

Российская Академия образования  
Институт образования взрослых

---



# **ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ**

Под редакцией Г.С.Сухобской,  
Е.А.Соколовской,  
Т.В.Шадриной

Санкт-Петербург  
2002

**УДК 374.8**

Печатается по решению Редакционно-издательского совета ИОВ РАО.

**Образование взрослых: цели и ценности** / Под ред. Г.С.Сухобской, Е.А.Соколовской, Т.В.Шадринной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

**Авторский коллектив:** канд.психол.наук Н.М.Божко, канд. психол.наук А.И.Канатов, канд.пед.наук Е.А.Соколовская, докт.психол.наук Г.С.Сухобская, канд.пед.наук Т.В.Шадрина.

*В пособии, обращенном к андрагогам (специалистам сферы образования взрослых), дается трактовка целей и ценностей образования взрослых в их соотнесенности с вызовами современности.*

*Задача пособия – обеспечить последовательное вхождение читателя–андрагога в наиболее значимые проблемы образования взрослых (созидающая роль образования в современной жизни, продуктивные тенденции его развития, придание знаниям личностного смысла, развитие самопознания взрослых, их социального мышления и т.п.), что способствует его методологическому самоопределению и обеспечивает становление позиции как практического методолога собственной деятельности.*

*Книга адресована широкому кругу читателей, профессиональная или общественная деятельность которых связана с образованием взрослых, повышением их квалификации, организацией досуга, а также преподавателям вузов, студентам и аспирантам, изучающим процессы развития образования в современном обществе.*

**ISBN 5–258–00032–X**

© Российская Академия образования, 2002.

© Институт образования взрослых, 2002.

© Коллектив авторов, 2002.

## **ВВЕДЕНИЕ: ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ПРОБЛЕМА АНДРАГОГИКИ**

«Деятельность всегда регулируется определенными ценностями и целями. Ценность отвечает на вопрос: для чего нужна та или иная деятельность?

Цель – это идеальный образ продукта. Он воплощается, опредмечивается в продукте, который выступает результатом преобразования предмета деятельности».

*Степин В.С. Теоретическое знание. – М., 2000. – С. 38.*

Книга адресована прежде всего профессионалам, работающим в различных сферах образования взрослых: преподавателям, консультантам, работникам центров, студий. Кроме того, возможный адресат книги – специалисты, работающие со взрослыми, деятельность которых имплицитно содержит образовательный потенциал, – руководителям организаций, библиотекарям, социальным работникам, работникам сферы искусства, СМИ, сферы обслуживания, участникам общественных движений и др.

Цель книги – включить педагогов в обсуждение проблем образования взрослых: роль образования в жизни общества и взрослого человека; современные интерпретации социокультурных функций образования; место образования в прогнозировании и регуляции общественного прогресса.

Авторы апеллируют к андрагогу как социальному посреднику в образовательной сфере между современным социумом и взрослым человеком как субъектом социальной жизни общества.

Основная задача авторов – раскрыть, какую роль играет образование взрослых в согласовании ценностей современного социума, личности и общества.

Естественно, что ценности социума, его «коллективного разума», воплощенного в разных формах общественного

сознания, в его духовной и материальной культуре, не могут в полном объеме стать ценностями для индивида в силу ограниченности его опыта и возможностей познания. Однако от того, каковы реальные ценности приобщения взрослого человека к образованию, во многом зависит прогресс современного общества.

Путь приобщения взрослого человека к ценностям культуры через различные формы образования (формальное, неформальное, информальное) достаточно индивидуален и целиком зависит от его собственной воли, желания, гражданской и социальной зрелости.

Процессы информатизации современного общества, бурно развивающиеся во всем мире, позволяют активно включаться в образование – во всех его видах и формах, практически каждому человеку.

Когда взрослый человек в понимании целей образования в целом и его ценностей становится соинтерпретатором социума, то это, бесспорно, дает новый вектор развития и личности, и социуму. Посредниками, способствующими квалифицированной интерпретации взрослым человеком ценностей культуры и целей образования, выступают андрагоги. Они помогают расширить горизонты видения проблем современной жизни, содействуют развитию способности к самостоятельной и адекватной интерпретации ценностей культуры и жизни. Именно эти процессы являются предметом обсуждения в этой книге.

Подчеркнем, что в пособии проблема соотношения феноменов «образование» и «ценности» рассматривается в двух, теснейшим образом связанных аспектах. Первый – образование как ценность в системе диспозиций взрослого человека. Второй – ценности, имплицитно представленные в содержании образования взрослых и эксплицируемые в современных условиях.

✱

## ОСНОВНЫЕ ИДЕИ КНИГИ

### Образование: современное прочтение

Размышления о современном образовании, его ценностях и роли в жизни общества и каждого отдельного человека начнем с раскрытия этой проблемы современными философами, социологами, педагогами.

Крупнейший социолог XX века Даниэл Белл в книге «Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования» определяет место и роль образования в современном и будущем обществе, обосновывая значимость образования в создании человеком «своей собственной системы ценностей»:

«Сам факт существования в настоящее время множества путей получения информации и приобретения опыта диктует необходимость осознанного понимания **процессов выработки концепций** как средства организации поступающей к индивиду информации с целью разработки прогностических схем осмысления личного опыта. Концептуальная схема – это набор взаимосвязанных категорий, соединяющих различные стороны опыта или свойства предмета в целях сравнения их или поиска отличительных черт от других сторон и свойств. Функция образования состоит в том, чтобы найти общие и отличные особенности различных схем осмысления опыта...

И так же, как разрешение кризиса самоидентификации личности происходит в процессе слияния противоречивых аспектов индивидуального познания в единое целое, так и знание выступает организацией опыта, соотносимого с другими формами опыта с целью создания логически стройных критериев оценки.

Задача ... в этих условиях состоит в том, чтобы сопоставить методы логического познания: исторического по-

знания, объектом которого является традиция, которую можно сопоставить с настоящим; методологического познания, которое делает понятным концептуальные основы познания и его философские предпосылки; индивидуального самосознания, которое позволяет человеку понять источники его предубеждений и дает возможность создать свою собственную систему ценностей путем последовательного изучения общества.

