

Г.В.ВЕРЕМЕЙЧИК

ДИЛЕММА «ОБРАЗОВАНИЕ И/ИЛИ КВАЛИФИКАЦИЯ» В
НЕМЕЦКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

The article presents causes of the beginnings and perspectives of the current theoretical discussions about the dilemma “education and/or qualification” in German adult education. The author reconstructs senses of both terms, shows the process of the changing of paradigms and present the possible way for the solution by means of adult pedagogy.

Противопоставление двух концептуальных подходов, по-разному обосновывающих предназначение, цели и содержание немецкого образования взрослых, в последние десятилетия стало предметом интенсивных научных дискуссий. «Образование или квалификация?» вопрошает в своей часто цитируемой публикации теоретик немецкого образования взрослых Йохен Каде [8, 859]. Попытки найти ответ на этот фундаментальный вопрос дают новые импульсы для переосмысления андрагогической практики и дальнейшего развития теоретических оснований.

Рассмотрим генезис и трактовку противопоставляемых терминов и подходов. Категория «образование» имеет в немецкой педагогике долгую традицию, уходящую своими корнями в средневековый период. В XIV в. под образованием понимали «актуализацию подобия Бога в целостной личности, которая формирует себя по высшему образцу» [9, 70]. В эпоху Просвещения происходит переосмысление и отказ от теологической трактовки. Под образованием понимают достижение критической дистанцированности Личности к себе и к миру. В неогуманистической

традиции, которая сформировалась под влиянием идей и ценностей Просвещения и Классицизма, а также немецкой идеалистической философии (Кант, Гегель, Фихте), термин «образование» становится «излюбленной и центральной категорией немецкоязычного пространства» [3, 508]. Немецкое образование в целом, как и образование взрослых в частности, видит своей целью всестороннее развитие человека. Образцом служат идеалы античности. Вильгельм фон Гумбольдт, великий немецкий просветитель, полагал, что разностороннее формирование индивидуальности является благородной задачей человечества. Гумбольдт разрабатывает радикальную концепцию обновления образования, основанную на принципе «всеобщности образования». Несколько позже этот принцип был положен в основу первой версии закона об обязательном школьном образовании. Здесь следует отметить, что введение обязательного школьного образования в Германии привело к изменению задач образования взрослых. Речь идет уже не о ликвидации неграмотности, а об углублении и расширении ранее полученных знаний. Гумбольдт ввел также принцип «первичности общего образования», который означал, что всякое профессиональное обучение может быть организовано лишь после полного завершения общеобразовательных занятий. Так было осуществлено разделение между образованием и обучением, между общим и профессиональным образованием, что, по мнению некоторых исследователей, было ошибкой Гумбольдта, которая проявлялась «в форме общепедагогической дисквалификации профессионального образования вплоть до XX в.» [4, 93], а также подготовило почву для противопоставления общего и профессионального образования взрослых, которое сегодня подается в упрощенном виде как дилемма «образование или квалификация». Хотя сам термин квалификация появляется позже. По мнению Я.Вайссера «квалификация –

термин из новейшей научной истории, проникший в повседневный обиход из научно организованного обучения и образования (подготовки профессионалов). Квалификация равным образом означает способность, пригодность, подготовку. Квалифицировать ... означает, кого-либо готовить, делать пригодным к чему-либо, развивать эту пригодность и имеющиеся способности, оптимизировать готовность к деятельности и т.д.» [10, 83].

Следует отметить, что практически до середины XX в. практика немецкого образования взрослых находилась под сильным влиянием традиций неогуманизма, но различные исторические периоды были отмечены преобладанием того или иного теоретического подхода.

Например, до конца XIX в. образовательная деятельность велась в контексте социальной благотворительности и была нацелена на передачу готовых знаний, что рассматривалось как вклад в решение социальных проблем и как «образование для адаптации народа к научно-технологической эволюции» [6, 28].

В начале XX в. Роберт фон Ердберг противопоставил «старому определению образования», которое «путало знания с образованием», новое понимание, основанное на «образовывающем, духовно формирующем людей воспитании» [7, 14]. Образцом для фон Ердберга, как и для многих других значимых представителей «нового направления» в немецкой педагогике, была концепция народной высшей школы (Folkehöjskole) знаменитого датского философа и педагога Н.Ф.С.Грюндтвига [1, 84-92; 2, 12-16], ориентированная на жизненную ситуацию учащихся, индивидуальную работу над смыслами, изучение истории и традиций своего народа и постижение глубинных взаимосвязей с окружающим миром. Реформаторы подчеркивают «субъектность» участников обучения, связь образования с самообразованием, постулируют

индивидуальность личности, формирующейся и действующей во взаимосвязи с обществом. Личностно-ориентированный подход в первые десятилетия XX в. становится ведущим в практике образования взрослых, отражается в попытках теоретического осмысления андрагогической деятельности и сохраняет свое влияние вплоть до середины XX века.

