

Вишневикий Михаил Иванович
доктор философских наук, профессор, заслуженный работник
образования Республики Беларусь, заведующий кафедрой философии
Могилевского государственного университета имени А.А.Кулешова

ГЛОКАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Общие процессы глобализации, которые охватывают и сферу образования, всегда имеют существенное локальное выражение или преломление. Локализация же бывает пространственной, временной, а также социальной. Например, мы вполне правомерно рассуждаем о месте той или иной общности людей как в пределах определенной пространственной организации и глобальной темпоральной динамики общественной жизни, так и в рамках более широкой социальной структуры. Эти измерения локализации нужно учитывать при рассмотрении процессов образования, где, очевидно, каждый возраст имеет свою существенную специфику или, так сказать, социокультурную индивидуальность.

Особое значение здесь имеют вопросы образования взрослых, которые органично вписаны в общий социальный и культурный контекст развития современного человечества. Национальная система образования, создаваемая и поддерживаемая государством, призвана способствовать сохранению и упрочению целостности и относительной стабильности общества и, вместе с тем, обеспечивать восходящее развитие страны, прочность ее позиций во взаимодействиях с другими странами. Осознание опасностей и вызовов, с которыми сталкиваются самые разные страны, и поиск адекватных ответов на них предполагает соответствующую образованность людей как реальных субъектов истории. Проблемное поле образованности населения охватывает не только заботы и особенности выбора пути молодежи, которая впервые получает специальное образование, но и взрослых, уже участвующих в самостоятельной трудовой деятельности и настроенных доучиваться или переучиваться.

Особого внимания заслуживает разрабатываемая М.В.Клариним концепция инновационного образования, рассматриваемого как «порождение и освоение объективно нового культурного опыта» [1, с. 71]. Дело в том, что привычные представления о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте, подлежащем усвоению учащимися, не охватывают многие ключевые моменты современного образования. Прежде всего, это относится к образованию взрослых, которые, в отличие от детей дошкольного и школьного возраста, обладают, как правило, немалыми знаниями и жизненным опытом. Однако опыт взрослого человека, даже если он весьма обширен и в чем-то даже уникален, может оказаться все же недостаточным для решения новых проблем, встающих порой перед определенным работником или организацией, в которую он включен. Нередко перед людьми возникает задача не просто получения каких-то дополнительных знаний, выработки новых умений, но и расширения кругозора,

предполагающего способность по-иному взглянуть на сложившуюся ситуацию, переосмыслить ее суть.

Дополнительное или продолжающееся образование взрослых, работающих людей, как правило, тесно связано с их непосредственной трудовой деятельностью, в процессе которой генерируется новый опыт. При надлежащей обработке и концептуализации данный опыт может иметь не только личностное или групповое, но и более широкое измерение. Этот опыт способен стать достоянием других людей и коллективов, как решающих сходные проблемы, так и занятых другими вопросами, работающих в иных сферах деятельности; в принципе он может даже войти в общий фонд культуры. Люди в процессе общения в своих организациях или через сети массовой коммуникации включаются в совместную интеллектуальную деятельность, в ходе которой происходит обмен и взаимообогащение опытом. Новый опыт не только закрепляется, но и обогащается смыслами либо изменяет форму в процессе трансляции в культуре. Решая значимую новую задачу и действуя нестандартно, создавая новые образцы решений, организационные принципы, понятия и методы деятельности, люди при этом трансформируют свое мышление, развиваются сами, изменяются как личности. Преобразуется не только их профессиональный опыт, но, в определенной степени, также и их мировоззрение.

Накопленный опыт и жизненные позиции людей неодинаковы, чем и обусловлены в конечном итоге специфические особенности их мировоззрения. Приобретение же опыта и его осмысление по существу совпадает с нашим образованием, личностным становлением и развитием. Именно это имеется в виду, когда мы говорим о непрерывности образования. Оно действительно продолжается в течение всей сознательной жизни и вовсе не сводится к получению имеющей четко очерченные рамки общеобразовательной или какой-либо специальной подготовки. Обретая опыт и образуясь как личности, мы не только учимся, но и переучиваемся, корректируя прежде сформировавшиеся воззрения и исправляя ранее допущенные ошибки. Реальный, жизненно значимый опыт неразрывно связан с нашей деятельностью и многообразными общественными связями, отношениями.

