

Н.В. Абрамова

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОНЦЕПЦИИ «НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ»

Предметом рассмотрения является проблема определения непрерывного образования. Представлен обзор «концептуальной сферы» (conceptual space) понятия непрерывного образования. Делается вывод о том, что концепция непрерывного образования рождена эпохой глобализации (информационная революция, глобальный рынок труда, демографическая ситуация) и в академической литературе нет единого определения «непрерывного образования».

***Ключевые слова:** непрерывное образование, концептуальная сфера, обучающееся общество, глобализация.*

***Keywords:** lifelong learning, concept space, learning society, globalization.*

Для того чтобы получить представление о концепции непрерывного образования, не нужно обращаться к историческим этапам развития данного понятия. Эта концепция стала активно разрабатываться европейскими исследователями в сфере образования только в 90-е гг. XX в. Взрослые получали дополнительное образование всегда, но почему эта тема приобрела в обществе такую важность? В статье уделено внимание причинам столь внезапного интереса в Европе к данной концепции и проводится анализ связанных с ней концепций, таких как образование взрослых и профессиональное образование. С этой целью рассматривается также ряд понятий, тесным образом связанных с непрерывным обучением взрослых, таких как обучающееся общество, обучающаяся организация, человеческий капитал.

Достаточно сложно дать однозначное определение понятию непрерывного/пожизненного обучения (lifelong learning). Разные авторы ис-

пользуют целый ряд определений: взрослое/ продолженное/ пожизненное образование (adult/continuing/lifelong education) (Tight 2000). Возможно, обращение к работам английского социолога Ричарда Эдвардса и российского социолога Т.Ю. Ломакиной позволит нам установить причины данной проблемы (Edwards 2000). Работа Эдвардса представляет собой исторический нарратив, диахроническую картину появления и развития непрерывного обучения как концепции, политики и практики. Признается невозможность единого определения непрерывного обучения и приводится множество определений. Р. Эдвардс проводит анализ работ, посвященных непрерывному обучению, делает обзор баз данных по образованию. Непрерывное обучение представлялось как идеализированная цель для образования (Parson 1990), как процесс, как продукт (Hatton 1997), моральный долг (Wain 1991), реконструкция реальности. Т.Ю. Ломакина также отмечает, что процесс непрерывного образования, по мнению ряда исследований, имеет очень давние истоки.

В работах, посвященных непрерывному обучению, нет единого определения, оно включает другие понятия — образование взрослых (adult education), непрерывное образование (lifelong education), продолженное образование (continuing education). П. Саттон указывает, что понятие «непрерывное обучение» появилось в английском языке в 1920-е гг. Он увязывает появление различных формулировок с переводом первоначального понятия на другие языки в документах таких международных организаций, как ЮНЕСКО и ОЭСР. Исследование Указателя по образованию в Великобритании (British Educational Index) показало, что понятие «непрерывное обучение» упоминалось в период с 1986 по 1998 гг. только 4 раза (Page, Thomas 1977; Kallen 1979; Jarvis 1990; Sutton 1994). Интересно, что в некоторых работах непрерывное обучение может быть заменено непрерывным образованием. П. Саттон использует несколько определений одновременно (lifelong education, lifelong learning, recurrent education). Д. Каллен рассматривает повторно возобновляющееся образование как плановую стратегию пожизненного обучения.

Р. Эдвардс считает, что в академической литературе нет единого определения «непрерывного обучения», а существует целая «концептуальная сфера» (conceptual space). В «концептуальную сферу» непрерывного образования взрослых включены понятия «обучающееся общество» и «обучающая организация», «человеческий капитал».

Российские социологи Т.Ю. Ломакина и Г.В. Телегина в своих работах также проводят анализ понятия «непрерывное образование» (Ломакина 2006: 63). Большое внимание вопросам непрерывного обучения было уделено в работах В.Н. Костюк, Н.Г. Типенко, Д.В. Диденко,

Р. Капелюшникова, И.П. Поповой, С.Л. Клячко, Т.Б. Казаренкова, А.Ю. Афолина, Е.А. Князева, Е.С. Петренко, Е.Г. Галицкой, И.А. Шмерлина, С.Р. Филонович.

Ломакина также выделяет группу авторов, которые утверждают, что непрерывное образование ведет свое начало от 1920-х гг. и является порождением современной научно-технической революции и цивилизации. На этой точке зрения настаивают французские исследователи А. Моль, Ф. Мюллер, считающие идею непрерывного образования абсолютно новой по своей сути. Авторы этого направления полагают, что идея непрерывного образования содержится в докладе А. Менсбриджа, сделанном на Всемирной конференции по образованию взрослых в 1929 г. в Англии. А. Кропли и Р. Даве также соглашаются с тем, что термин «непрерывное образование» появился в Англии всего лишь несколько десятилетий назад и основополагающие идеи этой концепции были сформулированы после Второй мировой войны. Сама же возможность реализации непрерывного образования обусловлена спецификой сегодняшних реалий, в том числе и кризисом образования в современном мире.

По мнению Т. Ломакиной, оба направления игнорируют различия между сущностью явления «непрерывное образование» и формами, в которых она проявляется. Попытка сгладить это противоречие была сделана Ч. Хюммелем (Швейцария), который ввел различие между концепцией (идеей) и собственно феноменом непрерывного образования. Он утверждал, что в концептуальном плане непрерывное образование оформилось лишь сравнительно недавно и пока не получило окончательного завершения, а в качестве онтологического феномена оно существовало столько же времени, сколько и сам человек. Это точка зрения позволяет нам говорить о предыстории концепции (все работы до 1996 г.) непрерывного образования взрослых.

