

О.В. Флеров

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРОСТРАНСТВЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Объектом исследования в предлагаемой статье является непрерывное образование взрослых как пространство и как условие личностного роста. Предмет исследования – внутренние факторы развития личности в данном образовательном пространстве. Автор обращается к философским и психологическим идеям мыслителей и учёных с попыткой отыскать в них корни мотивации человека к получению образования на протяжении всей жизни вне контекста актуализации знаний по причине технологического прогресса и без относительно социально-экономических вопросов. Особое внимание уделяется моментам взаимосвязи данных идей между собой и их связи с педагогикой, в которой тема образовательных траекторий сегодня является весьма популярной. Методом исследования в данной статье является комплексный философско-психолого-педагогический анализ, а также дифференциация факторов и поиск их взаимосвязей на основе анализа научных источников и педагогической практики. Автор приходит к выводу, что идеи философов, психологов-гуманистов, акмеологов и онтопсихологов относительно жизненного пути человека, его свободы выбора и самореализации в совокупности формируют ценностный подход или методологию осмысления непрерывного образования взрослых и дополнительного профессионального образования как его части. Эти факторы нельзя полностью противопоставлять факторам внешним, так как профессия является социально-экономическим феноменом и реализация одного и того же человека в ней во многом зависит от объективных социальных условий, однако, подобный подход к данному виду образования позволяет по-новому взглянуть на мотивы учения на протяжении всей жизни в эпоху неопределённости, более глубоко осмыслить их, что в свою очередь может дать материал для более глубоких весьма популярных сегодня междисциплинарных исследований функционирования образовательных систем.

Ключевые слова: личностный рост, образовательное пространство, непрерывное образование, экзистенциализм, гуманистическая психология, профессиональная идентичность, социализация, свобода выбора, образовательная траектория, образование взрослых.

Abstract. The object of the present research article is the continuing education of adults as the environment and essential condition for their personal growth. The subject of the research is the internal factors of personality development in this particular environment. The author of the article appeals to philosophical and psychological ideas of philosophers and researchers trying to find the sources of motivation of human for receiving education throughout the life disregarding technological progress and socio-economic issues. Special attention is paid to the links between all these ideas and their relation to pedagogy in which the topic of educational paths is the most popular today. The research method used by the author of the article is the integrated philosophical-psychological-pedagogical analysis as well as differentiation of factors and search for their interconnections based on the analysis of scientific researches and pedagogical practice. The author concludes that the ideas of philosophers, psychologists-humanists, acmeologists and ontopsychoanalysts regarding human life path, his free will and self-realization comprise the integrated approach or methodology for better understanding the concept of continuing education of adults and further vocational training as part of continuing education. These factors cannot be fully opposed to external factors because profession is a socio-economic phenomenon and thus professional success depends on objective social conditions. However, this approach to continuing education allows to take a fresh look at the motives of receiving life-long education in the epoch of uncertainty, to get a better understanding of these motives which, in its turn, may provide material for further interdisciplinary researches of educational systems.

Key words: adults education, educational route, freedom of choice, socialization, professional identity, humanistic psychology, existentialism, recurrent education, educational space, personal growth.

Сегодня исследования в области послешкольного обучения, образования взрослых и профессионального образования всё чаще обращаются в сторону непрерывного образования или образования дополнительного профессионального. Такой вектор можно объяснить следующими причинами.

Среднее профессиональное образование переживает определённый кризис, который вызван неясностью его статуса. Действительно, с расширением числа уровней образования и увеличением количества образовательных программ в институциональной цепочке «колледж – бакалавриат – магистратура – аспирантура» именно колледж представляется лишним звеном. Среднее профессиональное образование уже давно перестало восприниматься как самостоятельный образовательный уровень и совершенно потеряло конкурентоспособность на рынке труда, являясь по сути лишь ступенью к получению образования высшего. Совершенно правомерно звучит вопрос, насколько нужна эта ступень сегодня. Единственное реальное преимущество, которое пока даёт СПО – поступление в вуз без ЕГЭ. Причём и в рекламе, и на днях открытых дверей об этом часто открыто говорится как об основном преимуществе данной образовательной системы, что уже порождает противоречие. Если «целевая аудитория» СПО – молодые люди, которые не готовы к ЕГЭ (который в последнее время становится несколько легче), это значит, что организации заявляют, что, по сути, они ориентированы просто не на самый лучший контингент, в то время как в идеале СПО должно готовить сильных специалистов-практиков, которые потом могли бы получать научно-теоретическую подготовку в вузе, как и было в СССР.