Инновационное образование рассматривается М.В.Клариным как важнейшее средство конструктивного разрешения разнообразных проблемных ситуаций, преодоления жизненных, профессиональных, производственных либо организационных кризисов, с которыми нередко сталкиваются люди как социальные субъекты. Поэтому инновационное образование способно обеспечивать позитивный ненасильственный путь социальной трансформации, поступательного развития современного общества. Этот вывод непосредственно основан на анализе опыта дополнительного последиplomного образования взрослых и едва ли может быть механически перенесен на другие уровни системы непрерывного образования. Однако заслуживает внимания вывод М.В.Кларина о том, что одной из ключевых сфер применения инновационного образования является развитие профессиональной культуры педагогов, действующих на всех ступенях образовательной лестницы. Здесь

вновь следует напомнить мысль о том, что образование, если мы стремимся сообщить ему инновационный характер, не должно ограничиваться лишь педагогической обработкой уже имеющегося багажа культуры. Оно призвано активно включаться в процесс культуротворчества, который имеет существенное мировоззренческое измерение – как личностное, так и общественное.

В процессе инновационного образования в высшей школе и при осуществлении последипломного образования изменяется роль педагога, который зачастую уже не может выступать безоговорочно авторитетным экспертом и призван, прежде всего, организовывать продуктивное обсуждение возникающих вопросов, быть посредником в дискуссии, ведущей к генерации нового опыта. Данное положение органично связано с современным представлением о миссии философа в культуре – быть, по словам Р.Рорти, партнером в разговоре о жизненно важных вещах, помогать установлению взаимопонимания между собеседниками, представляющими различные виды деятельности [2, с. 272 - 273]. Философы-наставники, как полагает Р.Рорти, не претендуют на построение некоей всеобъемлющей науки, равно как и на объяснение всего того, что еще не получило строгое научное истолкование. Свою задачу они скорее видят в том, чтобы сберечь чувство удивления, вызываемое осознанием необыкновенного многообразия мира, предостеречь от опасностей догматизма и односторонности и способствовать конструктивному диалогу между представителями разных видов деятельности и разных мировоззрений.

В обширном ряду получивших широкую известность определений философии вполне конкурентоспособным представляется ее понимание как концептуализированного поиска смыслов бытия. Подразумевается, что данные смыслы неочевидны или не исчерпываются очевидностью, и их нужно искать, используя возможности нашего понятийного мышления. П.Рикер рассматривал философию как герменевтику, поскольку за явным смыслом она обнаруживает другой, более глубокий с точки зрения нашей экзистенции [3, с. 34]. Философствуя, мы имеем дело непосредственно с нашей собственной духовной реальностью, связь которой с окружающей нас действительностью может быть истолкована по-разному, что и порождает пестрое разнообразие философских концепций. Различия между ними не следует, однако, чрезмерно заострять или драматизировать, если согласиться с тем, что общий предмет философских исканий составляют глубинные смыслы нашего бытия.

Успешное решение задачи трансформации существующей ныне системы образования предполагает пересмотр его философско-мировоззренческих оснований с упором на максимальный учет локальных образовательных запросов как абитуриентов вузов, так и взрослых людей, желающих найти в педагогическом коллективе учебного заведения консультантов и квалифицированных сотрудников, совместно с которыми можно приобретать и углублять новый опыт саморазвития и культуротворчества.

Список библиографических ссылок

1. Кларин, М. В. (2014). Практика непрерывного образования: вызовы для дидактической теории. В: Е. В. Астахова, Н. А. Лобанов, сост. *Непрерывное образование в объективе времени*. Санкт_Петербург; Харьков, с.71–81.
2. Рорти, Р. (1997). *Философия и зеркало природы*. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 320 с.
3. Рикер, П. (1995). *Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике*. Москва: Медиум, 416 с.