

**КУЛЬТУРА И ВЗРОСЛЕНИЕ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР
НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ:
ПОЧЕМУ РФ ЕЩЕ НЕ РОССИЯ**

**Culture and growing up through education as a factor of national security
and tendencies of globalization: why the Russian Federation is not yet Russia**

С. Н. Некрасов, доктор философских наук, профессор
Уральского государственного аграрного университета
(Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42)

Рецензент: К. П. Стожко, доктор исторических наук, профессор

Аннотация

В статье анализируются проблемы образования в Российской Федерации, в частности вопросы образования взрослых. Проводятся социокультурный анализ текущей ситуации, сравнение с ситуацией в западных странах.

Ключевые слова: общество, культура, социокультурные процессы, образование, образование взрослых, знание, андрагогика, андрагогия, Россия.

Summary

The article analyzes the problems of education in the Russian Federation, in particular the issues of adult education. There are conducted a socio-cultural analysis of the current situation, the comparison with the situation in Western countries.

Keywords: society, culture, socio-cultural processes, education, adult education, knowledge, andragogics, Russia.

Интерес к инобытию мифологического сознания в XXI в. связан с тем, что уже сегодня в мире упадка классического проекта модерна эпохи Просвещения возникли несколько радикально друг от друга отличающихся социумов – реализованный проект постмодерна (Запад), реализующийся в арабском мире в духе ориентализма и погружения в регресс западными державами проект контрмодерна, успешно осуществляющийся региональный модерн на Дальнем Востоке и в Китае. В этом мире столкновения глобальных проектов у России с ее евразийскими союзниками по БРИКС и ШОС остается одна возможность – вписаться в один из проектов. Или нам следует реализовать собственный русский сверхмодерн, подобный рывку, совершенному советской Россией в 30-е гг. прошлого столетия. Такой прорыв возможен только на базе адекватного понимания собственного социума и разработки своих гуманитарных технологий.

Если мы хотим понять свой социум, его место в мире, нам нужна наука, методологически и понятийно адекватная нашему социуму и нашему типу личности, а не вталкивающая его в прокрустово ложе западных или восточных традиционалистских схем. Аналогичным образом нужны «свои» обществоведения, а точнее – социальные системологии для каждой крупной исторической системы. Последних на всю историю человечества (и в наши дни) не так уж много – шесть-семь, в зависимости от угла зрения. Для каждой системы должны быть свой понятийный аппарат, свой набор дисциплин, свой язык. Так, социология и политическая наука могут быть лишь элементами науки о буржуазном обществе (буржуазоведение,

буржуалогия, капиталоведение), которая, в свою очередь, не может быть ничем иным, как элементом оксидентализма – науки о Западе. Известно, что Запад не удовлетворился «азиатским способом производства» и создал ориентализм – науку как форму власти-знания о Востоке, но не создал как таковой науки о самом себе. Именно поэтому книги А. А. Зиновьева о Западе как неангажированный взгляд извне чрезвычайно востребованы на самом Западе, несмотря на все их шокирующие названия: «Глобальный человек», «Западнизм». Кстати, личность западного человека он называет достаточно смело – «западоид».

Итак, всем нам нужны принципиально новые науки о России, Западе и других социальных системах, а также научная культурологическая интегральная гуманитарная дисциплина, делающая универсальными эти науки. Гуманитарные технологии станут главными в битвах XXI в. за посткапиталистическое будущее. Сегодня заканчивается не только эпоха Просвещения с ее универсалистскими гуманистическими ценностями и западными гуманитарными технологиями, породившими проект архаичного фашизма – вместе с эпохой Просвещения исчезают модерн, капитализм, сам библейский толпо-элитарный проект, который был средством управления массами людей в течение двух тысяч лет.

Исследование фольклорных материалов, описывающих древние представления русского народа об обществе, позволяет представить их как архаическую модель социокультурных процессов, а изучение социокультурных моделей исторических периодов позволяет говорить каждый раз о новой «креативной» форме проявления социального мифа. Выявленные нами элементы (род, рота, правда) древнерусской культуры оказываются возможными вариантами инструментов и образов, раскрывающих тайну становления современной социокультурной действительности, причем реконструкция естественных архаических мифологических категорий позволяет нам прогнозировать потребную социокультурную модель развития современного российского общества.

Мы исходим из того, что социальная мифология является одним из основных элементов современной социокультурной ситуации, так как ее основы были заложены древним языческим наследием, обеспечивающим скрытое развитие культуры и направляющим социокультурные процессы. Социальная мифология подспудно формирует господствующую светскую идеологию и представляет собой систему инвариантных представлений, заставляющих общество постоянно «проживать» опыт предков, разгадывать древние социокультурные коды, представленные в мифологических формах. Сейчас наш народ мучительно размышляет над исторической миссией огромного пространства, оставленного ему многочисленными поколениями предков в кольчугах и кафтанах, буденовках, фуражках и бейсболках. Недаром прежний директор Института российской истории РАН А. Н. Сахаров сообщал при невозможности дать прямой ответ на вопрос о судьбах России, что он просто «верит в мистическую силу русской равнины».