Другие понятия, сопряженные с «непрерывным образованием», также не всегда имеют общее определение. В 1995 г. Ричард Эдвардс писал, что причина расширительного употребления символического термина «обучающееся общество» заключается в том, что он лишен концептуальной ясности и потому под этим термином могут скрываться различные понятия (Edwards 1995: 1987).

В настоящее время только в зарубежной литературе имеется от 20 до 30 определений непрерывного образования. Несомненный интерес представляет определение Р. Даве, одного из крупнейших исследователей этой проблемы, который под непрерывным образованием понимает процесс совершенствования личного общественного и профессионального развития в течение всего жизненного цикла индивида с целью по-

вышения качества жизни как индивидов, так и коллективов (Делор 1998). Непрерывное обучение определяется в декларации ЕС как «*все виды обучения, предпринятые в течение жизни, с целью улучшения знаний, навыков и компетентности, в персональной, гражданской, социальной сферах, и связанные с перспективой занятости*» (OECD Meeting of the education committee). То есть главной целью является позиция человека на рынке труда.

Поскольку нам важно описать концепцию «непрерывного профессионального образования взрослых», мы обратились к работе Д. Константиновского и В. Вахштайна, где предлагается рассмотреть три модели, через призму которых может быть исследована система непрерывного образования:

- 1) система непрерывного образования в модели «Образование на протяжении жизни»;
- 2) система непрерывного образования в модели «Образование взрослых»;
- 3) система непрерывного образования в модели «Непрерывное профессиональное образование» (Константиновский, Вахштайн, Куракин 2010).

Вероятно, самым серьезным преимуществом модели «Образование на протяжении жизни» является возможное включение в систему мониторинга одновременно институционализированных и неинституционализированных форм получения образования.

Институционализированные формы — те, которые осуществляются в рамках действующих в обществе институтов (образовательных учреждений, различных зарегистрированных курсов и кружков, ассоциаций и союзов). Выделить и описать неинституционализированные формы образования гораздо сложнее, поскольку они крайне изменчивы, слабо проявляются в публичном пространстве и связаны с большим числом разнообразных процессов поиска и получения информации. Примером неинституционализированной формы может служить самообразование. Неинституционализированная образовательная деятельность неформальна, однако обратное неверно.

Институционализированное неформальное образование (образование в детских дошкольных учреждениях, дополнительное профессиональное образование) не связано с получением формальных квалификаций, хотя и может быть сопряжено с получением какого-либо документа (свидетельство о повышении квалификации).

Таким образом, модель непрерывного образования как «образования на протяжении жизни» предлагает следующие ключевые различия:

- институционализированные и неинституционализированные формы непрерывного образования;
- формальная и неформальная образовательная деятельность;
- стандартизированные и нестандартизированные образовательные программы.

В отличие от предыдущей модели, понимание системы непрерывного образования как образования взрослых сужает базовое определение. Здесь акцент делается на специфике контингента обучающихся, особенностях их запросов и технологий получения знаний. Тем не менее, при анализе собственно образования взрослых возникает проблема, которая артикулируется при рассмотрении непрерывного образования как образования на протяжении всей жизни. Это проблема вычленения взрослого контингента. Так, по утверждению одного из британских исследователей образования взрослых М. Тайта, в Англии люди обычно считаются взрослыми в возрасте 18 лет, когда они получают право участвовать в выборах. Но помимо права голоса, существует множество других ролей, традиционно закрепленных обществом за взрослыми. Таким образом, нет прямой связи между возрастом индивида и понятием «взрослый», скорее это зависит от того, какие роли индивид принимает на себя по мере взросления. Так, известный американский ученый М.Ш. Ноулз считает взрослым того, «кто ведет себя как взрослый, т. е. играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина)» (Huberman 1974).

Мониторинги непрерывного образования в странах ОЭСР, ориентированные на выявление образовательных потребностей граждан трудоспособного возраста, как правило, задают возрастной диапазон 24–65 лет (OECD 2004).

Непрерывное образование взрослых имеет свои особенности. Взрослые, как правило, уже имеют как опыт образовательной деятельности, так и навыки практической работы. Их запросы более конкретны и прагматичны, когда речь идет о программах профессионального образования. Имеются особые требования к организации обучения. Здесь жесткие временные рамки, поскольку либо приходится одновременно учиться и работать, либо отрыв от трудовой деятельности должен быть предельно сжат по срокам. Вместе с тем обычно более выражена мотивация образования.

На примере этой модели — «Непрерывное образование как образование взрослых» — мы можем выделить еще одну важную черту исследовательских концепций: чем больше предлагаемых ими различий, тем ниже степень свободы исследователя и тем выше степень определенности. Используя в качестве главного определителя непрерывного об-

разования возраст учащихся, мы можем получить очень конкретный образ своего объекта.

Обучение взрослых включает такие разнообразные методы, как независимое обучение: в библиотеке или вне ее; программы радиопередач или заочные курсы; дистанционное обучение; дискуссионные группы или кружки «взаимопомощи»; семинары или симпозиумы, конференции или встречи; полное или частичное обучение на занятиях или курсах, в которых лектор, преподаватель или наставник имеют формально ведущую роль.

