



## ГУМАНИЗАЦИЯ КАК ИЗМЕНЕНИЕ СПОСОБА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

С. А. МАКСИМОВА,  
доктор философских наук,  
проректор по научно-исследовательской  
и проектной деятельности НИРО  
*maksimovasa@niro.nnov.ru*

Статья посвящена рассмотрению проблем гуманизации образования взрослых, понимаемой автором как изменение способа представления образовательного знания. Предлагаются и обосновываются три основные модели взаимодействия субъекта и объекта образовательной деятельности в системе образования взрослых: «субъект — пассивный объект», «субъект — активный объект», «субъект — субъект».

The article is devoted to the regarding of the problem of adult education humanization, which is described as changing the way of presenting the educational knowledge. The author proposes and bases three main models of correlation between the subject and the object of educational activity in the system of adult education: «subject — passive object», «subject — active object», «subject — subject».

**Ключевые слова:** *гуманизация образования, образование взрослых, образовательное знание, образовательная практика*

**Key words:** *humanization of education, adult education, educational knowledge, educational practice*

**Н**есмотря на довольно значительный корпус работ, связанный с разработкой проблем гуманизации и гуманитаризации современного образования, необходимо признать, что в современном научно-педагогическом дискурсе недостаточно разрешенными являются вопросы:

- ✓ разграничения объемов данных понятий в целом;
- ✓ их семантической наполненности применительно к системе постдипломного образования.

Думается, что это неслучайно. Родство происхождения терминов (оба они восходят к латинскому homo) дают основания трактовать их как такие направления модернизации образования, которые нацелены на преобразование объекта, коим в обоих случаях является человек, а относительно системы координат постдипломного образования — педагог в частности и организуемая им педагогическая практика в целом. Какие же изменения в профессиональной деятельности педагога связаны с процессом гуманизации образования, а какие могут и должны быть отнесены к сфере его гуманитаризации?

Полагаем, что и тот и другой процессы в определенной степени связаны с категорией «образовательное знание».

Любое образовательное знание может быть рассмотрено и как статическая, и как динамическая категория. Статика образовательного знания обеспечивается тем его «актуальным содержанием», которое составляет информационную ценность знания и позволяет ему оставаться объективным, то есть «равным самому себе» вне зависимости от того, кто этим знанием обладает и кому оно адресовано. Динамика образовательного знания обеспечивается его имманентной интенциональностью. Образовательное знание вне адресата обесценивается, утрачивает свое актуальное содержание.

Следовательно, говоря о трансляции образовательного знания в системе образования в целом и в постдипломном образовании в частности, мы должны разграничивать две плоскости рассуждения: способы «передачи» образовательного знания и содержание образовательного знания. С одной стороны, исследовательский интерес сфокусирован скорее на процессе и характере взаимодействия субъекта как носителя образовательного знания и его объекта, реципиента, на фундаментальных свойствах самого знания, обеспечивающих (или затрудняющих) это взаимодействие. С другой — необходимо вести речь об информационном (дисциплинарном, метапредметном) наполнении образовательного знания, которое способно преобразовывать педагогическую практику. Как видно, в первом случае мы имеем дело с гуманизацией образования, а во втором — с его гуманитаризацией.

Рассмотрение понятия «гуманизация» применительно к системе образования освещено длительной научной традицией. Взаимосвязанная этимологически с термином «гуманизм» данная категория еще И. Кантом определяется как «исторически обусловленная система воззрений, которая признает человека самодовлеющей ценностью, рассматривает его как сознательного субъекта своих действий, развитие которого по законам собственной деятельности является необходимым условием развития общества» [5, с. 113].

Исходя уже из внутренней формы слова, под гуманизацией образования в самом общем виде понимается создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей человека, его позитивную самореализацию, в основе чего лежат уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми, в целом — средой [3].