Важнейшими составляющими русской социальной мифологии являются категории рода как принципа социальной организации и правды как определяющей и направляющей силы всех социальных процессов. Она содержит правила, на которые следует опираться человеку, причем род выступает как связующее звено между идеологом правды и исполнителем. Поскольку данные категории формируются в языческих представлениях, они продолжают работать в разных социокультурных моделях жизни страны и ее народа. Любое проникновение «чуждых» мифологических систем в российскую культуру способно вызвать изменения в текущем социокультурном процессе, что может привести к нарушению социальной организации и гибели культуры. Само принятие научного представления о российской социальной мифологии как о социокультурном феномене может означать обретение социумом самостоятельного статуса в

мировом социокультурном пространстве, что необходимо для создания равноправного взаимодействия с культурами мира.

Сегодня мы имеем несколько мир-систем на планете – все они обладают собственными гуманитарными технологиями и традиционными ценностями и требуют для понимания в системе русского сознания обучению переходным программам-трансформерам. В случае непонимания специфики систем можно утратить собственную систему ценностей, запустить в нее чужие программные коды под видом новых гуманитарных технологий. В 1980-х гг. западные политологи говорили о нескольких чертах, характеризующих «современное демократическое общество», и отмечали, что СССР для перехода в состояние «открытого общества» не хватает лишь двух-трех социальных характеристик. М. С. Горбачев по совету бездарных и продажных помощников пытался добавить в наш социум эти две-три «лично ориентированные характеристики»: «права человека», «демократию», «рыночные реформы». Эти характеристики наложились на закон о кооперации, разрушение министерской системы управления предприятиями, отмену монополии внешней торговли. Результат налицо: СССР погиб, так и не став исторической Россией. Аналогичная проблема стоит сейчас перед динамично становящейся РФ, которая еще не Россия. Мы настаиваем на сохранении традиции формирования и трансляции культурного опыта предков как условия сбережения родины в ее единстве и непрерывности народной жизни. Что может быть выше этого благородного замысла?

Судьба России в быстро меняющемся мире третьего тысячелетия связана прежде всего с культурными, культурологически фиксируемыми особенностями бытия России, с научным выявлением культурного инвариантного ядра ее исторического развития. Обращение к современной политической культуре и системе образования (которое называют сегодня «паленым»), когда многие процессы и явления еще только разворачиваются и не имеют устойчивых очертаний, предполагает возможность практической коррекции социокультурной динамики Российской Федерации как нового государственного образования в его преемственности с тысячелетней историей нашего народа.

Вся ушедшая в прошлое историческая Россия в виде ядра традиций политической культуры сегодня задает динамику новой России, возникшей на руинах СССР, который, равно как и современная РФ, все же не состоялся в качестве России. Политическая элита РФ может быть уподоблена пингвинам, восседающим на айсберге и воображающим, что именно они управляют его движением, но на самом деле подчиненным таинственным потокам вод океана. Перед нами стоит задача целостного изучения политических традиций России – ядра скрытой части айсберга, направляющего в конечном счете все движение. Впрочем, вся эта тематика, говоря иносказательно, «мистической силы русской равнины» выходит за рамки настоящего исследования. Она является предметом коллективных исследований последующих поколений ученых-культурологов, политологов, правоведов, поскольку она связана с объективным и длительным процессом становления Российской Федерации в качестве преемницы исторической России.

Пока же мы не можем ответить на вопрос, каковы истоки сепаратизма и регионализма и является ли сепаратизм, равно как и сама способность России периодически распадаться, нашей политической традицией. Руководство страны и ученые под предлогом конституционного запрета 1993 г. на государственную идеологию вообще не дают определения современной эпохи, но тогда всем нам непонятно, к какому этапу развития России относятся его исследования: к постиндустриальному, постсоветскому, буржуазному, мутантному, информационному обществу, цивилизации «третьей волны»? В сознании общества отсутствует и классовый подход к пониманию общества и культуры, к традициям политической культуры

и системы образования, хотя, как известно из истории, господствующей культурой в обществе была и остается культура господствующего класса.