Что же касается высшей школы, то о преобразованиях, связанных с переходом на трёхуровневую систему ВО, написано за последние годы действительно очень много. Не обходит стороной эта тематика и страницы, в частности, последних и прошлогодних выпусков таких журналов, как «Педагогика и просвещение», «Современное образование», «Социодинамика» и др. [1-5]. Между тем, хотя бакалавры и магистры выпускаются в обязательном порядке уже несколько лет, как показывает анализ вакансий на крупных порталах по трудоустройству (superjob.ru, hh.ru, job.ru, rabota.ru и др.), сами работодатели ещё не определились со статусом новых степеней и предпочитают в квалификационных требованиях по-старому писать «высшее образование».

Таким образом, и здесь мы видим проблему отсутствия статуса, а это в свою очередь ведёт к

отсутствию системы координат оценивания, в том числе и качества образования, о котором тоже много говорится в последнее время.

С дополнительным образованием (или, как его часто называют, «непрерывным образованием взрослых»), что с чисто педагогической точки зрения не совсем корректно, поскольку второе понятие шире), на первый взгляд, всё более ясно. Академически и профессионально состоявшиеся люди хотят учиться ещё, это делает дополнительное образование даже более привлекательным для преподавателей, потому что такой контингент значительно более мотивирован и заинтересован именно в знаниях. Это справедливо хотя бы только потому, что конкурентоспособность самого по себе отдельно взятого свидетельства о повышении квалификации или диплома о переподготовке (которые по новому закону не могут быть государственного образца) тоже под большим вопросом. Нет смыслашний раз говорить, что в условиях, когда даже многие люди с двумя высшими образованиями (в том числе и магистры) находятся без работы, дополнительное образование как продукт, как услуга представляется для взрослого человека экономически всё менее полезным.

Тем не менее, даже в кризис дообразование взрослых вполне востребовано и занимает определённую нишу на рынке образовательных услуг, потому что люди хотят учиться ещё. В этом смысле представляется интересным изучение вопроса, почему они хотят это делать, какие факторы влияют на их выбор (не профессии, а продолжения учёбы в целом). При этом особенно важным представляется выбор институциональной формы обучения, т.е. посещения образовательного учреждения в условиях, когда современные интернет-ресурсы предоставляют массу возможностей для самообразования.

Говоря о роли непрерывного образования, авторы часто пишут о научно-техническом прогрессе как об объективном факторе актуализации знаний в эпоху постоянных изменений технологий производства и профессиональной деятельности, однако, такой подход является скорее социально-экономическим, чем чисто профессиональным; а это значит, что он так или иначе будет упираться в аргументы, предложенные выше. Кроме того существует масса примеров успешных в профессии людей, даже не задумывавшихся о дообразовании, значит увязывать его только с социально-экономической сферой и объяснять его только её факторами недостаточно.

Автор полагает, что обсуждение профессии в чистом виде возможно лишь вне социально-эко-

номического контекста, который в нашей стране постоянно меняется. Именно тогда на первый план выходит её внутренняя ценность, а также такие процессы и явления, как профессиональная самоидентификация и профессиональный интерес, профессиональное развитие, однако, в современных условиях абстрагироваться от этого весьма сложно. Подробно об этом автор писал в статье, которая вышла на страницах журнала «Педагогика и просвещение» [6].

В связи с этим особый интерес представляют отличные от экономических факторов развития человека и его личностного роста в данной образовательной системе. Только с учётом внутренних факторов и стимулов можно говорить именно о личностном росте, а не только о профессиональном, который с развитием идей корпоративности часто смешивается и путается с карьерным, хотя представляет собой другой, пусть и взаимосвязанный процесс.

Корни этих вопросов следует искать в философии, в частности, в экзистенциализме. Экзистенциализм как философское и в целом гуманитарное направление мысли выдвигает на передний план вопросы, находящие отражение в пространстве непрерывного образования в контексте выбора собственной траектории развития и жизненного пути. Это вопросы о смысле жизни уникальной человеческой личности, а также об уникальном способе её бытия, которые раскрывают целый спектр человеческих проблем о смысле жизни, о предназначении человека, его роли в жизни общества, понимании свободы, добра и т.д. [7].

Представляется важным заметить, что идея непрерывности самым прямым образом связана с основной категорией бытия – временем, именно поэтому фундаментальные основания существования человека в системе непрерывного образования раскрываются именно в онтологии.

Кроме того современные проблемы популяризации непрерывного образования как воплощения идеи обучения в течение всей жизни напрямую связаны с проблемой мотивации людей к его получению. Ценностные основания непрерывного образования тоже тесно связаны с проблемой существования человека в изменяющемся мире.