Образование – это «переработка» материалов прошлого, не требующая полного отказа от его истин или полного ему подчинения. Оно характеризуется постоянной напряженностью, «напряженностью между прошлым и будущим, разумом и чувственностью, традицией и опытом. Напряженность эта, несмотря на все ее стрессы и неудобства, является единственным источником сохранения независимости самого процесса познания. Образование – это утверждение принципа интеллектуального и художественного порядка посредством поиска взаимосвязей в дезорганизованном мире знаний»<sup>1</sup>.

Приведенные высказывания Д.Белла, безусловно, не раскрывают всей глубины его анализа роли образования в жизни современного общества, однако, с нашей точки зрения, определяют вектор современных «научных раздумий» над проблемой целей и ценностей образования взрослых.

Введем в наши предварительные рассуждения об образовании и такие позиции:

*«Сфера образования, несомненно, несет свою, и немалую, долю ответственности за многие негативные явления, ибо причиной их в конечном счете является сам чело-*

---

<sup>1</sup> Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – С.568-569.

*век, утративший способность активно противостоять злу во всех его проявлениях, потерявший веру в нравственные, духовные ценности мира и смысл человеческой жизни, лишившийся жизненных ориентиров, не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании»<sup>1</sup>.*

*«Во главу угла можно поставить не удовлетворение постоянно растущих потребностей... а прежде всего безопасное развитие человечества и реализацию ряда фундаментальных ценностей, типа здоровья, семьи, разумно понятых прав и свобод»<sup>2</sup>.*

*«Для того чтобы быть свободным в этом мире, нужно стабильно ориентироваться в нем, то есть как бы все время знать, где ты есть»<sup>3</sup>.*

В этих извлечениях из работ современных философов просматриваются контуры сложного взаимодействия ценностей социума, образования и личности. Именно эта проблема представлена в данном пособии как приоритетная в методологическом самоопределении андрагога.

Современное прочтение образования особо выделяет вопрос о соотношении обучения и образования:

«Разграничение между обучением и образованием вполне понятно. В прошлом они были едины. Мы тогда жили в «информационно бедном обществе». Непосредственный жизненный опыт, приобретаемый на ферме или в маленьком городке, мог быть значительным, но кругозор в

<sup>1</sup> Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 49.

<sup>2</sup> Розин В.М. Наука и культура (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1998. – №10. – С. 25.

<sup>3</sup> Шрейдер Ю.А. Ценности, которые мы выбираем. Смыслы и предпосылки ценностного выбора. – М., 1999. – С. 144.

других областях – знакомство с миром искусства, культурой или политикой за пределами своей местности – ограничивался книгами и школой. **Школа придавала организованность опыту и кодифицировала жизненные ценности**<sup>1</sup>. Сегодня ситуация кардинально изменилась... Образование стало приобретаться вне школьных стен, через разнообразное воздействие со стороны средств массовой информации и коллег, в то время как школы, в силу их роли «стражей образовательного процесса», стали более профессиональными и специализированными...»<sup>2</sup>.

Именно эта позиция последовательно проводится в материалах ЮНЕСКО: образование только тогда перестает быть «сокрытым сокровищем», когда человек открывает для себя его ценность.

По отношению к взрослому человеку эта позиция находит отражение в тезисе: от обучения к учению – как самостоятельно организуемой личностью и избирательно направленной образовательной деятельности, в различных ее видах и формах.

### **Образование взрослых в структуре современного образования**

Взгляд с позиций образования взрослых на образование в целом высвечивает проблемы, наиболее актуальные для развития образования как целостного явления в обучающемся обществе. Это тем более важно, что взрослость – это, по крайней мере, две трети человеческой жизни.

---

<sup>1</sup> Выделено авторами.

<sup>2</sup> Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – С.565-566.



Образование взрослых фокусирует внимание общества на ценностях и приоритетах в сфере знаний и опыта современных практических решений – на разных уровнях социальных консенсусов.

Принятые практикой подходы к стратегии образования взрослых важны для образования в целом, так как они фиксируют внимание общества на таких социально и личностно значимых эффектах, как гуманитарная ориентированность всего содержания образования, его практическая направленность, обращенность образования к сущностным, духовно-нравственным процессам развития личности, поддержка творческого потенциала человека как созидателя. Утверждающаяся в последние десятилетия позиция по отношению к взрослому человеку как субъекту – актору в образовательной деятельности – при условии, что он разделяет его ценности, способствует реализации этого потенциала и в жизнедеятельности. Эта позиция и делает образование взрослых «работающим» на будущее – самого человека и сообщества людей.

Важнейшим принципом образования взрослых, обеспечивающим перевод этих исходных ориентиров в реальный образовательный процесс, выступает интеграционное согласование ценностей и опытов – взрослого человека и социума.

Таким образом, процессы, происходящие в образовании взрослых и отрефлексированные социумом, прочерчивают перспективы образования в целом, по-новому расставляют акценты в образовании детей и взрослых.

Многие явления, происходящие в современном образовании взрослых, в некоторой степени предвосхищают процессы их институализации в обществе. Так, возможность выбора взрослым человеком образовательных программ, форм, темпов и способов их освоения расширяет поле

внутренней свободы личности. Стиль взаимодействия с андрагогами, утверждающийся в образовании взрослых (андрагог выступает не только в роли специалиста, передающего информацию, но и в роли консультанта, собеседника, фасилитатора, соавтора и т.д.), может способствовать утверждению подобного стиля в других сферах жизни и общения взрослого человека.

Образование взрослых нередко опережает другие сферы в артикуляции проблем, значимых для общества в целом. Сошлемся, к примеру, на широкомасштабную международную конференцию, проведенную под эгидой ЮНЕСКО в Институте образования взрослых Российской Академии образования в 1991 году. Раскрытие темы конференции – «Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилизации» – обозначило не только вектор развития образования взрослых (ориентиры и технологии), но и актуальную проблему для развития общества в целом.

### **Андрагог – социальный посредник между обществом и личностью**

**Андрагог** – кто он? Это первый вопрос, на который предстоит ответить авторам книги.

Традиционно андрагогом называют профессионала, занятого в сфере образования взрослых в его организованных формах – преподавателей школ взрослых, вузов, институтов повышения квалификации, курсов и т.п.

Сегодня научно-гуманитарное сообщество и практика образования взрослых предлагают «расширенное» толкование феномена «андрагог». Авторы солидаризируются с этой позицией.

Андрагог – любой специалист, профессионал, выступающий как социальный посредник в различных формах

взаимодействия со взрослыми, способствующий приобретению ими новых знаний и актуализирующий деятельность взрослого человека в образовательном плане – для достижения социально значимых целей.