Проблема обеспечения национальной безопасности и задачи развития системы образования тесно связаны между собой благодаря тому обстоятельству, что с системой образования взрослых связаны интересы большого числа людей. В России речь идет не только о 34 миллионах молодых людей, но и о 54 миллионах их родителей и 6 миллионах преподавателей. В странах Запада не стесняются называть вещи своими именами. Так, Федеральный доклад Национальной комиссии США по качеству образования был назван: «Нация на грани риска. Необходимость реформы образования». В нем подчеркивалось: «Нация в опасности, так как образовательные основы нашего общества в настоящее время подтачивает все нарастающая волна посредственности, которая угрожает будущему нации и страны в целом. Если бы недружественная нам держава предприняла попытку навязать Америке такую посредственную систему образования, которая существует сегодня, мы бы расценили это как акт войны» [6]. В том же духе были выдержаны программы президента Б. Клинтона и Б. Обамы на второй срок президентства: главной задачей срока была объявлена всесторонняя поддержка национальной системы образования.

В докладе ЮНЕСКО о качестве образования в мире за 1993 г. подчеркивается, что в свете нового видения развития мира, который начал зарождаться в 1990-е гг., в конечном счете единственными значимыми ресурсами являются лишь знания, изобретательность людей, воображение и добрая воля. Становится ясным, что без них невозможен какой-либо устойчивый прогресс в отношении мира и уважения прав человека: решающую роль в развитии этих качеств играет образование [6]. Наши государственные структуры при подходе к образованию за исходную точку отсчета принимают долю ВВП России, вкладываемую в образование, в результате в законодательной ветви власти идут бесконечные споры о долях процентов ВВП, выделяемых на образование. В мировой практике в качестве альтернативы ему используется «индекс человеческого развития» (ИЧР). ИЧР (иногда называемый индексом развития человеческого потенциала) представляет собой интегральный показатель из трех компонентов, характеризующих развитие человека: долголетия, образованности и уровня жизни. Образованность измеряется комбинацией грамотности взрослых (с весом в две трети) и среднего количества лет обучения (с весом в одну треть). По уровню образованности кадров Россия сейчас находится в конце четвертого десятка государств мира. Согласно докладу Мирового экономического форума, наша страна в списке 49 стран, производящих 94 % валового продукта мировой экономики, занимает последнее место по «индексу технологий», являющемуся агрегатной оценкой научно-технического потенциала страны.

Когда Россия еще именовалась СССР, ее ИЧР составлял 0,920 против 0,961 у США, по этому показателю мы занимали в начале перестройки 26-е место против 19-го места у американцев. Американский ВВП на душу населения был в три раза больше советского, однако наша страна компенсировала отставание за счет науки и образования. Дело в том, что создание мощного научно-образовательного комплекса было значимым и перспективным достижением СССР. В. Т. Рязанов пишет: «Человеческий капитал, выражающий совокупные нематериальные активы общества, превращается в главный фактор международной конкурентоспособности стран в утверждающемся постиндустриальном мире. Поэтому накопленные знания и технологии, квалификация работников и управленческие ресурсы становятся необходимым условием процветания» [5]. Образование и наука составляли наше стратегическое преимущество, а вовсе не песенные «ракеты» и «балет». Однако падение образовательного потенциала и средней продолжительности жизни в стране привело к тому, что ИЧР России снизился с 0,920 до 0,849 и страна уже к середине 1990-х гг. переместилась с 26-го на 52-е место в мировом рейтинге.

Об этих тенденциях свидетельствуют тиражи научно-популярной литературы: они уменьшились в 50–100 раз, а журналы «Знание – сила», «Химия и жизнь» стали самиздатом. Самое простое объяснение – у нас нет денег на науку и образование – напоминает аргумент, что в Сахаре нет воды, как на Марсе мало кислорода, однако место на прилавках заняла глянцевая макулатура с меньшей познавательной ценностью, чем у рулона туалетной бумаги. Новая литература и ее издатели получили льготы и финансирование за казенный счет в соответствии с Законом РФ «О государственной поддержке средств массовой информации и книгоиздания РФ». Оборот в сфере «паранормальной практики и оккультных услуг» достиг миллиарда долларов, причем достижения в этой области стали возможны в тот момент, когда целителям начали выдавать лицензии местного самоуправления. В стране открылось более 120 самозванных академий, а на бюджетные деньги начали проводить широкомасштабные эксперименты на людях и осваивать эзотерику и оккультизм. На симпозиуме о необходимости борьбы с паранаукой и «соответствующим мышлению 7–9-летнего ребенка религиозным терроризмом» отмечалось, что под болтовню о перегрузке учащихся в школах и вузах учреждаются откровенно антинаучные программы, а в специальной методической литературе Минобразования этому дается специальное обоснование. Когда газета «Коммерсант» проводила опрос общественного мнения и наиболее именитых граждан новой России на предмет доверия к астрологии, только один человек из дюжины давал четко отрицательный ответ. Если советской номенклатуре 60–70-х гг. были свойственны непоследовательное просветительство и идеологическая зашоренность, то новая демократическая элита демонстрирует враждебность научному знанию, отрицание данных науки и ее методов. И хотя все понимают, что цирк и НИИ – разные инстанции, большинство шарлатанов и мракобесов предпочитают ныне мимикрировать под ученых, воспроизводя внешние формы их поведения. Лицензирование и привлечение авторитетных СМИ, использование обнищавшей профессуры, употребление ученых степеней не по прямому назначению представляет собой прямую угрозу, исходящую от образования. Как пелось в шуточной песенке, «образованные просто одолели»: они одолели своими одиозно используемыми регалиями, но вовсе не методологией, тесно связанной с этикой. И если в России религиозное возрождение было в эпоху перестройки окрашено в светлые и гуманистические тона, связанные с именами О. А. Меня и Ч. Айтматова, то в 1990-е гг. происходит экспансия средневековой религиозности, враждебной не только науке, но и общечеловеческим ценностям и образованию вообще. Хотя откровенно мракобесных изданий под лозунгом «Долой науку, да здравствует темнота и невежество» у нас мало, большую часть работы в указанном направлении проводят солидные СМИ под вывеской плюрализма. В соответствии с иезуитскими методиками шарлатаны как бы разоблачаются, но разоблачение превращается в рекламу, в заключение которой приводится послесловие редакции типа: «Не беремся судить о тех вещах, в которых разбираться должны специалисты, поэтому обязательно опубликуем точку зрения ученых, которые выскажут противоположные мнения».