Однако ряд ученых полагает, что применительно к феномену «гуманизация об-

разования» целесообразно вести речь не об изменении образовательной среды, а об обновлении содержания образовательных программ в плане усиления «человековедческого, биоведческого корпусов знания; в становлении образования как главного цивилизационного механизма» [7, с. 97].

Более широк взгляд И. А. Зимней на рассматриваемый феномен, поскольку он «накладывает отпечаток» на различные компоненты системы образования как «гуманистической парадигмы»: не только на собственно содержание, но и на его «гуманистически ориентированную» цель и особую форму организации образовательного процесса — «деятельностно-задачную» [2, с. 28—30].

Представляет немалый интерес и позиция американского психолога, одного из создателей и лидеров гуманистической психологии К. Роджерса, который подходит к гуманизации образования как к оформлению его ключевых методологических принципов: «целостный подход к развитию и обучению (интеграция интеллектуального, телесного и духовного начал)», «индиви-



дуальный подход, то есть уникальный стиль обучения каждого человека (центрация на потребностях, интересах, эмоциях учащегося)» и др.

Предполагаем, что возможен еще один подход к феномену «гуманизация образования»: ее рассмотрение как изменение самого способа представления образовательного знания. В самом общем виде это может найти выражение в трансформации характера взаимодействия субъекта образовательной деятельности — носителя образовательного знания и ее объекта — то есть того, кому это знание адресовано. В этом смысле гуманизация образования означает актуализацию антропоцентрического подхода к образованию не столько как к виду деятельности определенного социального института, сколько как к деятельности самого человека по обретению им своего индивидуального образа, образа «я».

Иными словами, объект образовательной деятельности не может восприниматься как некий «чистый лист», безоценочно и бескомпромиссно воспринимающий транслируемое образовательное знание. В этом случае складывается парадоксальная ситуация, когда предмет

Если рассматривать структуру личности обучающегося как единицу, в рамках которой взаимосвязаны мотивационный, знаниевый, деятельностный и рефлексивный компоненты, то приходится констатировать, что «навязывание» образовательного знания способно в полной мере обеспечить только один из них — знаниевый.

образовательной деятельности (образовательное знание) как бы вытесняет ее объект (обучающегося): знание становится первичным, а его точность и информационная полнота — решающими в процессе образования. Если, таким образом, образова-

тельное знание исчерпывающе и непротиворечиво, то и необходимые «изменения» в образе «я» обучающегося произойдут автоматически, поскольку любое образовательное знание потенциально на это нацелено. При этом в расчет не принимается ни жизненный опыт обучающегося, ни уже наличествующий опыт его позна-

вательной деятельности, ему отказывается в праве быть живым, творящим. Вся познавательная активность объекта в таком случае сводится к его адаптации к транслируемому, а точнее сказать — «навязанному» образовательному знанию, попытке «научиться существовать» в его заданных рамках. Можно ли говорить в таких условиях о развитии образовательных способностей и — тем более — личностном развитии обучающегося? Вопрос, пожалуй, скорее риторического свойства.

Если рассматривать структуру личности обучающегося как единицу, в рамках которой взаимосвязаны *мотивационный, знаниевый, деятельностный и рефлексивный* компоненты, то приходится констатировать, что «навязывание» образовательного знания способно в полной мере обеспечить только один из них — знаниевый. Мотивация как исключительно внутреннее побуждение к приобретению того или иного знания может возникнуть только после личностной оценки этого знания, то есть не только его формального получения, но и субъективного «присвоения». А для этого необходимо, чтобы образовательное знание создавало ситуацию не «захвата» интеллектуальной сферы личности обучающегося, а ее логического, последовательного изменения в актуальном познавательном режиме, с учетом жизненного опыта и интеллектуальных ресурсов обучающегося.