Сошлемся, например, на статью польского ученого Т. Александера «Обучение андрагогов в Ягеллонском университете»: «Большая часть выпускников начала работать в учреждениях популяризации культуры (в домах и центрах культуры, в библиотеках и музеях), причем в основном на должностях директоров и начальников отделов. Некоторые занимались усовершенствованием кадров на различных предприятиях. Значительное число выпускников оказались в учреждениях политики просвещения и администрации культуры»<sup>1</sup>.

Обоснованны, на наш взгляд, возможность и значимость включения в «когорту» андрагогов, например, социальных работников<sup>2</sup>. Выделение андрагогического аспекта их деятельности объясняется ее ориентацией не только на оказание помощи людям, нуждающимся в защите, но и на помощь в осознании «опекаемыми» взрослыми современной ситуации и собственного потенциала, на поддержку их стремления к самореализации и саморазвитию.

В этот же ряд представляется возможным поставить и других специалистов, занятых в социальной сфере и обслуживающих население не эпизодически, а в течение достаточно длительного времени организующих и «направляющих» деятельность взрослых людей (работники собесов, служб занятости, библиотекари, врачи, юристы и др.).

<sup>1</sup> Андрагог в открытом обществе (Материалы российско-польского семинара) / Под ред. Е.А.Соколовской, Т.В.Шадринной. – СПб.; Иркутск; Płock, 2000. – С. 192-193.

<sup>2</sup> Социальный работник как андрагог (Сборник статей) / Под ред. Г.С.Сухобской, Е.А.Соколовской, Т.В.Шадринной. – Иркутск; СПб.: ИОВ РАО, 2001.

К андрагогам относят организаторов образования, в сферу деятельности которых входят проектирование новых образовательных структур и видов деятельности педагогов, повышение их квалификации, поддержка и развитие инновационных процессов в образовании.

Обоснованно считать андрагогами руководителей и управленцев разного уровня практически во всех профессиональных сферах, одна из задач которых – создание условий для развития и саморазвития профессионального и личностного потенциала работников организаций и предприятий. Это согласуется с современной концепцией обучающейся организации, в которой ее руководству отводится особая роль в стимулировании обучения коллектива «как целостности» («Руководители ответственны за обучение сотрудников, расширение способностей и постоянное творческое формирование будущего организации»<sup>1</sup>).

По мнению ряда специалистов, перспективным является выделение андрагогического аспекта в деятельности руководителей общественных движений. «...Для организаторов и активистов общественных движений важно не только владеть организационными навыками и пропагандистскими умениями, но и понимать и раскрывать перед коллегами по общему делу возможности их личностного развития и творческого самовыражения в совместной деятельности. ... Для расширения и большей эффективности деятельности общественных экологических движений необходима специальная ориентация руководителей, инициаторов, активистов движения как андрагогов...»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Декер Ф. Обучающаяся организация // Новые знания. – 1997. – №3. – С. 31-32.

<sup>2</sup> Атанова С.Н. Взрослые в экологических движениях: андрагогический аспект // Андрагог в открытом обществе (Материалы российско-польского семинара). – СПб.; Иркутск; Пlock, 2000. – С. 132.

Андрагогическое содержание деятельности этих специалистов определяется «вооружением» взрослых, с которыми они профессионально связаны, знаниями, необходимыми для того, чтобы по-новому интерпретировать свой опыт, способствовать «поиску и открытию личностных, профессиональных и политических миров»<sup>1</sup>, найти способы улучшения социального самочувствия.

Таким образом, продуктивное развитие образования взрослых, освоение ими новых пространств сопряжено с «расширенным» толкованием феномена «андрагог», при котором любой специалист, работающий со взрослыми, в одной из своих «ипостасей» выступает как андрагог. «Расширенная интерпретация» феномена андрагог, обуславливающая использование потенциала деятельности достаточно широкого круга профессионалов, работающих со взрослыми, в целях совершенствования системы образования взрослых рассматривается нами как предпосылка освоения новых образовательных пространств – продуктивной тенденции в развитии этой системы.

Итак, мы рассматриваем андрагога как социального посредника, способствующего приобщению взрослых к новым ценностям современного мира через различные виды образования.

Этимологический подход к феномену «андрагог» («ведущий взрослого») вскрывает только один из его смыслов. Проникновение в другие сопряжено с раскрытием **специфики андрагогической деятельности**.

---

<sup>1</sup> Радивое Кулич. Современное понимание роли преподавателя в обучении и образовании взрослых // Педагогические кадры двадцать первого века. – Белград, 1998. – С. 133.

### *Особенности андрагогической деятельности*

В широком смысле слова социальное посредничество осуществляют такие институты общества, как культура, наука, искусство. Прямыми «послами социума», непосредственными социальными посредниками, являются конкретные носители его идей – педагоги, андрагоги, политические деятели, работники культуры. Главная функция социальных посредников – способствовать со-интерпретации взрослыми людьми тех целей, ценностей, реалий, которые современный социум фиксирует, осмысливает и транслирует людям в виде образов, знаков, символов, текстов и т.д. Приобщение к ним взрослого человека и создание на их основе новых «продуктов» – личностных смыслов социального опыта, собственных ценностных оснований деятельности, стратегий жизни и др. – и есть сущностный смысл образования.

Потребность взрослого человека в «другом» – как андрагоге – определяется многими факторами: мерой его социальной зрелости (прежде всего), образованностью (способностью к самостоятельной и достаточно полной интерпретации различных сфер человеческих отношений, деятельности и самого себя), социальным самочувствием и др.

Образование как путь восхождения к социальной зрелости, как определение человеком новой меры, сквозь призму которой он иначе, чем ранее, воспринимает мир, свои возможности и обязанности, – главный ориентир деятельности андрагога.

Деятельность андрагога – это процесс взаимодействия (в разных его формах) со взрослым человеком в целях его образовательного продвижения.

Личностные эффекты андрагогического взаимодействия могут быть различны:

—приобщение взрослого человека к тем знаниям, которые расширяют его кругозор, раздвигают рамки видения интересующего его предмета, позволяют по-новому интерпретировать имеющийся опыт;

—развитие (или изменение) мотивационно-ценностных установок и ориентаций (в жизни, профессии, по отношению к людям, к самому себе и т.п.);

—освоение новых практически-действенных подходов к решению различных проблем, значимых для взрослого.