В результате оказывается, что истина неотличима ото лжи, варварство от гуманизма, мракобесие от просвещения¹. Такой постмодернизм предполагает, что все оценочные суждения исходят из субъективного предпочтения, а на вкус и цвет товарищей нет. Получается, что и в повседневной жизни нет разницы между банком и пирамидой, свежей и фальсифицированной колбасой... Очевидно, что само научное сообщество неоднородно и разные его структурные

¹ Результатом оказывается также появление нового атеизма интеллектуалов. См. журнал «Новый безбожник» – журнал атеистического общества Москвы.

подразделения в разной мере подвержены «разрухе в голове», причем целые отрасли гуманитарного знания разложились до такой степени, что наукообразное пустословие стало нормой, а в великие мыслители оказались произведены русские религиозные философы. На этом фоне уничтожение научно-популярной периодики стало предпосылкой организованного невежества. Вместе с тем само образование представляет источник опасности. Первая опасность возникает из неверной установки властей, согласно которой образование станет богаче, когда богатым станет государство и когда его экономика разовьется. Правильная формула должна звучать так: через богатое образование к богатой стране. Страна не может богатеть при оскудении науки и образования – богатеть могут отдельные личности. Если исходить из положения системы образования, то наша страна движется в собственной модели феодализма, поскольку феодальная экономика характеризовалась невостребованностью науки и наукоемких технологий. Феодальное общественное сознание характеризовалось расцветом оккультизма, гаданиями, мистификациями сознания, наши книжные магазины и телеэкраны убедительно свидетельствуют в пользу эволюции страны в указанном направлении.

Вторая опасность вытекает из расчленения образования на составляющие его части. В нашей стране под образованием традиционно понимается органическое единство школы, фундаментальной науки как основы для подготовки специалистов, гуманитарной науки как основы духовного единства народов России. Наука, школа, гуманитарная культура не могут существовать по отдельности. Механизм их расчленения прост – разведение по различным графам бюджета и борьба каждой части за собственную долю государственной поддержки. Ни школа, ни вузы, ни наука, ни гуманитарная культура порознь не выживут.

Третья опасность вытекает из административно вольных предписаний о содержании образования и воспитания. Речь идет о наличии ложных установок на воспитание гражданственности, нравственности и элементарных норм человеческого общежития. В докладе 1995 г. Всемирного банка «Россия: образование в переходный период» отмечается, что минимальная гражданственность россиян может включать, а может и не включать «способность воспринимать русское искусство и литературу».

Четвертая опасность проистекает из падения престижа, государственной и общественной значимости фигуры учителя и появления роли менеджера и фасилитатора в образовании. Уже в начале переходного периода реформ зарплата университетского профессора сократилась с 219 % от зарплаты в промышленности в 1987 г. до 62 % средней зарплаты в промышленности, затем разрыв существенно увеличился. Все это ведет к распаду научных школ, университетов и институтов.