В отношении деятельностного компонента личности последнего ситуация, допускаем, не столь очевидна. Прежде всего — в силу сложности вопроса о соотношении так называемой «внешней» практической и «внутренней» психической деятельности обучающегося. Так, по мнению С. Л. Рубинштейна, нельзя говорить о формировании одного вида деятельности из другого путем интериоризации, поскольку до всякой интериоризации внутренний (психический) план уже наличествует [6]. А. Н. Леонтьев же полагал, что внутренний план сознания в процессе практиче-



ских действий, связывающих познающего с миром человеческих предметов, только формируется [4]. Так или иначе, если признать ключевую важность деятельности в развитии обучающегося как инструмента, по Л. С. Выготскому, «решительно-го изменения самого сознания учащегося, ...перестройки и развития всей его психической деятельности», то необходимо понять, каким способом эта деятельность зарождается, что является ее импульсом [1, с. 331].

Полагаем, что полученное обучающимся образовательное знание должно быть не только предметно, информативно (об этом шла речь выше), но и оперативно: важно не только различить предмет, определив его дифференциальные признаки, понять его\*, но и преобразовать его в соответствии с собственными представлениями. Образовательное знание, наконец, не только оперативно, но и оценочно. Это означает, что носитель образовательного знания должен формировать в объекте определенного рода отношение, с одной стороны, к предмету — тому, что он постигает, и, с другой стороны, к своей деятельности по преобразованию этого предмета. Таким образом, очевидна необходимость расширения потенциала образовательного знания: от информационно-просветительского до познавательно-преобразующего.

Обращаясь к проблеме гуманизации образования взрослых, необходимо принимать во внимание ряд существенных черт данного процесса, непосредственно связанных с объектом: наличие не только жизненного, но и профессионального опыта — иногда весьма значительного, «контекстность обучения» и актуализация обучения. Отсюда очевидно, что взаимодействие между субъектом и объектом образовательной деятельности усложняется:

\* Интересно в данном случае реализуется внутренняя форма данного слова: понять — буквально «схватить», то есть «присвоить себе».

объект образовательной деятельности в системе образования взрослых сам выступает субъектом образовательной деятельности иного уровня. При этом восприятие и оценка образовательной практики в системе дополнительного профессионального образования нередко ведется с опорой на образовательный процесс в школе. Педагог-практик, приходящий в учреждение дополнительного профессионального образования, уже является носителем и транслятором образовательного знания.

Вопрос возникает только относительно степени его готовности (личностной, профессиональной, мотивационной) не только адекватно воспринять это знание, но и, преобразовав его, внедрить в школьный образовательный процесс. Оценка возможности педагога «взять» представляемое образовательное знание в системе образования взрослых неразделимо связана с оценкой возможности ученика впоследствии овладеть им. Происходит своего рода апперцепция — вторичное восприятие образовательного знания. А поэтому обучение педагога а priori контекстно, то есть воспринимается педагогом не само по себе, абстрактно, а с позиции возможности его применить в конкретной образовательной ситуации. Именно поэтому подобное образовательное знание не может претендовать на более или менее определенную степень завершенности, его границы конструируются преподавателем (субъектом) и обучающимся-педагогом (объектом) совместно. Отсюда, без преувеличения, заметим, что наибольшую актуальность проблема гуманизации образования приобретает в системе образования взрослых.

Как ни парадоксально, но именно находясь в одном формально-тематическом (предметном) пространстве, участникам образовательного процесса нередко труд-

Обращаясь к проблеме гуманизации образования взрослых, необходимо принимать во внимание ряд существенных черт данного процесса, непосредственно связанных с объектом: наличие не только жизненного, но и профессионального опыта, «контекстность обучения» и актуализация обучения.