Таким образом, андрагогическое взаимодействие как информационно-ценностное по своей сущности, по-разному осуществляется в зависимости от целей этого взаимодействия, а также от того, в каких условиях оно осуществляется – в собственно образовательном процессе, в социокультурной деятельности, в ситуациях делового общения.

Наименее представленным в литературе, посвященной образованию взрослых, и соответственно, в рефлексивном опыте андрагогов является образовательный аспект делового общения.

Андрагогическое взаимодействие в ходе делового общения профессионала с клиентом (посетителем, пациентом и др.) имеет особую структуру, в которой собственно образовательные компоненты (информационные, мотивационные, практико-ориентированные) оказываются включенными в «канву» содержания делового общения, а не выносятся за его пределы. Его образовательные эффекты могут быть достаточно успешными, если андрагогическая и психологическая составляющие делового общения не становятся отягчающим специалиста «довеском» к его «прямым функциональным обязанностям» (естественно, как он их понимает), а являются, такими же значимыми, как и собственно деловая часть. Если эта вторая цель (образователь-

ная) отражает гуманистическую ориентированность специалиста как сущностную направленность не на себя («я занят», «мне некогда заниматься «психологией» и т.п.), а на другого и свидетельствует о безразличии к его судьбе, то и деятельность специалиста будет оторефлексирована андрагогом не только как деловое общение, но и как образовательное.

Естественно, в этом взаимодействии может «проигрываться» много различных сценариев: например, сочувствие со стороны специалиста и душевно-благодарный отклик со стороны клиента (пациента, подчиненного), сопереживание со стороны специалиста и, возможно, «вымогательство» всяческого дополнительного участия в своей судьбе и др. Поэтому так важно, чтобы любой специалист, работающий с людьми, был профессионалом - «человековедом».

Будучи социальным посредником, андрагог в процессе делового взаимодействия со взрослым человеком осуществляет и образовательное взаимодействие, информирование, интерпретацию целей, ценностей и реалий социума по отношению к взрослому. При интерпретации фактов, событий он проявляет и свою собственную позицию, которая может отличаться от позиции социума, но при обязательном условии: он должен представить взрослому человеку как полноправному члену социума обе эти позиции на его «суд» и выбор.

Несоответствие интерпретаций, очевидно, есть «пусковой механизм» для включения в диалог, связанный с любой проблемной ситуацией, с которой один человек обращается к другому. От выяснения несоответствия интерпретаций, тем более конфликта интерпретаций – прямой путь к осознанию человеком ценностей, которые за этим стоят, и мотивов, которые побуждают его и других к определенным утверждениям и действиям.



Таким образом, взрослый человек выступает как «со-интерпретатор» или «контр-интерпретатор» позиции социума или (в случае различий позиций андрагога и социума) позиции андрагога.

Процесс взаимодействия специалиста («образователя» или профессионала любой сферы деятельности, включенного в общую деятельность с клиентом-взрослым) и взрослого человека очерчен целями и общими смыслами совместной деятельности. Он имеет до определенной степени «запрограммированную» линию развития, и именно по отношению к ней специалист стихийно или осознанно прогнозирует (и стремится достичь их) эффекты в виде «прибавки» к знаниям, изменения мотивации, обогащения способами деятельности.

Однако практически любой эффект андрагогического взаимодействия содержит – наряду с ожидаемыми – и непредвиденные заранее (или, по крайней мере, до конца не просчитанные) линии контакта, инициируемые самой ситуацией.

В образовательном взаимодействии «запрограммированная» линия может быть заранее четко отработана специалистом (естественно, если он достаточно хорошо подготовлен к работе со взрослой аудиторией – в методическом и в психологическом плане). Возможные непредвиденные ситуации связаны обычно с особенностями взрослого человека или аудитории, с которой осуществляется контакт. Чаще всего они обусловлены несовпадением ожиданий (как с той, так и с другой стороны), а также неспособностью специалиста (ввиду разных причин – чаще всего характерологического плана) выйти в равные, диалоговые отношения со взрослыми по всем вопросам, помимо сугубо профессиональных. Рефлексия андрагога по поводу непредвиденных им эффектов часто дает значимую для него информацию о содержании и методах работы с аудиторией взрослых.

В процессе делового контакта – в отличие от собственно образовательного – возникают ситуации, которые могут создать «второй слой целей», приобретающий доминирующее значение и в значительной степени изменяющий первоначальный план. Естественно, у хорошего специалиста всегда есть своего рода «предожидание» возможностей подобного «сценария», поскольку есть опыт решения проблем, с которыми к нему обращаются клиенты. Мобильность поведения в конкретной ситуации общения определяет профессиональную находчивость специалиста и готовность к ней как неперенное качество его профессионализма.

В зависимости от специфики сферы деятельности специалиста выделяются и особые аспекты его межличностного взаимодействия с клиентом, содержащие образовательный потенциал. Иначе говоря, юрист, социальный работник, врач, оказывающий информационную и психологическую поддержку клиенту, в которой тот нуждается, оставаясь в рамках деловых отношений с ним, выступает и в роли андрагога.

Естественно, что для клиента нередко «второй круг целей» – как задевающий его личностные ценности и переживания, с ними связанные, оказывается даже более значимым, чем разрешение того конкретного дела, ради которого он обратился к специалисту.

Таким образом, для специалиста рефлексия по поводу любой конкретной ситуации разворачивается в двух аспектах. Первый связан с оценкой себя как профессионала «по должности», второй – тоже как профессионала, но андрагога. Эта рефлексия связана с осознанием степени той информационно действенной поддержки, которую – через новый взгляд на ситуацию – он оказал клиенту как человеку; помог увидеть иные перспективы, в новом ключе пере-

осмыслить жизненные проблемы и т.д. Итак, одним из важнейших условий успешности профессиональной деятельности специалиста как андрагога является развитие у него *профессионально-андрагогической рефлексии*.

### *Андрогогическая рефлексия*

Прежде всего она предполагает – в соответствии с социально-посредническими функциями между ценностями взрослого человека и ценностями современного социума – признание за взрослым человеком права на владение всей полнотой интерпретаций социумом современных реалий и ценностей. Для андрагога это означает собственное владение этой полнотой интерпретации социумом современных реалий и ценностей и установку на обогащение способов их интерпретации.