Как следует осмыслить эти данные? Здесь прослеживается феномен культурного империализма, но видны и новые явления. К ним относятся феномен вреда демократии для культуры [9; 10; 11]. Проиллюстрируем этот тезис на примере ситуации с образованием в ФРГ. В начале 1970-х гг. канцлер ФРГ В. Брандт провел реформу системы образования. Это была социал-демократическая реформа, которая начиналась с изменения гимназической стадии образования (10–13 лет), которая предназначалась для подготовки студентов к университетскому образованию. В новой системе был сделан крен в сторону экологической и социологической проблематики образования, а также была введена «свобода выбора». В результате базовые знания исчезли из системы образования, их утратили не только студенты, но и профессора. Свобода выбора создала студентов, которые не владеют собственным языком. 18-летние студенты не имеют представления о том, что должен знать нормальный зрелый гражданин из истории, географии, государственного устройства и философии. В Германии конца XX в. все чаще раздавались голоса экспертов, требующих восстановления классической

системы образования образца до 1972 г., возвращения к гимназической системе образования по классам, в соответствии с которой студенты учатся в одном классе с 10 по 13 лет. Ядром такого образования служат немецкий язык, математика, один иностранный язык, одна из естественных наук и, по выбору, история, география или религия. Шестой элемент предполагает историю науки в сочетании с химией, физикой, философией. Причиной таких требований выступает полная беспомощность западных элит, обладающих специализированным знанием, перед лицом реальности. В условиях современного информационного потока необходимым становится возвращение к стандартному образованию, которое создавало высокую репутацию немецкой школы за рубежом.

Классическое немецкое образование возникло в период деятельности великих философов, поэтов и политических реформаторов с конца XVI в. до конца XVIII в. Возникшее в то время республиканское движение привело к созданию Соединенных Штатов Америки. Реформы прусского кабинет-министра В. фон Гумбольдта в начале XIX в. исходили из лозунга «Лучшее образование для всей нации». Идея классического образования на основе базовой подготовки всех студентов в последние три года гимназического обучения была разработана А. Гумбольдтом и не изменялась более 150 лет – вплоть до начала 1970-х гг. Сама концепция была направлена на формирование республиканского гражданина, который должен принять участие в завершении олигархической эры и помочь стране перейти к индустриальному государству-нации. Однако гибель республиканского движения в Германии произошла на основе заключения соглашения между земельно-юнкерской олигархией и финансовыми элитами, что означало прекращение образовательной реформы. Сохранение основы гимназического образования было направлено против олигархии, однако использовалось оно по-разному: в имперскую эру до 1918 г., в период Веймарской республики с ее упором на модернизм в ущерб классике, в нацистском режиме 1933–1945 гг., а затем классическая система стала основой проекта союзников по «переобразованию Германии». В Британской оккупационной зоне была предпринята попытка заменить германскую классику британским либерализмом, а в советской оккупационной зоне немецкая классика была заменена прокоммунистической идеологической подборкой. Бегство учителей из Восточной Германии нейтрализовало усилия британской стороны по массовой переделке сознания немцев. Все это означает, что важно не образование само по себе, но люди как продукт образования.

Необходимо дать определение взрослому обучающегося. Обычно приводятся 4 основополагающих характеристики, отличающих его от невзрослого обучающегося: 1) осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) накапливает все больший запас научного, бытового, профессионального, социального опыта; 3) готовность к обучению определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств. Вводится понятие полураспада компетентности – продолжительности времени с момента окончания учебного заведения, когда в результате появления новой научной и технической информации компетентность специалиста снижается на 50 %. Так, у медиков, биологов, менеджеров этот период составляет 4 года, в результате 4–6 часов в неделю обычно уделяется поддержанию знаний на современном уровне.

С другой стороны, невзрослый обучающийся (обучаемый) – это лицо, характеризующееся: а) несформированностью основных физиологических, социальных, психологических черт; б) невысоким уровнем самосознания; в) несамостоятельным экономическим, юридическим, социальным, психологическим положением; г) отсутствием или незначительным объемом жизненного опыта; д) отсутствием реальной жизненной проблемы, для решения которой

необходимо обучаться. Образование взрослых поэтому может пониматься как сфера образовательных услуг (формального и неформального образования) для лиц, отнесенных к взрослым обучающимся. Андрагогика (от греч. *Andros* – взрослый мужчина, зрелый муж и *ago* – веду) – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения.