Несмотря на то, что философия предлагает фундаментальный подход к осмыслению образовательного процесса, для непрерывного образования взрослых он является относительно новым. Это можно объяснить тем, что оно раньше рассматривалось исключительно с практических позиций, т.е. с профессиональных потребностей общества, однако, сегодня вектором педагогических

теорий всё чаще является раскрытие внутреннего потенциала самого человека, что невозможно без рефлексии существования личности в образовательном пространстве.

М. Шелер заметил однажды, что «образование есть категория бытия, а не знания и переживания» [8, с. 21]. Эта идея поддерживается некоторыми биологическими, психологическими, а также психолингвистическими теориями (Ж. Пиаже, Н. Хомский, У. Найссер и др.), в которых жизнь отождествляется с непрерывностью, а любое поведение человека представляется когнитивным актом. Это предполагает установление смысловых связей между категориями жизни и познания, жизни и учения, жизни и самореализации. Такой подход с философской точки зрения является экзистенциальным, что заставляет обратиться к теориям представителей экзистенциализма.

Дазайн М. Хайдеггера [9] предполагает «вопрошающего» человека, для которого само бытие раскрывается, «светится» через всё, что люди познают и делают. Модальностью «здесь-бытия» диктуется необходимость учения в каждый момент жизни. Этим обусловлен философский интерес к повседневности ученичества, многообразию способов бытования людей, воплощающих на практике принцип непрерывности образования. При этом данный подход не исключает поиск разнообразных и многочисленных индивидуальных образовательных траекторий и целостного образовательного пути человека [10]. Так, по Хайдеггеру, бытие, т.е. жизнь, неразрывно связано и с познанием, а, следовательно, с учением. Самореализация человека в педагогике традиционно понимается как осуществление им своих позитивных возможностей, раскрытие задатков и способностей, ощущение того, что личностные амбиции удовлетворены. Если человек добился того, чего хотел на определённом этапе, и не ставит перед собой новых жизненных задач, то это приводит к застою и психологическому кризису. Таким образом, самореализация на жизненном пути человека должна быть не локальной, а постоянной и неразрывно связанной с развитием личности, что находит отражение в теориях других представителей экзистенциализма.

Идеи персонифицированности и индивидуализации в системе непрерывного образования, а также идея осознанного выбора взрослым человеком своего образовательного пути прослеживается в теории С. Кьёркегора, который определял экзистенцию как осознание внутреннего бытия человека в мире. Экзистенциальный выбор позволяет человеку перейти от созерцательно-чув-

ственного бытия, которое детерминируется факторами внешней среды (неподлинным бытием), к неповторимому самому себе.

Теория постоянного личностного развития в пространстве непрерывного образования, как и популярная сегодня идея академической свободы, перекликаются с концепцией свободы другого известного мыслителя Ж.-П. Сартра, отражённой в его теории «проекта». Согласно ней, индивид не задан самому себе, а проектирует, «собирает» себя в качестве такового. Он всегда «впереди, позади себя, никогда – сам» [11]. Этот тезис ложится в основу понимания изменения профессиональной идентичности человека в условиях социальных и социально-экономических перемен, что самым непосредственным образом связано с основами дополнительного образования взрослых как социального феномена.

В целом экзистенциалистами дифференцируются «бытие» и «существование»: первое относится к окружающему человека природному и социальному миру, а второе – к внутренней жизни человека, к его индивидуальному «я».

Юридическая необязательность образования для взрослого человека, а также относительная независимость его решений от родителей уже изначально ставит это явление в парадигму свободы, а именно – свободы выбора учиться или нет, свободы выбора, какую профессию осваивать и т.д.

Постигая себя как экзистенцию, человек обретает свободу, которая является выбором самого себя, своей сущности, которая накладывает на него ответственность за свою жизнь и происходящее в мире. Именно поэтому свобода рассматривается в экзистенциализме как фундаментальная характеристика человеческого существования. По мнению экзистенциального психолога М. Босса, свобода не есть нечто, чем люди обладают; она есть нечто, что они есть. Свобода выступает одной из универсальных характеристик человеческого бытия как способность человека овладевать условиями своего бытия. Понятие свободы связано с понятиями необходимости, зависимости (независимости), отчуждения, ответственности. Индивид не пешка в руках среды и не порождение инстинктов или потребностей. Он обладает свободой выбора и единственный ответственный за собственное существование [12].