В чем андрагог может видеть результаты реализации целей, поставленных перед ним социумом и отрефлексированных им самим? Во-первых, в содержательно-информационном насыщении потребности взрослого человека в новых знаниях о тех проблемах, которые его интересуют (их постановке и способах решения в современном социуме). Во-вторых, в существенном обогащении мотивационно-ценностной структуры сознания и взрослого человека, контактирующего с андрагогом, и самого андрагога. В-третьих, – в осмысливании человеком новой информации в контексте практических «выходов» (в оперировании ею с позиции практического интеллекта, «здорового смысла», интуиции, которые хорошо развиты у каждого человека).

Обеспечение этих эффектов деятельности андрагога требует постоянного «наращивания» **андрагогической рефлексии** как важнейшего профессионального качества. В конкретных формах делового общения, где ежедневно востребовано это качество, – при условии осознания его значимости андрагогом – развиваются:

—способность к предвосхищению ожиданий взрослого по отношению к содержанию информации, решающей его проблемы, и к действиям андрагога как личности, призванной разрешить в соответствии с этой информацией его проблемы (*«упреждающая рефлексия»*);

—способность в ходе общения вычерпывать дополнительную информацию из замечаний, вопросов, пожеланий и претензий клиента и, наблюдая за его поведением, непредвзято ее оценивать и использовать для конструктивного продолжения контакта. Это особенно значимо, если «ответ» будет отрицательным, но, вместе с тем, открывающим для клиента новый поворот в видении и решении его проблем (*«позиционная рефлексия»*);

—способность андрагога непредвзято отслеживать и оценивать результаты общения (сопоставление достигнутых эффектов по отношению к проблемной ситуации, возникшей у клиента, и найденных андрагогом способов ее разрешения или переструктурирования) – *«ретроспективная рефлексия»*.

Процесс прогнозирования и последующего отслеживания эффектов взаимодействия активно формирует эту андрагогическую рефлексию как обобщенное профессионально-личностное качество андрагога.

Такая рефлексия способствует не только более позитивному и продуманному разрешению различных ситуаций взрослого человека (в собственно образовательной деятельности, в деловом общении), но и стимулирует развитие социальной ответственности специалиста-андрагога за конкретного человека и его судьбу.

Направляющую роль в рефлексивном анализе андрагогом своей деятельности играет, бесспорно, его методологическая компетентность, непосредственно соотносящая эффекты осуществленной (или предполагаемой осуществ-

виться) деятельности с основными ценностными позициями социума и целями, которые ставит перед собой андрагог как социальный посредник. Именно методологическая компетентность и андрагогическая рефлексия выводят андрагога за пределы конкретного межличностного профессионального общения, способствуя осознанию своей личной причастности к целям и ценностям социума и как субъекта «Я», и как социального посредника, порождая потребность в дальнейшем повышении квалификации и самообразовании, причем не только на уровне «новых технологий», но прежде всего – в сфере гуманитарного образования.

В связи с этим актуальна потребность андрагога в оценке своих действий коллегами по профессии, в сопоставлении их с рекомендациями ученых. При развитой профессиональной рефлексии объектом внимания андрагога становятся не сами по себе конкретные дела, а прежде всего способы выявления «откликов» взрослых людей и реальных эффектов взаимодействия (в виде изменения социального самочувствия у взрослых, большего доверия к социуму, развития умения глубже понимать социальные перемены и собственную судьбу в современном мире и т.п.).

Андрагогическая рефлексия в этом качестве наиболее продуктивна, поскольку обеспечивает исследовательскую позицию андрагога. Таким образом, рефлексивные процессы соединяют практические аспекты деятельности андрагога с аналитически-исследовательскими – осознание, определение им своих позиций по отношению:

- к целям и задачам образования;

- к образованию взрослых как модели взаимодействия людей в современном мире (полисубъектность, толерантность, «гармонизирующий диалог», ответственность за судьбу планеты);

—к информации (гуманистическая и гуманитарная направленность профессионального восприятия и интерпретации);

—к взрослому человеку как субъекту образовательной деятельности – с его правом на выбор содержания образования, с его ожиданиями получить в ходе образования способы позитивной самореализации, улучшения социального самочувствия, укрепления уверенности в достижении своей цели – профессиональной, жизненной;

—к андрагогическому взаимодействию – как партнерству, в котором участвуют равноправные социальные субъекты.

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. Как Вы полагаете, насколько полным является обозначенный авторами круг проблем, касающихся целей и ценностей образования взрослых?

2. Какие проблемы Вы считаете наиболее значимыми?

3. Как Вы считаете, какие из представленных проблем являются наиболее дискуссионными?



## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЙ, РАСКРЫВАЮЩИХ СОВРЕМЕННЫЕ СМЫСЛЫ И ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

«Я считаю, что формулировка опыта, содержащегося в пределах интеллектуального горизонта эпохи и общества, определяется не столько событиями и желаниями людей, сколько базовыми понятиями, которыми они располагают для анализа и описания своих переживаний ради собственного понимания».

*Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства. – М., 2000. – С.11.*

Разделяя полностью позицию С.Лангер по этому вопросу, мы приводим далее авторскую интерпретацию основных понятий, использованных в тексте пособия.

Авторы намеренно не пытались дать достаточно строгие определения этим понятиям, учитывая всю многозначность их трактовок в современной философской и педагогической литературе. Контексты, в которых эти (как и многие другие) понятия раскрываются в пособии, дают дополнительную информацию, позволяющую читателю достаточно четко понять смысл, который авторы вкладывали в каждое из них.

**Ценности общества.** В самом общем виде – это духовно-нравственные ориентиры общественного и индивидуального бытия, обеспечивающие преемственность материальной и духовной культуры общества и личности в нем.

Ценности общества (терминальные) исторически сложившиеся, устойчиво закрепленные в языке и культуре термины-смыслы, раскрывающие в предельно обобщенном виде значимые для общества ориентиры его жизни и развития (духовно-нравственные, в том числе и воплощенные в материальной культуре):

- ценность культуры и образования;
- ценность духовной жизни общества;
- ценность преемственности поколений;
- ценность нравственного развития общества;
- ценность преемственности истории человечества;
- ценность преемственности нравственного развития социума;
- ценность преемственности материальной и духовной культуры общества и др.