Долгое время образование взрослых проходило в рамках а-теоретических исследований. А-теоретические исследования определяются как исследования, которые не способны иметь теоретической базы. Такое исследование было типичной характеристикой исследований образования взрослых на протяжении многих лет. Истоки такого положения заключаются в том, что долгое время проблема образования взрослых рассматривалась как проблема практики и уникальное явление. В. Халлинбэк в 1964 г. предлагал стандартный описательный подход по следующей процедуре: возьмите практическое действие, соберите данные, изучите феномен, интерпретируйте и развеите теорию. На наш взгляд, такой процесс может быть успешным в качестве метода промежуточного исследования в этнографии и этнокультурологии. Однако такой подход не дает достоверных результатов при построении системы знаний в сфере образования взрослых по целому ряду причин. Во-первых, сам подход может быть слишком утилитарным, не претендующим на обобщение. Во-вторых, теория может быть вообще не создана, поскольку исследователь может утратить интерес к построению концепции и остановиться на стадии описания (что хорошо для описания нравов и фольклора отсталых народов). В-третьих, даже если исследователь стремится развить теорию, проверка теории не включается в сам ход исследования. В результате недостаточности такого подхода сотни новых докторских диссертаций, статей и отчетов расширяют базу данных, но не углубляют ее. Такая а-теоретическая характеристика образования взрослых дополняет некумулятивное развитие знания: иначе говоря, к утилитарным мотивам исследователя и предпочтениям дескриптивного описания добавляется отсутствие хорошей метатеории и философии исследования, что приводит к отсутствию концептуализации знания и проблематики.

Другой проблемой в сфере изучения образования взрослых стало противостояние междисциплинарного и внутридисциплинарного знания. Знание в области образования взрослых может быть разделено на три типа. Первый тип знания не основывается на заимствованной теории и является некумулятивным. Он решает узкую сферу вопросов и не затрагивает центральные концепции образования взрослых. Второй тип знания основывается на заимствованной теории, но является кумулятивным. Он описывает центральные теоретическую и практическую проблематику образования взрослых. Индуктивным методом знание получается из опыта, наблюдений и рефлексии над центральными темами всей проблематики. В результате складывается междисциплинарное поле, которое получает знания и теорию из смежных дисциплин. Однако многие авторы настаивают на том, что знания в сфере образования взрослых не обязательно нуждаются в заимствованиях из других дисциплин. По крайней мере такая потребность существовала до этапа полной концептуализации собственных знаний. Следует выделить шесть основных сфер знания в области образования взрослых: это исследования по андрагогике, обучающие проекты, соучастие, перспективные трансформации, планирование программ и самонаправленное обучение. В целом эти сферы знания формируются при помощи социологических, философских концепций. Рассмотрим их по отдельности.

Так, дискуссии по андрагогике (без обсуждения правомерности использования самого термина) захватывают четыре позиции: 1) определение концепции; 2) выявление источников концепции андрагогике; 3) объяснение, выявление ведущей концепции; 4) последствия

введения концепции в образование взрослых. Рассмотрим эти пункты. В литературе существуют обособленные концепции андрагогии: одна из них европейская, а другая связывается с М. Ноулзом. Европейская концепция андрагогики значительно более широкая, чем американская, несмотря на то, что европейцы не используют термины «андрагогика» и «образование взрослых» как синонимы. Для европейцев андрагогика является интенциональной и профессионально направленной деятельностью, нацеленной на изменения во взрослых личностях. Андрагогика является основой методологическо-идеологических систем, которые управляют процессом андрагогии. Андрагология – это научное исследование одновременно андрагогии и андрагогики. Данное разделение основывается на датской, немецкой и африканской литературе, в которой утверждается, что первичный критический элемент андрагогии в том, что взрослый сопровождает двух или более взрослых в процессе становления более рафинированным, компетентным взрослым и в этом процессе различается становление андрагогии и педагогики, то есть сопровождение ребенка в становлении взрослым. Идеи Ноулза об андрагогии отличаются от европейских представлений об образовании взрослых. Андрагогия понимается им как «искусство и наука», помогающие взрослым учиться, и это понимание принято в США в соответствии с описанием взрослых и обучающих взрослых.

Основной концепцией андрагогии в этом смысле является отношение между учителем и учащимся, которое описывается автором по трем, четырем, затем пяти параметрам. Эти параметры не носят эмпирический характер, поэтому Ноулз развил ряд характеристик обучающе-образовательной транзакции. И, как результат, «андрагогия» стала одним из наиболее употребительных терминов в современном дискурсе об образовании взрослых. Несмотря на критику концепции, она пустила корни в современной образовательной сфере. Сам Ноулз на конференции указал на те научные источники, которые он читал, создавая концепцию андрагогики. Он также цитировал А. Маслоу, Э. Эриксона и Э. Линдемана. Его идеал обучения, который он впоследствии определил как андрагогию, составил единую концепцию, вытекающую из нескольких общественных наук. Включение концепции андрагогии в базу знаний образования взрослых способствовало возникновению ряда перспективных идей в области образования взрослых, и в первую очередь идея андрагогии способствовала развитию области самонаправленного обучения. Вместе с тем вторжение идеи андрагогии в базу знаний имело негативные последствия. Одно из них связано с тем, что андрагогия на наших глазах становится новой ортодоксией образования взрослых, очерчивающей интеллектуальные и символические сферы этой деятельности. Вторым негативным последствием стал отказ американских исследователей от изучения более ранних и более научных европейских концепций андрагогии.