Типы образования взрослых можно классифицировать следующим образом.

1. Образование для получения профессионально-технической, технической и профессиональной компетентности. Такое образование может служить для подготовки взрослого к первой работе или к новой работе, оно может способствовать поддержанию его знаний об инновациях в его должностных обязанностях или профессии.
2. Образование для здоровья, благосостояния и образа жизни семьи. Такое образование включает все виды образования в области здоровья, отношений в семье, включая знания о поведении потребителя, планировании рождения ребенка, гигиене, охране детства и т. п.
3. Образование для гражданской, политической компетентности и компетентности сообщества. Такое образование включает все виды образования, касающиеся устройства государства, развития сообщества, общественных и международных позиций государства, голосования на выборах и политического участия и т. д.
4. Образование для «самореализации». Такое образование охватывает все виды гуманитарных образовательных программ по следующим направлениям: музыка, искусство, танцы, театр, литература, прикладное искусство. Эти программы нацелены на изучение ради изучения, скорее чем на достижение целей, включенных в другие виды образования взрослых.
5. Коррекционное образование: базовое образование и повышение грамотности. Такое образование, очевидно, является предпосылкой для всех других видов обучения взрослых и, таким образом, как категория стоит несколько в стороне от других типов обучения взрослых.

Так же, как в предыдущей модели анализа системы непрерывного образования, здесь предполагается сужение проблемного поля (по сравнению с моделью «Образование на протяжении жизни»), но критерием такого сужения выступает уже не контингент учащихся, а функциональная специфика получаемых знаний.

Это образование, которое должно обеспечить непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков. Во многом такое понимание непрерывного образования совпадает с дополнительным профессиональным образованием, поскольку также включает в себя регулярную переподготовку. Отличие состоит в том, что дополнительное профессиональное образование, по идее, должно соотноситься с основным, в то время как непрерывное профессиональное образование делает акцент на постоянстве процесса обучения в профессиональной сфере, но никак не связывает его с характером базового образования.

Это отличие существенно, поскольку содержит разные представления о профессиональной карьере. В логике дополнительного образования карьера линейна и связана с линейным развитием технологий, в логике непрерывного образования она не носит линейного характера и обусловлена быстрой сменой технологий, необходимостью для работника неоднократно на протяжении профессиональной жизни менять сферы деятельности, а соответственно, и профессии.

Непрерывное образование и социальные изменения конца XX в. — первой декады XXI в.

Последнее десятилетие XX в. ознаменовалось серьезными изменениями в глобальных условиях, которые так или иначе значительно влияют на роль, функции, форму и способы функционирования образования взрослых. В числе наиболее значимых перемен — возрастающее значение знаний как движущей силы экономического роста в глобальном контексте, информационная и коммуникационная революция, появление глобального рынка труда, социально-политические трансформации глобального масштаба, демографическая ситуация (табл. 1). И перед нами встает вопрос — являются ли эти изменения фундаментальными и каким образом эти изменения связаны с концепцией непрерывного образования?

Изменения в обществе привели к необходимости реформирования системы образования взрослых. Возможно, концепция непрерывного обучения приобрела значимость для правительств и стала расцениваться как важный компонент социально-экономической политики государства. В развитых индустриальных странах непрерывное обучение появилось в течение 1990-х гг. как ключевой элемент политики образования. Можно предположить, что данная модель образования поддерживалась национальными правительствами и международными организациями, такими как Совет Европы, ЮНЕСКО, Организация Экономического Сотрудничества и Развития в странах Европейского Союза (ЕС). С этой целью обратимся к ряду важных документов, которые были изданы

Меняющиеся глобальные условия: возможности и опасности*

Фактор изменений	Возможности	Опасности
Растущая роль знаний	1. Возможность скачкообразного роста в некоторых сферах экономического развития 2. Решение социальных проблем (гарантированное обеспечение продовольствием, здравоохранением, водоснабжением, энергоресурсами, окружающей средой)	Увеличение разрыва в уровне знаний между странами
Революция в информационной сфере	Облегчение доступа к знаниям и информации	Увеличение цифрового барьера между странами и внутри отдельных стран
Глобальный рынок труда	Облегчение доступа к опыту, навыкам и знаниям, накопленным профессионалами	Рост темпов «утечки умов» и оттока передового человеческого капитала
Политические и социальные перемены	Благоприятные условия для реформ	1. Рост темпов «утечки умов» и политическая нестабильность 2. Потери людских ресурсов

* *Источник:* Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы (Доклад Всемирного банка 2003)

международными организациями. Одним из первых важных международных документов, в котором появилось понятие «образование в течение всей жизни», стал доклад Э. Фора «Учиться быть», представленный в 1972 г. ЮНЕСКО (Faurge 1992). Э. Фор предполагал горизонтальную и вертикальную интеграцию образования. Вертикальная интеграция интерпретировалась как возможность для индивида включиться в формальную систему образования на любом этапе своей жизни. Горизонтальная интеграция понималась как распространение образования на множество формальных и неформальных областей социальной жизни. Например, ЕС объявлял 1996 г. в Европе годом непрерывного обучения.