Ответственность человека в системе дополнительного образования выражается в том, что, несмотря на личностное и развивающее значение образовательного процесса, в современных социально-экономических условиях выбор профессии (профессий), а также уровень квалификации яв-

ляются одними из факторов, определяющих его материальное и социальное положение. Развивая идеи Босса, следует сказать, что именно в соотношении свободы и ответственности прослеживается неотвратимая взаимосвязь внутренних и внешних (социально-экономических факторов) роста личности человека в пространстве непрерывного образования. Именно от рефлексии этого соотношения во многом зависит то, какие факторы: внутренние или внешние будут играть большую роль в его образовательной траектории.

В философии абсурдизма А. Камю, которую принято относить к экзистенциализму, существование человека соотносится с бунтом [13]. При этом предпочтительной формой бунтарства, а следовательно, и существования человека, философ называет творчество. Творчество как парадигма существования человека близка современной педагогике, одной из задач которой является воспитание активной творческой личности. При этом применительно к педагогическим задачам «творчество» обычно подразумевается несколько шире, чем «искусство», как это происходит в обыденном сознании. Это может быть и научное творчество, и вообще любая социально полезная активная преобразующая деятельность.

Сегодня принято говорить, что философские идеи экзистенциалистов служат методологической основой большинства современных исследований в области непрерывного образования в целом и дополнительного профессионального в частности. Это происходит потому, что во многом на них базируется официальные документы ЮНЕСКО [14-16], отражающие концепцию непрерывного обучения. В Федеральном государственном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) [17] способность планировать и решать задачи профессионального и личностного развития обозначена как одна из основных универсальных компетенций. Таким образом, она даже ставится выше компетенций общепрофессиональных, и подразумевается, что это умение важно в современном мире не просто любому специалисту, но и вообще любому человеку. «Планирование развития» означает как свободу реализации образовательных замыслов и рефлексии своей образовательной траектории в системе дополнительного образования, так и ответственность за результат.

С другой стороны, тезис о том, что философия является фундаментальным знанием и методологией, помогающей осмыслить любые процессы, сам по себе является общепринятым. Кроме только одни идеи экзистенциалистов представляются недостаточными для осмысления образовательных

взаимодействий, поскольку ими данный процесс рассматривается в основном вне контекста конкретного результата, в то время как целенаправленность, а, следовательно, ориентированность на результат является одним из критериев педагогического процесса. Иными словами, хотя идеи экзистенциалистов способствуют общей рефлексии ценности пространства дополнительного профессионального образования в жизни личности, для практической реализации этих идей необходимы также данные гуманистической психологии, которая близка к экзистенциализму.

Динамический контекст учения в течение жизни в педагогике и образовании находит точки соприкосновения с проблематикой устойчивости личности за счёт «трансляции» во времени её самоидентичности. В этом идея «пожизненного» обучения тесно смыкается с принципами гуманистической психологии, основанной на философии жизнестворчества, внимании к осознанности опыта, целостном характере природы и поведения человека. Идеи представителей личностно-центрированного подхода (К. Роджерс), самоактуализации (А. Маслоу) в своё время были успешно перенесены в педагогику, найдя развитие в теориях личностной ориентации образования и интерпретации понятия «самореализация» [10].

Психология помогает перейти от рефлексии существования взрослого человека в образовательном пространстве к конкретным проявлениям его личностного роста и его факторам.

Идеи гуманистической и экзистенциальной психологии (Дж. Бьюдженталь, Ш. Бюлер, Х.-В. Гессманн, С. Джулард, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, В. Франкл и др.), оформившиеся как научное направление на Западе в 1960-е, актуализируются в современном мире, где человек стремится с одной стороны к успешности во всех сферах жизни, а с другой – к внутренней гармонии. Способность к самоактуализации при этом представляется важнейшей, обеспечивающей самосовершенствование, самоосуществление, самореализацию и, как следствие, личностный и профессиональный рост на протяжении всей жизни. С позиций психологии, самоактуализация – процесс непрерывного развития и реализации личностью собственного индивидуально-личностного потенциала, который инициируется соответственной врождённой потребностью – высшей согласно теории А. Маслоу.

Проявлением самоактуализации как фактора непрерывного образования является, в частности, желание осваивать дополнительную профессию, открывая для себя новые знания и возможности, которое возникает у людей, успешных в своей ра-

боте, карьере и в жизни в целом. У того, кто добился всего, о чём может мечтать среднестатистический человек, формируется потребность в открытии новых горизонтов, за счёт чего происходит саморазвитие. Здесь же следует вспомнить и идеи философов о самой потребности человека «вопросать» о мире, хотя возможности окончательно понять, как он устроен, вероятно, и нет вовсе [18, с. 20-28].