Прежде понимание образования взрослых исключало исследования независимых учителей. В этой сфере оказывается чрезвычайно сильным влияние категорий и понятий смежных дисциплин. Полное понимание концепции образовательных проектов и самообучения предполагает обращение к истокам так называемой самонаправленной терапии и других концепций обучения и личностного изменения, принятым в гуманистической психологии. Образовательные проекты включают образователя взрослых и взрослого учащегося, находящегося вне формальных образовательных учреждений в базе знаний, и позволяют отождествить коллективное образование с самонаправленным обучением.

Что такое «концепции участия» образования взрослых? Чрезвычайно трудно отделить исследования в области участия в образовании взрослых от психологических, социологических исследований образования взрослых, поскольку здесь решается проблема выбора взрослым роли студента или учащегося в образовательном процессе. Концепции участия были разработаны

в начале 1930-х гг., в 1950-е гг. они разделились на концепции социального участия и образовательного участия. В 1960-е гг. эти направления получили форму психологического и социологического течений. Последнее фиксируется только психометрическим анализом. Наряду с этим возникли и антропологические концепции участия. В 1960-е гг. образователи взрослых стремились к определению мотивов участия взрослых в программах взрослого образования. В приведенном нами выражении встречается три термина, принадлежащих к различным дисциплинам: участие (психологический), мотивы (социологический) и образование взрослых. Сочетание этих терминов позволило построить по крайней мере десять моделей участия взрослых в образовании. Все эти модели зависят от психологической, социологической теории, а также строятся на социологической теории поля К. Левина, разработанной им в 1951 г. Другие модели сконструированы из психологических и социологических образов, что доказывает, что разнообразные модели участия в сфере образования взрослых не могут быть построены без помощи методов и категорий социальных наук [4].

Эти понятия, заимствованные из социальных наук, позволили провести факторные аналитические исследования и развить шкалы участия в образовательном процессе, что вполне понятно, поскольку теория поля К. Левина и теория самореализации А. Маслоу позволяют двигаться в разных направлениях. А бихевиористская модель «стимул – организм – реакция» дает явно упрощенную, на наш взгляд, в духе Б. Скиннера схему образовательного процесса. Последующие модели участия в образовании приобрели форму концепции цепи (лестницы) ответов, также вытекающих из социологической и психологической теорий. Несколько особняком стоят концепции роли общественных кланов в образовательном процессе и разработки в сфере анализа социоэкономических характеристик роли участия и их образовательных способностей [1]. В центре внимания концепций участия оказалось выяснение субъекта образования: кто включается в образовательный процесс и почему люди стремятся к образованию? Однако общая картина образовательного процесса в рамках исследования участия еще не вырисовывается.

Перспективная трансформация рассматривается как процесс критического осознания: как и почему структура наших психокультурных представлений формирует способ, которым мы воспринимаем наш мир, перестраивает эти структуры таким образом, что мы приходим к новому пониманию и новой интеграции нашего опыта [8]. Такая перспективная трансформация занимает центральное место в знании об образовании взрослых, поскольку теория перспективной трансформации основывается на различных видах обучения, социального конструирования знания, радикальных подходах к знанию, генеративной лингвистике с ее постулатом лингвистической относительности, фиксирующей различие социальных картин мира. В конце XX в. большинство специалистов в области образования взрослых определяли социальные изменения в качестве главной задачи организации самого образования взрослых. Они настаивали на том, что для осуществления социального сдвига люди должны критически осознать свое общество и создать в сознании новую реальность, восприятие которой может привести людей к практическому действию. Политизированные интеллектуалы в западном обществе оценивают теорию перспективной трансформации как продукт либерально-демократического общества и ее расширение, экспансию в область теории они же рассматривают как реформистскую концепцию. На наш взгляд, такая оценка совпадает по времени с периодом молодежной революции 1960-х гг. и с учением Ю. Хабермаса [2]. Термин «перспективной трансформации» был представлен в качестве базового на шести сессиях Американской ассоциации образования взрослых с 1983 по 1990 гг. и на двух сессиях Канадской ассоциации образования взрослых в 1988 и 1989 гг. Однако концепция Хабермаса достаточно

отстранена от американской политической философии, поэтому она не может питать теории перспективной трансформации.