Рассмотрим основные компоненты позиции международных организаций относительно непрерывного образования на основе анализа доклада Всемирного банка «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы» (Доклад Всемирного банка 2003) В данном документе сформулированы новые задачи для высшей школы: 1) адаптация работы учебного учреждения требованиям учаще-

гося (взрослого человека); 2) развитие аналитических способностей учащихся. Также в отчете говорится, что причиной появления данной концепции является короткий жизненный цикл знаний, навыков и профессий. В современном обществе все более важными становятся непрерывность образования и развитие индивидуальных способностей. В странах ОЭСР традиционный подход, предполагающий обучение в течение отдельного и ограниченного периода времени для получения первой степени после окончания средней школы или для прохождения курса аспирантуры до начала профессиональной деятельности, постепенно заменяется моделью непрерывного образования. Концепция непрерывного обучения для всех, принятая в 1996 г. министрами образования стран ОЭСР, исходит из нового видения политики в сфере образования и профессиональной подготовки как опоры для социального и экономического развития на основе знаний.

В концепции непрерывного обучения подчеркивается приоритет интересов учащегося. Вузам придется адаптировать *организацию своей работы под потребности в образовании и профессиональном обучении все более разнообразных категорий населения*: работающих студентов, студентов зрелого возраста, студентов, обучающихся на дому, студентов, совершающих частые поездки, студентов, обучающихся неполный день, студентов очного обучения, студентов вечернего обучения, студентов, обучающихся в выходные дни, и т. д. Обучающие программы основаны на потребностях учащегося, т. е. преподаватель выстраивает учебную программу в соответствии с требованиями учащихся. Вуз контролирует работу преподавателей, основываясь на потребностях слушателей. Таким образом, учащийся берет на себя инициативу по определению своего собственного профессионального профиля на рынке труда. Намерение обучаться становится биографическим ресурсом для людей при стратегическом планировании индивидуальных курсов жизни.

Интегрированное образование, в котором периоды обучения в стенах заведения, закладывающие основы знаний, чередуются с приобретением трудовых навыков, способностей и практических умений на рабочих местах на предприятиях-партнерах, стало важным элементом образования третьей ступени во многих странах ОЭСР.

В европейском образовании (особенно это касается высшей школы) в последние десятилетия происходят кардинальные перемены, вызванные изменениями взаимоотношений между рынком, государством и институтами. Эти перемены можно кратко охарактеризовать как тенденцию к диверсификации, децентрализации и дерегулированию. Параллельно с этими тенденциями вводятся принципы публичной отчетности, контроля качества и инструментов управления для осуществ-

ления постоянного наблюдения и общего контроля. При этом в сферу контроля попадают все виды деятельности учебных заведений — от академической и исследовательской деятельности до сфер услуг и финансирования. В качестве основного требования к университетам и другим институтам высшего образования выдвигается соответствие требованиям рынка при подготовке высококвалифицированной рабочей силы. В целом проводимые реформы касаются учебных программ, стандартизации и централизации тестирования знаний, а также управления образованием (Globalization 2003: 117).

В связи с этим профессиональное образование должно быть максимально нацелено на тесную связь с бизнесом и производством, вступая с ним в корпорации и партнерство. Это должно способствовать эффективному сотрудничеству и успешному использованию интеллектуальных, технических и научных ресурсов для обеспечения экономики качественной рабочей силой и проведения совместных прикладных исследований и внедрения инноваций. Соответственно, одним из главных аргументов неолиберальных теоретиков и практиков является усиление роли знания в производстве. При этом проведение образовательных реформ, как в области содержания, так и в управлении образованием, считается чуть ли не главным фактором конкурентоспособности страны. Отсюда вытекает сущность реформ, за которыми отчетливо просматривается неолиберальная программа, исходящая из «императивов глобальной конкуренции», подразумевающая снижение государственного финансирования образования, приватизацию, введение рыночных принципов в образовательную систему.

Таким образом, из анализа политического дискурса можно проследить тесную связь «непрерывного образования» с государством, образовательными учреждениями и бизнесом. Именно под влиянием неолиберальной политики, глобализации, мирового рынка происходит снижение роли государства как поставщика образования. Происходят изменения во взаимодействии образовательного учреждения и государства, а также образовательного учреждения и бизнеса.

Мы получили краткое представление о концепции непрерывного обучения (на основе анализа международных документов) с позиций социальной политики (social policy), теперь рассмотрим позицию социологов по данному вопросу. Как отмечают социологи образования Дж. Филд и М. Лестер, среди чиновников сформировалось представление, что «непрерывное обучение является и необходимым и желательным» (Field, Leicester 2000), и, кроме того, что изменения начали происходить в образовательной системе после появления непрерывного образования. Они пытаются понять, являются ли эти изменения фунда-

ментальными или поверхностными и каково их значение (положительное или отрицательное). Авторы полагают, что фундаментальные изменения действительно имеют место: «поскольку непрерывное обучение определено, признано, оценено, никто сегодня не думает, что обучение закончено после окончания школы» (Ibid: xix). Филд и Лестер также предполагают, что, несмотря на «хорошие основания для скептицизма» (Ibid), эти изменения положительны.

Филд и Лестер считают, что к изменению положения непрерывного образования привело действие экономических сил технологического изменения и глобализации, особенно в развитых капиталистических странах.

