и оценки знаний, в том числе на выпускных, «государственных экзаменах». Отдельно стоит проблема коммуникативной культуры «ученик – учитель», «студент – преподаватель», в которой реализуется ведущая роль преподавателя, увы, не исключаяющая конфликтов (всегда прав, порой конфликтует с обучаемым, знает, «как надо», и имеет собственные критерии оценивания студента и результатов его учебной деятельности).

Получается, что образование взрослых, андрагогика восприняли из педагогики не только лучшее, но и ее негативные свойства. На исходе XX в. поставлен вопрос об увеличивающейся роли образования в социуме и культуре, его новых функциях, кроме традиционных обучения и воспитания, – социально-преобразующей, социально-стабилизирующей, оздоровительно-реабилитационной, адаптационной, культуру-преемственной, культуру-творческой, защиты и поддержки личности (В. И. Загвязинский). Открылись широкие горизонты развития личности всех возрастов средствами образования. В 80–90-е гг. XX в. трудах отечественных авторов стала развиваться андрагогика как наука о теории и технологиях образования взрослых (Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский, С. И. Змеев). Подчеркивая значимость педагогических положений для андрагогика, преемственность при определенном критическом отношении, взаимном влиянии и взаимообогащении в развитии теории, практики и частных методик, скажем о необходимости разработки методологии, теории и практики андрагогика, акмеологии, связанных с целями, содержанием и технологиями, адекватных личности и социокультурному контексту.

Новая роль знаний в постиндустриальной цивилизации как результат развития информации и связи сделала реальным открытое «образование без границ», изменила формы и методы организации обучения в различных институтах целостной системы образования, усилила значение рыночных механизмов, что ведет к появлению глобального рынка высокого уровня развития человеческого капитала. Речь пошла о стремлении взрослого человека решать разнообразные задачи, связанные не только с профессией и карьерой, но и здоровьем, содержательным общением, семьей и организацией собственного дома, усадьбы, планированием семьи, воспитанием детей, продуктивным использованием свободного времени, организацией досуга, в целом – с развитием личности в динамично меняющихся ценностях социума. Так смена цивилизации и принятие знаковых документов, утверждающих права человека и права, свободу и достоинство ребенка, привели к необходимости гуманизации и демократизации всей системы образования, установления «субъектно-субъектных» отношений в противоположность «субъектно-объектным». И андрагогика, опережая педагогику, оказалась смелее в постановке вопросов о свободе в образовании и образовании для свободы, особенно ценных в информационную эпоху, широкой доступности знаний, когда школьник, студент могут в сотрудничестве с педагогом успешно обогащать образовательный процесс. Для этого необходимо усиливать акценты на развитии Я-концепции личности любого возраста и пола, менять цели, содержание и технологии обучения и воспитания, включая возрастной и гендерный аспекты педагогики, андрагогика и акмеологии. Развитие Я-концепции в любом возрасте характеризуется наличием, как минимум, трех уровней (низкого, среднего, высокого), «измеряемых» такими показателями, как полнота/неполнота образа Я во временных аспектах (прошлом, настоящем и будущем); позитивность/негативность принятия себя; адекватность/неадекватность самооцен-

ки; оптимальность/неоптимальность уровня потребностей и притязаний, эффективность/неэффективность стиля общения.

Необходимость образования взрослых не означает признания «вечного несовершенства человека» (Г.-И. Фридрих), она связана с пониманием образования как важнейшего общественного и личного блага экзистенциального свойства, глобального масштаба единой системы, которая вносит вклад в развитие социального и гуманитарного человеческого капитала. Тогда критериями успеха обучаемого и системы в целом становятся, наряду с академическими достижениями, умения и опыт креативной, творческой деятельности; устной и письменной коммуникации; владение основами математики и естественных наук; устойчивые навыки работы с информационными технологиями; критически-рефлексивное мышление; потребность в непрерывном образовании; умение работать в группах (способность к интегральному использованию знаний студентов); инициативность и творчество с использованием проектных, в том числе социально-ориентированных технологий; самодисциплинированность, стремление к постоянной работе, требующей значительных усилий; способность получать удовлетворение от своей учебы и работы в условиях конкуренции; ориентированность на результат, способность принимать самостоятельные решения и отвечать за них.

И особый разговор – о культурной восприимчивости образованного человека, умеющего *жить в свободе и быть ответственным*. Именно в этом, на наш взгляд, состоит главный критерий образованности, не вступающий в противоречие с воспитанностью. Взрослые люди чаще всего считают себя уже воспитанными, и последипломное образование не ставит эти вопросы. В то же время оторванность целей образования от воспитания в андрагогике, как и в педагогике, несет в себе опасность. Овладевший знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, успешный и результативный взрослый, но бездуховный и безнравственный, не обремененный понятиями совести, чести, использует все средства для достижения собственных целей, не только не согласующихся с обществом, жизнью, но явно вступающих с ними в противоречие (не прибегая к современной лексике, назовем издавна известное «деньги не пахнут», «родина там, где прибыль», «после нас хоть потоп»). В таком представлении значимости образования «через всю жизнь» речь должна идти об *акмеологии*, понимаемой в проблеме совершенствования человека как активного социального субъекта и его вершинных достижений. Термин «акмеология», введенный Н. А. Рыбниковым еще в 1928 г. для обозначения науки о развитии зрелых людей, не нашел отражения даже в словарях в свое и более позднее время. И только в 1983 г. Б. Г. Ананьев использовал его для характеристики возрастных фаз развития человека от эмбриологии, морфологии и физиологии ребенка, педиатрии, педагогики, акмеологии до геронтологии. С 80-х гг. XX в. отечественные исследователи рассматривают акмеологию как науку о закономерностях развития зрелых людей и достижения ими вершин творческого развития (А. А. Бодаев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина). При этом соотношение андрагогике и акмеологии только с реше-