Проблема личностного роста достаточно активно исследовалась и в отечественной науке, в частности, с точки зрения «жизненного пути» (Л.С. Выготский, С.Л. Братченко, М.Р. Миронова, Н.П. Паттурина и др.) в онтопсихологии и акмеологии.

Анализ работ данных учёных позволяет сказать, что в обобщённом виде под личностным ростом понимается многоаспектный процесс, имеющий некую внутреннюю логику, который всегда имеет индивидуально-своеобразную траекторию. Этот процесс инициируется соответствующими внутренними и внешними условиями и приводит к изменениям в направлении личностной зрелости человека. При этом в качестве критериев эффективности личностного роста является степень изменения содержания, направленности, динамики этого процесса. Основным смыслом личностного роста заключается в обретении себя и своего жизненного пути, в самоактуализации уникального индивидуально-личностного потенциала. При этом личностный рост не тождественен продвижению человека по «лестнице возрастов». С «внешней» же точки зрения, личностный рост определяется также как процесс гармонизации человеком своих взаимоотношений с обществом, т.е. имеет ярко выраженный социальный контекст [19, с. 823-831]. Обращение к категории смысла вновь увязывает идеи психологов с философией. И здесь же прослеживается взаимосвязь с социальными факторами. В частности, согласно идеям психологов, процесс самоактуализации протекает независимо от его осознания и желания человека. Тем не менее, спонтанная самоактуализация, которая не управляется субъектом, может привести не к личностному росту, а, наоборот, к регрессу в том случае, если она не направлена на раскрытие лучших качеств и свойств личности. Негативная и бесконтрольная самоактуализация может привести к «раздутому Эго», к дисгармонии в социальном взаимодействии, к одиночеству, психологическим проблемам и др.

Следовательно, очень важно направлять заложенное в каждом человеке стремление к самоактуализации в правильное социальное русло. Институциональная система непрерывного образования способна создать соответствующие условия и предложить человеку всё для социально гармоничной

реализации своих интересов, личностного и профессионального потенциала: организованные мероприятия как исключительно академического и профессионального, так и академически-развлекательного характера (семинары, конференции, стажировки, экскурсии), коммуникацию, контакты с интересными людьми, связи, открывающие новые возможности [20, с. 5].

Нельзя, однако, не признать, что такие факторы, как свобода выбора, индивидуальный жизненный путь, стремление к знаниям о мире, осознание себя и своего места в мире знаний, самоактуализация, стремление к гармонии с обществом и с собой в равной степени будут актуальны и для самообразования.

Особенно это справедливо, если учесть, что сегодня под самообразованием понимается не просто чтение книг дома или в библиотеке и поиск информации в Интернете, но также и активный процесс социального взаимодействия человека в интересных ему кругах, который при желании каждый может организовать себе сам. Особенно это актуально для крупных городов, где ежедневно проводятся десятки культурно-познавательных мероприятий.

Институциональная система непрерывного образования обладает одним, но очень серьёзным преимуществом для взрослого человека перед самообразованием: она может дать ему профессию. Поскольку интересы взрослых людей часто имеют профессиональный оттенок, непрерывное образование взрослых в обиходе нередко отождествляется с дополнительным профессиональным образованием.

Следовательно, на личностный рост в непрерывном образовании влияют также и профессионально-психологические факторы. Одним из таких является профессиональная идентичность. Можно сказать, что процесс её формирования идёт параллельно с самореализацией, поскольку выходя на новый качественный уровень, человек не просто открывает новые грани своей профессии, но и по-новому осмысливает себя в ней.

В том или ином контексте профессиональной идентичности проходили практически все психологические исследования в области профессионального самоопределения как отечественных, так и зарубежных учёных (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.Н. Леонтьев, Н.С. Пряжников, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.).

В своём исследовании «Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления», проанализировав работы этих и других исследователей, Л.Б. Шнейдер приходит к выводу,

что профессиональную идентичность следует рассматривать как самореференцию уникальности функционального и экзистенциального Я в его профессиональном служении и неповторимости личностных и профессиональных свойств при наличии принадлежности к социальной и профессиональной реальности [21].

Здесь можно опять вернуться к философии, отметив, что экзистенциализм как практика рефлексии себя в мире имеет значение не только в контексте существования человека во вселенной, но и в более узком смысле бытия специалиста в профессиональной среде.