Непрерывное образование и трансформация концепции образования

Основополагающие идеи концепции непрерывного образования можно найти в работах Дж. Дьюи, П. Фрейре, З. Баумана. В своих работах «Демократия образования», «Опыт и образование», «Школа и общество» Дж. Дьюи выстраивает категориальную систему понятий и представлений, в которой дается описание процесса образования. В работе «Демократия и образование» он ставит вопрос о несоответствии существующей системы образования требованиям демократического общества, хотя работа написана в 1916 г. Дьюи подчеркивает, что общество, которое не просто изменяется, но и считает изменения одним из своих идеалов, будет иметь другие стандарты образования, чем то, которое стремится только к упрочению своих обычаев. Демократическое общество обеспечивает равный доступ своих членов ко всем благам и гибкую адаптацию своих институтов посредством взаимодействия различных форм совместной жизни. Образование в таком обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом. Общество демократическое, имеющее в своем распоряжении механизмы широкого распространения возникающих повсеместно изменений, следит за тем, чтобы его члены были приспособленными к социальным условиям. Несмотря на то, что работа посвящена системе школьного образования, в ней автор рассматривает ряд вопросов, которые обсуждаются в непрерывном образовании. Главный из вопросов — это аналитические навыки учащихся. Процесс обучения в непрерывном обучении основывается на способности находить и применять знания для решения конкретных проблем. Дьюи уделял большое значение процессу применения знаний через жизненный опыт. В школе слишком большое значение придается информации, предназначенной для воспроизведения на уроке. «Знание» в смысле «информация» означает оборотный капитал, обязательные ресурсы для дальнейшего исследования,

понимания или изучения новых объектов. Но часто к нему относятся как к конечному результату, и тогда целью становится складирование и предъявление его по первому требованию (Дьюи 2000: 146). Статичный идеал знания не способствует образовательному развитию. Главной задачей школы, считает Дьюи, является обретение знания в процессе жизненного опыта. В мышлении объективным фактам, данным, прежде приобретенному знанию противопоставляются предположения, умозаключения, имплицитные смыслы, гипотезы, т. е. аналитические способности.

Другой заметной фигурой, затрагивающей вопросы пожизненного обучения, является бразилец Пауло Фрейре. В своей популярной работе «Педагогика угнетенных» он представляет свое видение свободного человека и образования. Образование играет ключевую роль в эксплуатации угнетенного как отчужденного существа. Культурное воздействие в образовательной системе описывается как «банковская концепция» образования, которое является фундаментальным для «культуры безмолвия»: угнетенные ограничены, чтобы осознать, что они находятся в состоянии отчуждения.

Банковская концепция образования предполагает монологический подход, в котором отсутствует диалог, и образование выполняет функцию «внесения» информации в умы обучаемых. Студенты — «сейфовые ячейки», преподаватели — «депозитарий», а образование — процесс внесения информации из «депозитария» в «сейфовую ячейку». Такой критический анализ дает Фрейре образовательному процессу. Это ограничивает анализ отношений между преподавателем и студентом, которые предполагаются как форма культурного воздействия со стороны угнетателей (Friere 1972).

Быть человеком, по Фрейре, значит быть свободным, а свобода выражается в возможности использования собственного, самостоятельно выработанного языка. Язык заключает в себе образцы, модели мышления и действия, а люди наполняют язык смыслом в процессе собственного действия и размышления. Свободные люди пользуются подлинными словами, произнесение которых предполагает в человеке мыслящее и действующее существо, приносящее в мир свои намерения и смыслы и тем самым изменяющее его. Свободные люди у Фрейре начинают вести себя, как рефлекслирующие индивиды у Гидденса. Люди отслеживают ситуацию, которая позволяет накопить им знание для совершения выбора в отношении себя.

А теперь обратимся к позиции известного социолога З. Баумана. Среди философов, теоретиков и практиков образования распространилось ощущение кризиса. Оно мало связано с виной, ошибками, недо-

смотром профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования, — оно проистекает из дерегулирования процесса формирования личности, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни, характеризующий мир — мир «постмодернити» (Бауман 2002: 162).

Мир «постмодернити» стимулирует развитие «третичного образования», такой разновидности обучения, в которой унаследованные нами образовательные учреждения, рожденные и сформировавшиеся в мире модернити, встали перед необходимостью поиска новых форм обучения, т. к. теория образования не соответствует потребностям нового общества. Нынешний кризис в сфере образования — это прежде всего кризис унаследованных институтов. Они приспособляются к происходящим переменам — производят пересмотр установленных концептуальных рамок.

Кризисом эпохи поражены все устоявшиеся образовательные институты. Понимая, что всесторонний анализ всех форм образования займет много времени, З. Бауман останавливает свое внимание на уровне университетов. Среди многих черт, отличающих современную цивилизацию от других моделей человеческого сосуществования, союз знания и власти является наиболее основополагающим. Современная власть ищет в образовании просвещения и наставлений, тогда как современное знание следует краткому, но точному предписанию — знать, чтобы иметь силу действовать.

Сейчас положение изменилось. Именно поэтому в претендовавшей на программный характер «Великой хартии европейских университетов», недавно подписанной в Болонье и объявлявшей университеты независимыми институтами, занимающими центральное положение в обществе, сильно заметна тоска по быстро исчезающему прежнему состоянию дел.

Непрерывное образование и обучающееся общество

Обратимся еще раз к различным подходам «обучающегося общества». Один из известных западных социологов образования П. Джарвис различает в этой связи по крайней мере четыре подхода, акцентирующих то или иное измерение «обучающегося общества»: «футуристический», «планирующий», «рефлексивный» и «рыночный» (Jarvis 2000: 346).