но нащупать общую содержательно-смысловую плоскость. Занимаясь в течение ряда лет воспроизводством полученных некогда знаний, педагог искренне недоумевает, зачем ему новое знание необходимо и как конкретно он его будет применять. Это лишь одна из «издержек» гуманизации образования взрослых. Другая, на наш взгляд, еще более опасна: педагог не препятствует получению нового знания, но не умеет подойти к нему критически. Опасность этой позиции заключается в мнимой простоте работы с таким педагогом именно в силу его образовательной «всеядности». Вот почему нивелировка образа «я» педагога (обучающегося, объекта) недопустима, вот почему именно в системе образования взрослых чревата любая позиция «сверху». Безусловно, речь не идет о том, что педагог системы дополнительного профессионального образования должен обладать равным учителю объемом представлений о школьной образовательной практике, понимать ее устройство «изнутри»: подобная «смена ролей» вряд ли вызовет должный эффект. Только внешняя позиция по отношению к образовательной практике педагога может обеспечить опережающий характер деятельности в целом.

Занимаясь в течение ряда лет воспроизводством полученных некогда знаний, педагог искренне недоумевает, зачем ему новое знание необходимо, и как конкретно он его будет применять.

Исходя из сказанного выше, считаем возможным и необходимым выделение трех основных моделей взаимодействия субъекта и объек-

та образовательной деятельности в системе образования взрослых:

- ✓ «субъект — пассивный объект»;
- ✓ «субъект — активный объект»;
- ✓ «субъект — субъект».

Рассмотрим их более подробно.

Модель «субъект — пассивный объект» предполагает одностороннее воздействие преподавателя на обучающегося в смысле представления ему определенной суммы знаний, которая даже будучи потом во-

площена в сфере школьной педагогической практики, вероятно, окажется немало искаженной. Педагог оказывается не участником, а, скорее, «заложником» образовательной ситуации; «модальная рамка» его поведения довольно распространена: «меня отправили на курсы повышения квалификации», «мне “предложили” взять экспериментальную площадку» и т. д. Мотивация, безусловно, понятна, но, столь же безусловно, — деструктивна. Повлиять на нее преподаватель системы образования взрослых не может, однако он способен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы, вопреки первоначальным установкам, вовлечь учителя в образовательную деятельность «от его педагогического опыта», показав ее реальную практическую (а не теоретическую) значимость, ее глубинные смыслы (вопреки формальным — изменение категории, повышения статуса школы и др.), возможность преобразования своей конкретной практики.

Другая модель «субъект — активный объект» несколько отличается мотивацией педагога, вступающего в это взаимодействие. Речь пока не идет о творческой активности по совместному с субъектом построению образовательного знания из наличествующего профессионального опыта или конкретных образовательных возможностей объектов деятельности уже самого учителя. Происходит скорее восприятие предлагаемого знания как некоей панацеи для решения возможных затруднений в образовательной практике педагога, успешной адаптации к тем новым условиям, которые предлагает ему стремительно меняющаяся реальность. Это, безусловно, упрощает «общение» в системе образования взрослых. Однако не решает главной задачи — открытие в самом объекте образа «я» педагога как свободного преобразователя своей зачастую воспроизводимой профессиональной роли. Изменение этой позиции как раз и должно осуществляться в системе дополнительного профессионального образования

и не в формате отвлеченных умозаключений, а в режиме реального со-творчества в производстве образовательного знания.

Наконец, третья модель взаимодействия «субъект — субъект» образовательного процесса представляет собой такую обра-

зовательную парадигму, которая выстраивается не вокруг предмета — образовательного знания, а вокруг задачи построения образа «я» педагога, преобразования его педагогической практики, развития его дальнейшей познавательной мотивации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — Т. 3. — М., 1983.
2. *Зимняя, И. А.* Гуманизация образования — императив XXI века / И. А. Зимняя // Гуманизация образования : сб. — Вып. 1. — Набережные Челны, 1996.
3. *Иванова, С. В.* Гуманизация образования: цели, задачи и условия / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. — 2010. — № 2 (5).
4. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975.
5. *Панфилова, Т. В.* О содержании понятия «гуманизм» / Т. В. Панфилова // Философские науки. — 1990. — № 9.
6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 448 с.
7. *Субетто, А. И.* Гуманизация российского общества (авторская концепция) / А. И. Субетто. — СПб.; М. : Исслед. центр Ком-та по высшей школе, 1992.