По мнению данного исследователя, профессиональное самосознание личности включает в себя, в частности, такие компоненты как знание о степени своего соответствия профессиональным эталонам и соотносённость профессиональной деятельности и образа Я [22]. Посредством такого соотношения формируется профессиональный Я-образ, лежащий в основе определения профессиональной идентичности, данного Э.Ф. Зеером, который под ней понимает подобный образ, включающий одновременно стереотипы и уникальность собственного Я [23, с. 324].

Общеизвестно также, что одним из ключевых компонентов профессиональной идентичности является представление о себе в будущей профессии. Традиционно об этом говорится применительно к студенчеству и к юношескому возрасту, однако, в контексте непрерывного образования справедливо учитывать этот фактор и применительно к взрослым людям.

Тем не менее, представления студента и взрослого человека, получающего дополнительное профессиональное образование, о себе как о специалисте в выбранной сфере будут, несомненно, различаться. Во-первых, уже прошедший определённый отрезок профессиональной и карьерной дистанции человек склонен судить о своих будущих перспективах на основе имеющегося опыта, при этом отправным пунктом будет вопрос «насколько в лучшую сторону и как именно изменится моя жизнь». Образ себя в профессии у студента характеризуется высокой степенью идеализированности. Опыт общения со студентами показывает, что никто не хочет быть среднестатистическим специалистом и занимать определённую нишу, в юности человек планирует достигнуть успеха как минимум выше среднего. Взрослый человек оценивает свои возможные достижения более объективно: учитывая социально-экономические условия, а также взвешивая свои преимущества и недостатки. При этом получение дополнительного про-

фессионального образование представляется уже не обязательным шагом, а собственным выбором, который должен помочь развить преимущества и если не устранить, то минимизировать свои недостатки. Это можно назвать профессиональной, а точнее предпрофессиональной рефлексией, которая тоже является гранью взаимосвязи идей психологов с идеями экзистенциалистов.

Можно ли говорить о том, что получение второй профессии даёт взрослому человеку вторую идентичность? Вполне возможно. Однако это во многом это зависит от индивидуального ощущения человека. Часто люди, имеющие несколько высших образований «в душе» отождествляют себя с первым, однако, на деле являются хорошими специалистами в нескольких областях.

Данный вопрос тесно связан с таким термином как «вторичная профессиональная социализация». Фундаментальной в этом смысле представляется работа Л.В. Тарасенко [24, с. 44-72], в которой вторичная профессиональная социализация рассмотрена как вид профессиональной социализации в целом применительно к социальному и личностному развитию и росту человека.

Проанализировав различные теории социализации, исследователь приходит к выводу, что под профессиональной социализацией следует понимать «интеграцию личности в сферу профессиональной деятельности, включающую процесс усвоения и воспроизводства профессиональных знаний, норм, ценностей, установок, моделей поведения в ходе становления человека как члена определённой профессиональной общности и направленный на обеспечение его эффективного функционирования как профессионала. В ходе процесса профессиональной социализации происходит становление человека как субъекта профессиональной деятельности».

Вторичный характер профессиональной социализации в системе непрерывного образования играет при этом двойственную роль. С одной стороны облегчается освоение новых социальных навыков, теперь уже связанных с функционированием только в новой профессии, а не в профессиональной среде в целом. Это происходит на основе как общекультурных (универсальных), так и общепрофессиональных компетенций. С другой же стороны, существенно усложняется наработка новых приёмов конкурентной социальной активности на фоне накопленных в процессе первичной социализации стереотипов функционирования в более защищённой и часто социально поддерживающей среде.

Таким образом, овладение определённым новым видом профессии предполагает овладение

новой социальной ролью, что и позволяет рассматривать этот процесс как частный случай общего процесса социализации личности в сфере профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что Л.В. Тарасенко в целом рассматривает данный процесс с социологических позиций, он тесно связан с психологией развития, хотя бы потому, что в своём исследовании автор применяет в том числе и возрастной подход к социализации.

Эти же идеи взаимосвязаны и с воззрениями представителей гуманистической психологии, которые говорили о гармонии человека с обществом как о смысле личностного роста.

Автору статьи представляется, что эти положения позволяют говорить о том, что вторичная профессиональная социализация является механизмом изменения или обретения новой профессиональной идентичности. Этот процесс достаточно сложный, поскольку он уже не может определяться только внутренними факторами, потому что человек в профессии – это не просто «вещь в себе», а индивид в определённой среде: социальной, профессиональной, коммуникативной и т.д.; если же речь идёт о новой среде, то проблема гармонизации и поиска себя в ней актуализируется.