Первый он поясняет, ссылаясь на ставшую уже классической книгу Р. Хатчинза «Обучающееся общество», в которой автор представляет свое видение будущего общества как общества обучающегося, которое кроме предоставления реальной возможности своим членам повышать

и расширять образование на любом этапе их жизни сможет также трансформировать свои ценности таким образом, что образование, самореализация, приобщение к гуманности станут его определяющими целями, достижение которых будет задачей всех социальных институтов (Телегина 2008: 38).

Второй подход — обучающееся общество как планируемое общество — широко представлен в уже рассмотренных выше официальных документах международных организаций.

Третий вариант понимания обучающегося общества основывается на подходах Э. Гидденса и У. Бека, описывающих современный этап социального развития как переход к «рефлексирующей модернити».

Гидденс обращается к применимости знаний во всех аспектах современной жизни, которые являются характерными для современного общества как все более преобладающая «институционализация рефлексивности» (Giddens 1990: 38). Рефлексивность современности выражается в упорядоченном использовании знания об обстоятельствах социальной жизни в качестве составного элемента ее организации и изменения. Постоянная ревизия наличного знания о мире порождает радикальное сомнение, которое становится одним из важнейших экзистенциальных параметров высокой современности. Под ростом рефлексивности Гидденс понимает все большее отслеживание ситуации, которое позволяет нам накопить знание, необходимое для того, чтобы совершать выбор, как в отношении себя, так и общества в котором мы живем. Глобализация, децентрализация и рефлексивность ставят в центр вопрос обучения в социальной жизни. Рефлексивность и изучение становятся применимы ко всем формам социального взаимодействия. Потребность в пожизненном обучении — структурная особенность современного общества.

Сторонники четвертой точки зрения рассматривают непрерывное образование скорее как феномен рынка и связывают его с характеристикой современного общества как потребительского. Если в более ранние периоды образование, как правило, ассоциировалось со школьной системой, страдающей целым рядом негативных качеств и нередко создававшей психологический барьер к дальнейшему образованию, то новое, современное общество в конъюнктурной его интерпретации способствует все большему разделению формального (formal) и неформального (informal) образования. В русском языке последнему термину, видимо, соответствует «неинституционализированный». Примером может служить создание «Открытого университета» в Великобритании, положившего начало позиционированию «образования для всех» как товара, выбираемого по вкусу. Производство «знания» как товара уже давно стало индустрией.

Непрерывное образование и обучающая организация

Концепция непрерывного профессионального образования взрослых тесно связана с понятием «обучающая организация», т. к. человек, прошедший обучение в образовательной организации, захочет применить полученные знания на рабочем месте. Дифференциация социальных механизмов распределения увеличивает значимость обучения в организации. В работе Д. Шона организация рассматривается как «социально-познавательная структура», которая организует обучение и производит знание (Schon 1971). Рабочее место часто обсуждается в связи с обучающей организацией в постиндустриальном обществе. Концепция обучающей организации развивается в терминах интеллектуальной организации, бизнес-обучения, корпоративной классной комнаты, обучающей организации. На фоне глобализации возникла необходимость соединения производства и обучения в организациях. Ч. Хэнди дает следующее определение: это «организация, которая поощряет обучение, которая одобряет любознательность, вопросы и идеи, которые предоставляют возможности для эксперимента и размышления, которые прощают ошибки и поощряют уверенность в себе» (Handy 1990). Эта «образовательность организаций» проявляется в требованиях для более или менее постоянных действий, которые поддерживают организационное обучение. Рост сектора знания, организаций знания и рабочих знаний приводит к тому, что социальные организации становятся мощной средой обучения.

Производственная подготовка охватывает как формальное обучение внутри фирм, так и накопление опыта непосредственно по ходу трудовой деятельности. На практике эффективность в сфере непрерывного образования во многих исследованиях, прежде всего экономических, измеряется на основе соотношения затрат и доходов при его получении. Для определения этих показателей используются такие экономические показатели, как внутренняя производительность труда, внешняя производительность труда, заработная плата внутри компании, заработная плата на рынке, коэффициент сохранения клиентов. Если компания вкладывает средства в обучение сотрудников, но не получает дохода для компании от этого вложения, то она может сократить расходы на это направление (Ryan 1994: 92). С проблемой доходности связываются другие — социальное неравенство, социальная защищенность на рынке труда, влияние на профессиональную карьеру.

Современные компании страдают от недостатка навыков специалистов. Дело в том, что для большинства компаний становятся более важными такие навыки, как знание иностранных языков и личные способности (работа в команде, коммуникативные навыки, инициатив-

ность, креативность, предприимчивость, лидерские, управленческие и презентационные навыки, способность к обучению) (Nickson 2003: 185).