нием задач послевузовской подготовки и переподготовки значительно сужает акмеологическую проблематику, низводит ее до специфической, связанной лишь с достижением акме-форм в профессионализме, в то время как речь должна идти о жизнедеятельности человека, в которой профессиональное частично. Авторы подчеркивают значимость образования и его средств в реализации творческого потенциала, восхождения человека к вершинам самореализации. Российское общество нуждается прежде всего не столько в профессионализме (может достигаться с помощью технологий), сколько «в универсализме и социальной мудрости, подразумевающей наличие простора для действительно *образованного* человека, мышление которого не ограничено торной колеёй профессионализма», как считает Ю. Н. Афанасьев. Он пишет: «Мыслящие узко (даже весьма умные, но в силу укоренившейся профессиональной привычки отказавшиеся от самостоятельного осмысления мира в любых проявлениях, лежащих вне сферы их компетенции) становятся достаточно легкой добычей современных средств массовой манипуляции сознанием» [1, с. 40–41]. И тогда встает вопрос о развитии рефлексивной культуры личности как культурно-историческом, теоретико-методологическом и инструментальном феномене, имеющем достаточные основания для компетентного решения актуальных проблем личности и общества.

Так, постиндустриальная (информационная) цивилизация актуализировала творческую личность, оказавшуюся в относительной свободе, потребовавшей ответственности в ситуации «экзистенциального выбора». Это обусловило гуманистическую педагогику, смену образовательной парадигмы, реализацию наряду с принципами *природосообразности* и *культуросообразности* принципа *свободосообразности*, в значительной степени актуализированных преемственностью и взаимосвязью педагогики, андрагогики и акмеологии. Стремительно расширяющееся и динамически меняющееся социокультурное пространство открывает личности любого возраста и пола возможности экзистенциальной реализации во взаимодействии с другими субъектами в творчестве, востребующем способности, знания и умения, креативность, рефлекссию для самоосуществления в жизни, семье, производстве, досуге, обществе в целом. Социокультурное бытие человека ставит вопросы об акмеологических интерпретациях целостного жизненного существования и самоопределения, позитивной динамики «Я-концепции», образа «Я» на основе развивающейся рефлексивной культуры личности и общества.

### Литература

1. Афанасьев Ю. Н. Образовательные антиутопии // Отечественные записки. – 2002. – № 1.
2. Бутырин Г. Н., Жилина Л. Н. Коммуникация и образование. – М.: Гардарики, 2008.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.



4. Дудина В. И. Скрытые учебные программы и глобализация высшего образования: Тезисы докл. Всерос. социолог. конгресса – 2006. – М.: Альфа-М, 2006. – Т. 9.

5. Дудина М. Н. Педагогика ненасилия: методология, теория и практика // Философия, антропология и педагогика ненасилия. – Екатеринбург: Уральское Толстовское общество, 2006. – С. 21–37.

6. Дудина М. Н. Гуманистическая парадигма: проблемы качества образования // Актуальные проблемы современного профессионального образования: Материалы конф., проводимой в рамках междунар. конгресса «V Славянские педагогические чтения». – М.: Педагогика, 2006. – С. 255–264.

7. Дудина М. Н. Образование в открытом обществе: проблемы стандартов и вариативности // Фундаментальные исследования. – Москва. – 2007. – № 3. – С. 50–51.

8. Каган М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества // Проблемы теории и истории культуры: Исследования и материалы. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. – Вып. 1.

**О. А. Мацкайлова**

## **ГУМАНИТАРНОСТЬ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена определению сущностных характеристик гуманитарности знания и гуманитаризации процесса обучения. При этом гуманитарность определяется как обращенность к человеку, его правам и интересам, а гуманитаризация обучения – как способ обеспечения субъектности человека в образовательном процессе.

The article is about key features of humanitarian knowledge and teaching process humanitarisation. Humanitarian knowledge is defined as man-orientated, and humanitarian teaching as the way of giving subject activity for students.

Гуманитарный (от лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность) означает «обращенный к человеку, к его правам и интересам». Тенденция гуманитаризации характерна для инновационного производства, что обусловлено следующими основными обстоятельствами:

- потребностью в решении проблем более цивилизованного и разумного использования научно-технического потенциала, социальных и экологических аспектов экономического развития;

- возрастанием и преобладанием творческих начал в процессе труда, которые объективно требуют от человека овладения общей культурой, общечеловеческими ценностями и без которых труд ученого, конструктора, инженера, техника становится просто неэффективным;

- удельным весом гуманитарных профессий в совокупной рабочей силе, имеющим тенденцию к росту, причем возрастает значение данных профессий непосредственно на производстве – в современных условиях менеджеры,