Терминальные ценности, переведенные в действенный план, предполагают возможность их достижения социумом. Нередко они формулируются как цели: приобщение каждого человека и сообщества людей к освоению, использованию и развитию общечеловеческих ценностей.

**Цели общества** – направление реализации его ценностей, вектор опережающего развития. Целей без ценностей не существует, они органично соединены с ценностями и выражают направленность движения человечества (отдельного человека) на их достижение.

Все **цели и ценности** общества аккумулируются в виде обобщенных знаний коллективного субъекта – человечества – и разделяются (принимаются) различными сообществами людей (государством, нацией, различными объединениями и группами людей, в конечном счете – отдельными индивидами) в зависимости от их собственных ценностных установок и жизненных позиций.

**Ценности личности** – идеология жизни человека в обществе, жизненные смыслы, основанные на поддерживающих их значимых для личности мотивах, чаще всего – целесообразного для организма поведения (но, возможно, и разрушительного). Ценности личности могут иметь как общечеловеческую, так и эгоистически личностную направленность, проявляясь на терминальном и операциональном (инструментальном) уровне.



**Смысл** – это значимое и избирательное для личности (общества) отношение к ценностям бытия, придающее его жизни определенный вектор развития.

В своем предельном выражении – это смысл человеческой жизни как таковой, в элементарном же – смысл любого момента жизни, любой жизненной ситуации вполне определенного человека (В.Франкл).

В своем предельном выражении смысл бытия для личности, как и для общества, равнозначен его духовности (естественно, в соответствии с его терминальными ценностями бытия).

Несомненно, что процесс нахождения смысла бытия может проявляться через внутреннюю свободу выбора – как для человека, так и для сообщества людей (при их внутреннем договоре), а это – в свою очередь, путь к ответственности за сделанный выбор, в конечном счете – выход в самотрансценденцию (т.е. за пределы своего «Я», в мир людей и человеческих отношений)<sup>1</sup>.

Термин «личностные смыслы» акцентирует внимание в большей степени на вхождение ценностей в структуру жизненных отношений и жизненных проявлений человека. Если ценности личности это, скорее, «Я-концепция» его жизни, то личностные смыслы – это та «сердцевина» этой концепции, которая постоянно дает направление всем его жизненным планам и целям.

«...Жизнь не имеет априорного смысла, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл» (Ж.-П.Сартр)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Пископель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 103-118.

<sup>2</sup> *Цит. по книге:* Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997. – С. 52.

**Образование – как ценность для социума** – выступает в своей основной позиции как главное условие поддержания, сохранения и развития непреходящих ценностей социума (духовных и материальных). Наука, культура, искусство, представленные в образовании, по своей сущности есть духовная рефлексия человечества на свой опыт – в широком смысле этого слова.

Образование – единственный путь установления связей и нахождения консенсусов на основе общечеловеческих ценностей различными социальными общностями людей (этническими, религиозными и др.).

**Образование как ценность для личности** есть обретение и развитие общечеловеческих ценностей в индивидуальном и коллективном познании и труде.

В индивидуальной рефлексии оно может предстать перед человеком в виде самооценности (т.е. процесс включения в образование ценности безотносительно к практическому результату), в виде ценности-средства для достижения других ценностей, имеющих большую значимость для индивида. И в том, и в другом случае оно может выступить средством самореализации личности в социуме.

**Образование как путь согласования ценностей социума и индивида.**

Современное мировое демократическое открытое общество исповедует идеологию максимального сближения интересов и ценностей личности и социума. Образование – один из важнейших каналов этого сближения – и по его открытости людям, и по его внутренней направленности на всесторонний учет интересов и возможностей каждого человека.

Именно потому первостепенную значимость приобретает согласование целей и ценностей человека и социума на всех уровнях их взаимоотношений, включая и образование.

Образование дает такой шанс именно потому, что оно способствует прежде всего развитию личности человека, позволяет ему найти себя в огромном многообразии сфер знаний и человеческого опыта.

Современное образование, учитывающее природу и возможности человека, способно достаточно легко адаптироваться к его вопросам – именно в силу многообразия путей связи с ценностями человека, мотивационно поддерживающими значимые и доступные для него сферы знаний.

Операционально согласование ценностей в различных областях жизнедеятельности человека (политике, искусстве, сфере быта и т.д.) с ценностями социума осуществляется с помощью социальных посредников (авторов, режиссеров, консультантов и любых специалистов, осуществляющих образовательные функции) – андрагогов.

### **Образование и знание.**

Образование как важнейший социальный институт в жизни общества является носителем обобщенного и закодированного (в форме различных видов знаний) опыта человечества, обслуживающим его жизнедеятельность в настоящем и обеспечивающим его «прорыв» в будущее.

**Знание** – ценность для общества беспристрастно достигнутых в процессе познания и практического опыта человечества истин, на которые может опираться каждое новое поколение, которое, в свою очередь, может осуществлять определенные «приращивания» к имеющемуся знанию и пользоваться его результатами.

Знание воспроизводимо и верифицируемо, и потому доступно проверке – каждым, включенным в этот процесс человеком или сообществами людей.

**Эффекты образования взрослых** – позитивные результаты функционирования системы образования взрослых, проявляющиеся на общесоциальном и личностном уровнях.

Эффекты общесоциального уровня – осознание человеком своей причастности к утверждению ценностей демократического общества; интеграция в сообщество прогрессивной социальной ориентации; развитый социально ориентированный интеллект; улучшение социального самочувствия разных групп населения.

**Эффекты образовательной деятельности взрослого человека** – как результаты взаимодействия с новым для него опытом – проявляются в виде новых личностных установок, позиций, стратегий мышления, отношений, новых качеств осуществления жизнедеятельности и др.

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. В какой мере, на Ваш взгляд, выделенные понятия позволяют осмыслить сущность проблемы целей и ценностей образования взрослых?
2. Согласны ли Вы с интерпретацией предложенных понятий? Что бы Вы добавили к их интерпретации?
3. Какие понятия Вы считаете нужным дополнительно внести в предложенный нами тезаурус?



## РАЗДЕЛ I

### ОБРАЗОВАНИЕ КАК «МЕСТО ВСТРЕЧИ» ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

#### ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЙ МЕНЯЮЩИЙСЯ МИР: ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЮ

«Термин «требование» обычно вводит в заблуждение, правильное говорить об объективных системных принуждающих связях... Они проявляются в истории как «вызовы» – разного рода трудности и проблемы, точнее дефициты и препятствия в реализации социальных способов, угрозы и прямые нарушения социальных функций, ценностей и потребностей групп и индивидов».