Существовал слишком упрощенный взгляд на социализирующую функцию организации обучения как социализацию в культуру организации и дисциплину рабочего места. Это снизило значение потребности пожизненного образования на рабочем месте как предпосылки выживания фирмы и служащих. Понятие «обучающая организация» подразумевало не только обучение на рабочем месте, но и место для социального распределения в обществе обучения. Наиболее четко эта функция проявляется, если разделить организацию на три части: постоянное ядро, договорной край, периферия. Такое внутриорганизационное распределение имеет большие последствия при распределении возможностей обучения среди различных категорий. Изменение в практиках занятости ведет к гибкой занятости с контрактами на фиксированный срок, частичной занятостью и уменьшением возможностей для обучения. Это связано с возможностью трудоустройства, которая связана с готовностью сотрудников самостоятельно вкладывать деньги в обучение. Такие изменения отрицательно сказались на инвестициях организации в обучение сотрудников. В общественных и частных организациях широко распространены случаи дискриминации при приеме на работу, продвижении и инвестициях в образование. В более широкой социологической перспективе такие механизмы социального исключения при распределении увеличивают значение ситуаций риска. Они в первую очередь затрагивают возможности участия в обучении периферии и договорного края. Эти категории оказываются в состоянии риска. Когда непрерывное изучение связано с развитием механизмов социального распределения, исследования должны уделять внимание возможностям и механизмам распределения, которые облегчают или препятствуют доступу взрослых к обучению. Можно сосредоточить акцент изучения организаций на обучающей среде в организации и барьеров для организационного развития в этом направлении. Исследование обучения в организации можно сосредоточить на неформальном обучении, самообучении, изучении в рабочем процессе.

Непрерывное образование и человеческий капитал

Огромное теоретическое значение имело введенное Г. Беккером различие между специальными и общими инвестициями в человека (позднее разграничение между общими и специфическими ресурсами легло в основу транзакционной теории фирмы) (Беккер 1993). Специальная подготовка наделяет работников знаниями и навыками, пред-

ставляющими интерес лишь для той фирмы, где они были получены. В ходе общей подготовки работник приобретает знания и навыки, которые могут найти применение и в множестве других фирм. Общая подготовка косвенным образом оплачивается самими работниками, когда, стремясь к повышению квалификации, они соглашаются на более низкую в период обучения заработную плату; им же достается и доход от общих инвестиций. Напротив, специальная подготовка финансируется по большей части самими фирмами, которым поступает и основной доход от нее. Понятие специального человеческого капитала помогло объяснить, почему среди работников с продолжительным стажем работы на одном и том же месте текучесть ниже и почему заполнение вакансий в фирмах происходит в основном за счет внутренних продвижений по службе, а не за счет наймов с внешнего рынка. В данном случае образование рассматривается в связи с производственными показателями фирмы, а, соответственно, и с ростом ее прибыли. В зависимости от уровня (макро или микро), на котором анализируется отдача от инвестиций в продолжающееся образование, может рассматриваться влияние более образованной рабочей силы на экономический рост (внешняя отдача) или формирование более благополучного положения обучающегося (более высокой заработной платы, интересной работы, возможностей адаптации к изменениям). К внешним эффектам обучения можно также отнести улучшение работы и конкурентоспособности предприятий. Широкое понимание конкурентоспособности ведет к использованию широкого круга индикаторов в определении выгод непрерывного профессионального обучения. Например, специалисты Европейского центра развития профессионального образования рассматривают их в контексте повышения конкурентоспособности, «основанной на знаниях», в глобализирующемся мире, где знания, человеческий капитал — это ее решающие факторы. Проблематика инвестирования в умения и знания, в инфраструктуру обучения людей разных возрастов исследуется на микро- и макроуровне: для индивидов, компаний и экономики в целом (Modernising 2009).

Таким образом, оценки человеческого капитала на российском рынке труда позволяют сделать вывод о том, что образование в целом повышает защищенность работников на российском рынке труда, как и в других странах, хотя при этом уровень специфического человеческого капитала остается низким (Капелюшников 2005). Зарубежные исследования также показывают позитивное влияние обучения на доход работников и фиксируют неравенства по этому показателю по возрасту, уровню квалификации и региону (Woller, Shiner 2009: 90). В то же время в ряде исследований рассматриваются другие аспекты, связанные с при-

обретением специфического человеческого капитала и его влиянием на положение сотрудников на рынке труда. Например, его эффекты связывают с ограничением мобильности вследствие усиления обязательств работников перед организацией (Sieben 2007: 397), а также с худшими шансами, в сравнении с общей подготовкой, устройства на работу (Korpi et al. 2003).

Заключение

Для выделения существенных особенностей концептуализации непрерывных, относящихся к понятию «непрерывное профессиональное образование взрослых», был проведен его дефиниционистский анализ, поскольку на данный момент отсутствует конвенциональный взгляд на то, что именно считать непрерывным образованием. В статье представлен обзор «концептуальной сферы» непрерывного профессионального образования взрослых, которая состоит из понятий «обучающееся общество», «обучающаяся организация», «человеческий капитал».

Мы провели подробный разбор каждого из понятий (обучающееся общество, обучающаяся организация, человеческий капитал), результатом чего явилась следующая схема (рис. 1.).



Рис. 1. Концептуальная схема «непрерывного профессионального образования взрослых»

В процессе анализа установлено, что все понятия «концептуальной сферы» логичнее рассматривать вместе. Такой подход дает более полное представление о концепции непрерывного профессионального образования взрослых. Между понятием «непрерывное профессиональное образование взрослых» и понятиями из «концептуальной сферы» имеются очевидные взаимосвязи. Если, например, рассмотреть эту связь на уровне «человеческого капитала», то непрерывное профессиональное образование приводит к формированию более благополучного положения обучающегося, повышает защищенность работников на российском рынке труда, повышает доход, ограничивает мобильность (т. к. у человека возникают обязательства перед предприятием). На уровне образова-

тельной организации тоже обнаруживаются связи — организации заинтересованы в повышении эффективности в сфере непрерывного образования. Компания будет вкладывать средства в обучение только в случае соответствующей практической отдачи. Многие компании проводят обучение внутри своей организации, т. к. более профессиональные сотрудники могут делиться опытом с новыми сотрудниками.