Но, с другой стороны, оптимистичный и западоцентристский либерально-демократический подход оказывается слишком мягким и недостаточным, а в конечном счете и утопичным [3]. В целом ПТ-концепция позволяет увидеть образование взрослых в более широкой социальной перспективе, в которой оно способствует социальному реформированию. Теория перспективной трансформации позволяет интегрировать компоненты других основных концепций образования взрослых, в частности андрагогии и самонаправленного обучения. Заметим, что планирование или развитие образовательных программ распадаются на три основные темы: аспекты построения программ, оценку потребностей, маркетинг и рекрутинг. Существуют два подхода к развитию планирующих программ: жестко концептуальные и гибкие. Первые включают в себя концептуальные функции, но не рассматривают поведение людей. Второй подход учитывает человеческую деятельность: ее непредсказуемость и анализ ее мотивации. Возможен третий тип модели как комбинация первых двух. Термин «программа» обычно превалирует в образовании взрослых над термином «расписание». «Программа» понимается как серия обучающего опыта, созданного для достижения за определенный период времени определенных инструктивных целей для взрослого или группы взрослых. Помимо этого планируемая программа рассматривается как мастерский перспективный план для изменения поведения, в направлении которого образователи взрослых реализуют свои усилия.

Такая программа состоит из фиксации широко понятых образовательных потребностей, ключевых целей, обучающих стратегий по достижению целей и результатов реализации программы. Укрупненно планирующая программа содержит три основных блока, с которыми работают образователи взрослых: планирование, дизайн и оцениваемость. Образователи взрослых буквально охотятся за планирующими программами, поскольку сами программы являются легкими для понимания, да и хорошие программы планирования обеспечивают высокий уровень участия, а высокий уровень участия гарантирует успех в программах образования взрослых. Однако образователи всегда сталкиваются с трудностями при применении в различных типах аудиторий. Поэтому они всегда находятся в поиске универсальной программы, которая была бы наиболее эффективной во всех ситуациях.

Самонаправленное образование является сравнительно недавним направлением в образовании взрослых. Оно возникло в 1975 г. в книге Ноулза и оказалось естественным последствием его андрагогической концепции самообразования взрослых. Это направление стало необыкновенно модным в 1960-е гг., и множество докторских было защищено по этой теме, поскольку самонаправленное образование оказалось в центре образования взрослых, то есть оказалось в центре отношений учителя, учащегося, образовательной техники и содержания. Значение самонаправленного образования обычно объясняют следующим образом: во-первых, концепция такого образования весьма привлекательна в философском смысле в области образования взрослых, поскольку внимание фиксируется на учащемся, а не на учителе. Во-вторых, подчеркивается, что ролью, задачей образователей взрослых является развитие самоориентированных учащихся, чья потребность в учителе снимается с течением времени. Именно эту идею выразил Иисус в евангельской притче о рыбе и удочке. В-третьих, эта концепция обеспечивает обучение за пределами образовательных учреждений. В-четвертых, в отличие от теории перспективной трансформации было проведено множество исследований в области самонаправленного образования.

Университетские исследования в области образования взрослых позволили освободиться от засилья психологических концепций взрослого образования и перейти к междисциплинарным взглядам в изучении социальных и политических аспектов в области политики образования взрослых. В результате этих исследований появились социологические, антропологические и политические подходы. Возник общепринятый словарь концепции терминов, и коммуникация специалистов в области образования стала более легкой. Важно отметить, что в области образования взрослых лидировали мужчины и только несколько женщин защитили докторские диссертации. Складывается впечатление, что женская новая волна в образовании взрослых, в сущности, только готовится написать новую «Черную книгу». Зачем же России наступать на грабли западных реформ образования и повторять законодательные новеллы навязывания ценностей меньшинств нормальному большинству народа с традиционными инвариантными ценностями?

Библиографический список

1. *Наэм Д.* Психология и психиатрия в США. М. : Мысль, 1982.
2. Неомарксизм и социология культуры / под ред. Ю. Н. Давыдова. М. : Наука, 1985.
3. *Нэсбитт Д., Эбурдин П.* Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. М. : Прогресс, 1990.
4. *Пэнто Р., Гравитц М.* Методы социальных наук. М. : Прогресс, 1972.
5. *Рязанов В. Т.* Кризис индустриализма // Постиндустриальный мир и Россия. М., 2001. С. 512–513.
6. *Садовничий В. В.* Образование как фактор национальной безопасности России // Актуальные проблемы региональной политики и национальной безопасности. Екатеринбург, 1998. С. 180.
7. *Фатеева Н. Б., Петрякова С. В., Радионова С. В.* Анализ подготовки квалифицированных кадров для сельскохозяйственных организаций Свердловской области // Аграрный вестник Урала. 2013. № 2. С. 11.
8. Язык и сознание. М. : Прогресс, 1989.
9. *Dahl R. A.* Dilemmas of pluralist democracy. Autonomy vs. Cultural. Yale, 1982; The essential neoconservatism. / Ed. Gersjn M. N. Y., 1996.
10. *Grunden R. M.* A brief hystory of american culture. L., 1996.
11. *Shannon C.* Conspicuous cricicism. Tradition, the individual, and culture in American social thought. Baltimore, 1996.