*Розов Н.С. Структура социальной онтологии: по пути к синтезу макроисторических парадигм // Вопросы философии. – 1999. – № 2. – С.19.*

##### 1.1. Вектор развития современности: на пути к гражданскому обществу

Современное общество прежде всего характеризуется как «общество, активно изменяющееся». Изменяющийся мир сегодня – это мир крупных социальных преобразований, технического прогресса, информационных взрывов, экологических потрясений, выпавших на долю всего лишь одного поколения. Изменения затронули глубинные взаимосвязи: «человек – общество», «человек – биосфера», «человек – ноосфера».

Мыслители, философы, ученые все чаще говорят о том, что человечество вступило в эпоху качественного изменения характера своего развития, суть которого еще до конца

не постигнута. Ясно одно: «Духовный мир и поведение в биосфере, которые сложились в результате естественной эволюции, больше не соответствуют тем условиям жизни, в которые погружается общество»<sup>1</sup>. Глобальные процессы и противоречия, затронувшие разные страны и континенты (непрерывное сокращение биоразнообразия, уменьшение стабильности биосферы, парниковый эффект, демографические срывы, процессы урбанизации и т.п.), свидетельствуют о том, что потребности человечества не соответствуют возможностям оскудевающей планеты, что ставит под угрозу само существование общества. «Современная цивилизация оказалась в патовой ситуации: в рамках существующих общественных механизмов и существующих нравов, т.е. системы нравственных начал, любой шаг, любое действие не могут считаться обнадеживающими. Единственное, что заведомо необходимо, – **знания, всеобщая образованность** и действия, дающие человеку тайм-аут, время, необходимое людям для познания реальности и для принятия согласованных в планетарном масштабе решений. И прежде всего – в разработке некоего нового нравственного императива»<sup>2</sup>.

На фоне глобальных и быстрых преобразований, в которых существенную роль играет наука (фундаментальные теоретические представления и конкретные технологии), все больше возрастает роль повседневного знания обычного человека, его видение и понимание происходящих процессов, его собственное, самостоятельное «конструирование социальной реальности»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. – М., 2001. – С.16.

<sup>2</sup> Там же. – С. 22.

<sup>3</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М., 1995. – С.31.

Смысловое наполнение реальности конкретными людьми зависит, естественно, от специфики культуры социума, в которой протекает их жизнь, и от личных предпочтений и выборов, обусловленных собственным практическим опытом людей<sup>1</sup>. Поэтому так важно видение каждым человеком происходящих вокруг него событий и изменений, их взаимосвязи с другими процессами: природными, социальными, экономическими, культурными и т.д. Образование при этом – естественный помощник, поддержка и механизм осмысливания новых реалий жизни. Оно помогает человеку освоить те «универсалии, определенные представления людей об окружающем мире, о своем месте в этом мире и своих обязанностях по отношению к тому, что их окружает – по отношению к Природе и другим людям»<sup>2</sup>, позволяя тем самым с новых для себя позиций взглянуть на свои обыденные, повседневные представления и практический опыт, переосмыслить их, то есть привнести новые смыслы в свою жизнь. Однако таковым образование может стать, лишь адекватно воспринимая те процессы, которые осуществляются в обществе. Таким образом, развитие образования взрослых в мире сопряжено с ориентацией в тех процессах, которые происходят на социальном (общесоциальном) уровне.

Страны мира находятся на разных стадиях социально-экономического развития. Но общая тенденция, основной вектор их движения, по мнению ведущих социологов, философов, экономистов, а также ученых других специальностей, размышляющих о судьбах цивилизации, ее прошлом и будущем, просматривается достаточно четко. Он убеди-

---

<sup>1</sup> Повседневное знание и то, как оно обусловлено социальным контекстом, является предметом анализа социологии знания.

<sup>2</sup> Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. – М., 2001. – С.16.

тельно определен и раскрыт в социологической теории постиндустриального общества, основоположником которой является Даниэл Белл. Сегодня эта теория «воспринимается уже не столько как одно из течений социологической мысли, сколько в качестве широко признанного методологического основания обществоведческих исследований... Теория постиндустриального общества является как относительно схематическим, но в то же время весьма реалистическим наброском картины исторического пути, пройденного человечеством, так и эскизом контуров будущего социального состояния, переход к которому осуществляется в настоящее время»<sup>1</sup>.

Основой данной концепции служит оценка нового общества как **резко** отличающегося от существовавших ранее социальных порядков.

Важнейшей приметой постиндустриального общества Д.Белл считает экспансию производства услуг и информации (общество услуг). В этой сфере сосредоточена большая часть рабочей силы. Это торговля, финансы, транспорт, здравоохранение, индустрия развлечений, а также сферы науки, образования и управления. С этим связаны серьезные изменения в структуре занятости населения. Происходящий переход от производства материальных благ к производству услуг, определяющих качество жизни людей, подводит базу под остальные стороны жизни постиндустриального общества. Тот факт, что люди (в общественном производстве) сегодня общаются с другими людьми, а не только взаимодействуют с машинами, является фундаментальной характеристикой труда в постиндустриальном об-

---

<sup>1</sup> Иноземцев В.Л. Социология Даниэла Белла и контуры современной постиндустриальной цивилизации // Вопросы философии. – 2002. – № 5. – С.3.



ществе. Труд в постиндустриальном мире является прежде всего взаимодействием между людьми (между чиновником и посетителем, врачом и пациентом, учителем и учащимся или между членами исследовательских групп, сотрудниками контор или работниками бригад обслуживания). В истории человеческого общества это совершенно новая, не имеющая аналогов ситуация. Если главной целью доиндустриального общества было физическое выживание человека, то постиндустриальное общество ставит вопрос о качестве жизни, интенсификации образа жизни людей, где человек уже не отдается одному занятию целиком: труд и отдых сочетаются с образованием, творческие стремления связаны с разными сферами жизни. Отсюда – новые возможности развития личности, возрастающая роль науки и образования, гуманитарного знания. Это обусловлено тем, что центральным звеном новых взаимосвязей в процессе труда, образования, досуга становится взаимодействие личностей, их диалог как форма установления консенсуса.