Именно здесь внутренние факторы роста человека всё более тесным образом начинают быть взаимосвязанными с внешними. В целом профессиональное осмысление непрерывного образования так или иначе зависит уже от социальных и социально-экономических факторов, поскольку даже если предположить, что взрослый человек осваивает профессию вообще без финансовой заинтересованности, его успех в ней, а следовательно, и самореализация, и самоактуализация всё равно будут зависеть хотя бы от ситуации на рынке труда, где при разных условиях один и тот же профессионал добьётся разного успеха. С другой стороны, обращение к внутренним факторам собственного роста может помочь взрослому человеку (уже привыкшему к экономическим изменениям) сформировать ценностную позицию к приобретению новых профессиональных знаний, которую можно пронести через всю жизнь.

Сегодня профессиональное образование, получение профессии всё чаще воспринимается как продукт, как услуга, как вложение в будущее, как средство достижения цели, как часть интеллектуального капитала, человеческих ресурсов – и всё меньше как ценность. Между тем именно экзистенциально-психологическое осмысление даёт возможность человеку лучше познать себя в этой системе координат. Представляется, что хотя с воз-

растом мировоззрение может меняться, всё же оно более стабильно, чем социально-экономические и политические условия, определяющие рынок труда и востребованность тех или иных профессий, а, следовательно, внутренние факторы личностного роста могут служить для человека более надёжным ориентиром. В то же время они могут определить методологию исследования непрерывного образо-

вания и дополнительного профессионального образования, поскольку позволяют осмыслить внутренние мотивы и интересы посещения взрослым человеком образовательного учреждения, благодаря чему представляется возможным более глубоко осмыслить мотивы социальные, а также такие неотъемлемые для современного общества процессы как профессиональный и карьерный рост.

Список литературы:

1. Левин В.И. Новая программа образовательной подготовки аспирантов // Педагогика и просвещение. 2015. № 4. С. 336-343.
2. Наумова Н.В., Глушак А.С. О парадигмальных принципах реформы образования (взгляд изнутри) // Педагогика и просвещение. 2016. № 1. С. 10-27.
3. Потатуров В.А. Проблемы отечественного гуманитарного образования в условиях глобализации // Современное образование. 2016. № 2. С. 12-24.
4. Пшеничная В.В. Содержательно-методические аспекты и особенности преподавания курса «Психология и педагогика высшей школы» в аспирантуре // Современное образование. 2016. № 1. С. 92-111.
5. Пробин П.С. Отечественная образовательная реформа в контексте современной конъюнктуры рынка труда: контуры интерпретаций // Социодинамика. 2015. № 3. С. 1-26.
6. Флеров О.В. Психолого-педагогические особенности профориентационной работы в вузе в период коммерциализации образования и социально-экономической неопределённости // Педагогика и просвещение. 2015. № 4. С. 344-358.
7. Словарь философских терминов / Под ред. В.Г. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2005. С. 689-690.
8. Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. С. 21.
9. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.
10. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Т. 1. № 1(1). С. 2-18.
11. Федюшин А. Проблема свободы в философии Ж.-П. Сартра. URL: http://rushist.narod.ru/files/saint_work/art/art_43.htm.
12. Boss M. Psychoanalysis and daseinsanalysis. New York, 1963. 295 p.
13. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
14. Faure, E. Learning to Be: the World of Education today and tomorrow. Paris: UNESCO, 1972.
15. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 1973.
16. Lifelong Learning for All (Delor's Commission). Paris: OECD, 1996.
17. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru>.
18. Гусев Д.А. Скептицизм как философский реализм // Философия и культура. 2015. № 1. С. 20-28.
19. Рыбакова Н.А. Самоактуализация личности: методологический экскурс // Психология и психотехника. 2015. № 8. С. 823-831.
20. Егоров Г., Меланина Т.В. Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования: теория и практика. М.: ПСТГУ, 2013. 59 с.
21. Шнейдер Л.Б. Профессиональная самоидентичность: структура, генезис и условия становления: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 327 с.
22. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МПСИ, 2005. 272 с.
23. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проспект, 2003. 336 с.
24. Тарасенко Л.В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: Дис. ... д-ра социол. н. Ростов-на-Дону, 2001. 339 с.
25. Гуревич П.С. Достоинства и изъяны креативности в образовании // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 4-7. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14160.
26. Морозов В.В. Адаптивная функция социализации образования // Философия и культура. 2011. № 7. С. 150-154.
27. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогика и просвещение. 2015. № 4. С. 359-372. DOI: 10.7256/2306-434X.2015.4.17278.
28. Ховов О.Б. Социальное пространство и социальная действительность системы непрерывного образования // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 8-15. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14110.