После рассмотрения «концептуальной сферы» непрерывного образования была представлена графическая модель, которая связывала бы всех акторов (на основе «концептуальной сферы» данного понятия). Данная концепция тесным образом связана с функционированием государства, с обучающимся индивидом и бизнес-организациями, поскольку человек, получивший непрерывное профессиональное образование взрослых, обучается для повышения своей защищенности на рынке, а затем применяет полученные знания на своем предприятии, что отражается на конкурентоспособности государства в целом (рис. 2).



Рис. 2. Взаимосвязи между акторами непрерывного профессионального образования

Кроме того, мы выделили следующие отличительные параметры анализа концепции «непрерывного профессионального образования взрослых»:

- обучение может проходить как в институционализированных, так и неинституционализированных формах;
- возраст участников 24–60 лет;
- непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков;
- непрерывное профессиональное образование делает акцент на постоянстве процесса обучения и не связывает его с характером базового образования.

Литература

Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 162–163.

Беккер Г. Воздействие на заработки инвестиций в человеческий капитал // США: экономика, политика, идеология. 1993. № 11.

Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. 1998. № 5.

Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. М.: Педагогика Пресс, 2000. С. 146–149.

Капелюшников Р. Ценится ли на российский рынок человеческий капитал? // Демоскоп Weekly. 2005. № 193–194.

Константиновский Д., Вахштайн В., Куракин Д. Реальность образования и исследовательские реальности. Гос. ун-т. — Высшая школа экономики. М., 2010.

Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.

Доклад Всемирного банка. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы [<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/se.pdf>].

Телегина Г.В. «Образование в течение жизни»: институционализация в европейском контексте и ее оценка. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 38–77.

Edwards R. Behind the Banner. Whither the Learning Society? // Adults learning. 1995. Vol. 6. No 6. Pp. 187–189.

Edwards R. Lifelong learning, lifelong learning, lifelong learning // Field J., Leicester M. (eds.) Lifelong learning: education across the lifespan. London: Routledge, 2000. Pp. 3–11.

Faure E. Learning to Be: The World Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO, 1992.

Field J., Leicester M. (eds.) Lifelong learning: education across the lifespan. London: Routledge, 2000.

Friere P. Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

Giddens A. Consequences of modernity. Cambridge: Polity Press, 1990. Pp. 38–39.

Globalization and reform in higher education / Ed. by H. Eggins. London: SRHE and Open University Press, 2003.

Handy C. Inside organizations. London: BBC, 1990.

Hatton M. A pure theory of lifelong learning // Hatton M. (ed.) Lifelong learning: policies, practices and programs. Toronto: APEC, 1997.

Huberman A. Some models of adult learning and adult change. Studies on permanent education. Strasburg, 1974.

Jarvis P. Globalization, the learning society and comparative education // Comparative education. 2000. Vol. 36. No 3.

Jarvis P. International dictionary of adult and continuing education. London: Routledge, 1990.

Kallen D. Recurrent and lifelong learning: definitions and distinctions // Schuller T., McGarry J. (eds.) World Yearbook of Education: Recurrent Education and Lifelong Learning. London: Kogan Page, 1979.

Korpi T., Paul de Graaf R., Hendrickx J., Layte R. Vocational training and career employment precariousness in Great Britain, the Netherlands and Sweden // Acta Sociologica. 2003. Vol 46. No 1. Pp. 17–30.

Modernizing Vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe. Cedefop. Luxemburg. EUR-OP. 2009. [www.cedefop].

europa.eu/etv/Projects_Networks/Research Lab/Published.asp].

Nickson D. Bringing in the excluded? Aesthetic labour, skills and training in the new economy // *Journal of educational and work*. 2003. Vol. 16. No 2. Pp. 185–203.

OECD Employment Outlook, 2004.

OECD Meeting of the education committee at ministerial level: making lifelong learning a reality for all. [www.oecd.org/news_and_events/reference/nw96-/a.htm].

Page G., Thomas J. *International Dictionary of Education*. London: Kogan Page, 1977.

Parson S. Lifelong learning and the community school / *Poster C., Krüger A.* (eds.) *Community education in the Western World*. London: Routledge, 1990.

Ryan P. Training quality and trainee exploitation // *Lyard R.* *Britain's trainings deficit: the centre for economic performance report*. Aldershot: Ashgate, 1994. Pp. 92–124.

Schon D.A. *Beyond the stable state*. London: Temple-Smith, 1971.

Sieben I. Does training trigger turnover — or not? The impact of formal training on graduates' job search behavior // *Work, Employment and Society*. 2007. No 3. Vol. 21. Pp. 397–416.

Sutton P. Lifelong and continuing education // *Husen T., Postlethwaite T.* (eds.) *The international encyclopedia of education*. Vol. 6. Oxford: Elsevier Science Ltd., 1994.

Tight M. Critical perspective on management learning // *Management learning*. 2000. No 31. Pp. 103–119.

Wain K. Lifelong education: a duty to oneself? // *Journal of philosophy of education*. 1991. Vol. 25. No 2. Pp. 273–278.

Woller F., Shiener J. Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus-Panels // *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2009. Vol. 61. S. 90–117.