Отход от неогуманистической парадигмы в немецком образовании взрослых наблюдается во второй половине XX века. Изменившиеся в послевоенный период социально-экономические условия, развитие социальных наук, усиление влияния наднациональных тенденций и рекомендаций международных организаций на процесс формирования теоретического знания создают предпосылки для появления и распространения новых подходов. Изменяется представление общества о себе и вместе с ним представление о предназначении образования взрослых. Все чаще и громче звучат аргументы, обосновывающие функциональное целеполагание в образовании взрослых, требующие укрепления связей с другими общественными системами и утверждающие приоритетность профессионального повышения квалификации в связи общественными и экономическими потребностями. Деве описывает этот процесс следующим образом: «Начавшаяся в шестидесятые годы экспансия образования взрослых обосновывалась тенденциями политического и экономического развития позднекапиталистического индустриального общества. Возрастающая сложность производственных процессов указывала на изменения в профессиональной деятельности, профессиональных ролях и необходимость развития новых и более узких специализаций, а также на общую тенденцию повышения квалификационных требований...» [5, 45].

Вслед за рыночно-ориентированной парадигмой в образовательной политике, теории и практике распространяется понятие «квалификация»,

которое задает функциональную направленность образования взрослых. Функциональность здесь означает наличие связей с другими социальными институтами и их влияние на формулировку целей и задач системы образования взрослых. Определяющим для образования взрослых становится не Личность как субъект собственного образовательного процесса, а взаимосвязи между образованием взрослых и политической системой, между образованием взрослых, экономикой и рынком труда, между образованием взрослых и гарантиями сохранения демократии и экологически устойчивой окружающей среды и т.д.

Как видим, такой подход не позволит трактовать образование взрослых как самоценность, что соответствовало традиции неогуманизма. Критикуя рыночно-ориентированный подход и квалификацию как конечную цель образования взрослых сторонники традиционной парадигмы указывают на то, что функциональное понимание образования взрослых исходит «из выставляемых извне (со стороны общества и, прежде всего, со стороны экономики и рынка труда) требований к личности, задающих характер и содержание действий, которые необходимо выполнить с кем-то, чтобы этот индивидуум был квалифицирован для определенной деятельности или выполнения определенных функций» [10, 83]. Столкновение двух полярных точек зрения окрашено ценностными предпочтениями: с одной стороны (негативной) – внешняя оценка обучения и потребительское отношение к индивидууму (речь идет только о его «подгонке к имеющимся требованиям»); с другой стороны (позитивной) – радикальная ориентация на внутреннюю составляющую процесса учения (мотивы и потребности индивидуума, его стратегии обучения и т.д.).

Поскольку консервация конфликта парадигм тормозит процесс формирования и без того незрелой научной дисциплины в

вышеупомянутой статье Каде обосновывается необходимость отказа от простейшего противопоставления «образования» и «квалификации». Разрешение конфликтной ситуации, по мнению Я.Вайссера, должно быть найдено в рамках андрагогического подхода посредством аккумуляции достижений и способов познания смежных научных дисциплин. Основой этого подхода должен стать переход от конфликта категорий к их рассмотрению в качестве «двух сторон одной медали» [10, 84], каждая из которых имеет свою ценность и, соответственно, должна быть учтена при постановке проблемы и в процессе научного анализа.

1. Веремейчик Г.В., Пошевалова Т.Г. Образование взрослых: опыт Германии для Беларуси. Мн., 2004.
2. Веремейчик Г.В., Пошевалова Т.Г. Датский идеал «всеобщего образования» по Грюндтвигу // Сучасныя даследванні: Зборнік. Мн., 2002. С. 12-16.
3. Brunner, O., Conze, W., Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Band 1, A-D. Stuttgart, 1979.
4. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn, 1995.
5. Dewe, B., Frank G., Hüge W.: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. Hueber, München, 1988.
6. Dräger, H.: Volksbildung im 19. Jahrhundert. Bd. Bad Heilbrunn/Obb. 1984.
7. Erdberg, R.v.: Die Volkshochschule. Frankfurt/Main, 1919.
8. Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 29/1983, S. 859-876.
9. Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik, München/Basel, 1996.
10. Weisser J.: Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive. Weinheim und Basel, 2002.