References (transliterated):

1. Levin V.I. Novaya programma obrazovatel'noi podgotovki aspirantov // Pedagogika i prosveshchenie. 2015. № 4. С. 336-343.
2. Naumova N.V., Glushak A.S. O paradigmal'nykh printsipakh reformy obrazovaniya (vzglyad iznutri) // Pedagogika i prosveshchenie. 2016. № 1. С. 10-27.
3. Potaturov V. A. Problemy otechestvennogo gumanitarnogo obrazovaniya v usloviyakh globalizatsii // Sovremennoe obrazovanie. 2016. № 2. С. 12-24.

4. Pshenichnaya V.V. Soderzhatel'no-metodicheskie aspekty i osobennosti prepodavaniya kursa «Psikhologiya i pedagogika vysshei shkoly» v aspiranture // *Sovremennoe obrazovanie*. 2016. № 1. S. 92-111.
5. Probin P.S. Otechestvennaya obrazovatel'naya reforma v kontekste sovremennoi kon'yunktury rynka truda: kontury interpretatsii // *Sotsiodinamika*. 2015. № 3. S. 1-26.
6. Flerov O. V. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti proforientatsionnoi raboty v vuze v period kommertsializatsii obrazovaniya i sotsial'no-ekonomicheskoi neopredelennosti // *Pedagogika i prosveshchenie*. 2015. № 4. C. 344-358.
7. Slovar' filosofskikh terminov / Pod red. V.G. Kuznetsova. M.: INFRA-M, 2005. S. 689-690.
8. Sheler M. Izbrannye proizvedeniya. M.: Gnozis, 1994. S. 21.
9. Khaidegger M. Bytie i vremya. M.: Ad Marginem, 1997. 452 s.
10. Kolesnikova I.A. Nepreryvnoe obrazovanie kak fenomen XXI veka: novye rakursy issledovaniya // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013. T. 1. № 1(1). S. 2-18.
11. Fedyushin A. Problema svobody v filosofii Zh.-P. Sartra. URL: http://rushist.narod.ru/files/saint_work/art/art_43.htm.
12. Boss M. Psychoanalysis and daseinsanalysis. New York, 1963. 295 p.
13. Kamyu A. Buntuyushchii chelovek. Filosofiya. Politika. Iskusstvo. M.: Politizdat, 1990. 415 s.
14. Faure, E. Learning to Be: the World of Education today and tomorrow. Paris: UNESCO, 1972.
15. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 1973.
16. Lifelong Learning for All (Delor's Commission). Paris: OECD, 1996.
17. Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya. URL: <http://fgosvo.ru>.
18. Gusev D.A. Skeptitsizm kak filosofskii realizm // *Filosofiya i kul'tura*. 2015. № 1. S. 20-28.
19. Rybakova N.A. Samoaktualizatsiya lichnosti: metodologicheskii ekskurs // *Psikhologiya i psikhotehnika*. 2015. № 8. S. 823-831.
20. Egorov G., Melanina T.V. Lichnostnoe i professional'noe razvitie vzroslogo cheloveka v prostranstve obrazovaniya: teoriya i praktika. M.: PSTGU, 2013. 59 s.
21. Shneider L.B. Professional'naya samoidentichnost': struktura, genesis i usloviya stanovleniya: Diss. ... d-ra psikhol. nauk. M., 2001. 327 s.
22. Shneider L.B. Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening. M.: MPSI, 2005. 272 s.
23. Zeer E.F. Psikhologiya professii. M.: Akademicheskii prospekt, 2003. 336 s.
24. Tarasenko L.V. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie: stanovlenie novogo sotsial'nogo institute: Diss. ... d-ra sotsiol. n. Rostov-na-Donu, 2001. 339 s.
25. Gurevich P.S. Dostoinstva i iz'yany kreativnosti v obrazovanii // *Pedagogika i prosveshchenie*. 2014. № 4. S. 4-7. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14160.
26. Morozov V.V. Adaptivnaya funktsiya sotsializatsii obrazovaniya // *Filosofiya i kul'tura*. 2011. № 7. S. 150-154.
27. Ignat'eva G.A., Tulupova O.V. Innovatsionnyi tekhnologicheskii format dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov // *Pedagogika i prosveshchenie*. 2015. № 4. S. 359-372. DOI: 10.7256/2306-434X.2015.4.17278.
28. Khovov O.B. Sotsial'noe prostranstvo i sotsial'naya deistvitel'nost' sistemy nepreryvnogo obrazovaniya // *Pedagogika i prosveshchenie*. 2014. № 4. S. 8-15. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14110.