Характеризуя постиндустриальное общество, Д.Белл особо выделяет такие ведущие параметры, как центральная роль теоретического знания, создание новых интеллектуальных технологий, рост класса носителей знания, появление новых структур, важнейшей из которых является научная общность («корни постиндустриального общества лежат в беспрецедентном влиянии науки на производство»)<sup>1</sup>.

Принципиальным для сопоставления доиндустриального, индустриального и постиндустриального общества является место человека в них. «Взаимодействие человека с природой», «взаимодействие человека с преобразованной

---

<sup>1</sup> Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – С.505.

природой», состояние «игры между людьми» – воплощение этих позиций в рассматриваемых обществах становится важным различительным их признаком. «На протяжении большей части человеческой истории реальностью была природа: и в поэзии, и в воображении люди пытались соотносить свое «я» с окружающим миром. Затем реальностью стала техника, инструменты и предметы, сделанные человеком, однако получившие независимое существование вне его «я», в овеществленном мире. В настоящее время реальность является в первую очередь социальным миром – не природным, не вещественным, а исключительно человеческим – воспринимаемым через отражение своего «я» в других людях<sup>1</sup>.

По Д.Беллу, начиная с середины нашего столетия, культура завладела инициативой в деле инициации перемен, в то время как экономика оказалась вынужденной удовлетворять проявляющиеся ныне желания: «культура берет на себя инициативу способствовать этому изменению и, соответственно, новые качества проявляются в экономике быстрее»<sup>2</sup>.

Постиндустриальное общество «означает появление новых осевых структур и новых осевых принципов: переход от товаропроизводящего общества к информационному обществу, или обществу знаний, ... сдвиг по оси абстракции от эмпиризма, или метода проб и ошибок, к теории и кодификации теоретического знания ради управления потоком нововведений и формулирования политики». На этом фоне образование – это «поиск взаимосвязей в дезорганизованном мире знаний» (Д.Белл).

---

<sup>1</sup> Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – С. 663.

<sup>2</sup> *Цит. по:* Иноземцев В.Л. Социология Даниэля Белла и контуры современной постиндустриальной цивилизации // Вопросы философии. – 2002. – № 5. – С.11.

Теория постиндустриального общества допускает существенные различия в способах реализации научного и образовательного потенциала в разных странах. Однако общие тенденции – возрастание значения сферы услуг, сдвиг в науке от эмпиризма в сторону теоретических знаний, тенденции в культуре, связанные с ее направленностью на самореализацию личности, – просматриваются и в российском обществе, влияя на определение стратегии развития отечественного образования, в том числе образования взрослых. Об этом свидетельствуют прежде всего дискуссии на страницах «Вопросов философии», статьи философов, педагогов в журналах «Alma mater», «Новые знания», «Вопросы психологии» и др., в которых анализируются, в частности, «вызовы» современному образованию.

Реакция образования на «вызовы» социума определяется его местом и ролью в обществе. Оно взаимодействует с различными социальными сферами и институтами для достижения общих социально значимых целей. Создается особое общее пространство (социокультурное поле), наполненное идеями, концептами, ценностями (П.Штомпка), позициями, ставшими общим достоянием. В этом общем пространстве размещаются (здесь и теперь) представления людей о необходимых изменениях в сфере совместного нового бытия.

В условиях радикальных социальных изменений, которые происходят сейчас в России, утверждаются альтернативные доминантные ценности. Поэтому образование, которое транслирует традиционные ценности, «работающие» во все времена, и демонстрирует новые, разместив те и другие в общем пространстве, может способствовать выработке новых смыслов, согласованных с «вечными», тем самым содействуя преодолению распада социума и его развитию.

В период сегодняшних перемен, особенно в России, именно образование взрослых может взять и постепенно берет на себя особую нагрузку в преодолении острых социальных и психологических противоречий, в согласовании ценностей различных слоев общества, возрастных когорт и т.п. Оно актуализирует рефлекссию взрослых по отношению к их месту в позитивных процессах общественного развития. Образование, поддерживающее поиск взрослым человеком новых смыслов и ценностей, есть «возвышающее личность образование».

Приведем некоторые извлечения из статей российских ученых и выступлений на дискуссиях, на наш взгляд, раскрывающие взаимосвязь и образования, и культуры с обозначенными чертами постиндустриального общества.

*«Важнейшими средствами в ослаблении напряженности.... являются культура и образование, наука, искусство и философия. Но для этого они и сами должны пройти «искус изменения» своего самосознания, сблизив предметное содержание научно-образовательной деятельности с аксеологической направленностью, введя антропогуманистические критерии в оценки результатов своей деятельности»<sup>1</sup>.*

*«Сегодня мало кто проблематизирует свой идеал творческой личности. Большие спорят о том, как, какими средствами реализовать его в процессе обучения и воспитания. При этом как само собой разумеющееся принимается неразрывно связанная с этим идеалом приоритетная ценность креативной деятельности, активности субъек-*

---

<sup>1</sup> Буюва Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования: философия, культура и образование (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С.14.

*та, нацеленной на преобразование мира. Это ценность действительно кардинальная, если угодно, даже системообразующая в культуре техногенной цивилизации... в конце нашего века стало ясно, что порожденные этим типом развития глобальные кризисы ... заставляют критически отнестись к этому убеждению»<sup>1</sup>.*

Осмысливание теории постиндустриального общества в применении к процессам развития (модернизации) конкретных стран проявляет противоречия, им свойственные. Сошлемся, например, на следующую позицию.

*«Сложность мира нарастает, и целостность его становится все более проблематичной. Значительный и неуправляемый поток самых разнообразных сведений, обрушивающийся на современного человека, с его быстро сменяющимися сюжетами, разноречивыми, но готовыми к употреблению без специального осмысления образами... Увеличивающийся объем и меняющиеся формы подачи информации порождают мозаичность восприятия, вызывают трудности с концентрацией внимания, создают невозможность сосредоточиться надолго, выстроить логику осмысления материала.*

*В обществах, переживающих последствия поздней и ускоренной модернизации (то есть в таких, в которых радикальные изменения наблюдаются в течение жизни одного поколения), подобные процессы оказываются особенно болезненными и противоречивыми, сопровождаются разнообразными и многочисленными кризисами... В них быстрее размываются границы между своим и чужим, допус-*

---

<sup>1</sup> Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования: философия, культура и образование (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С.21.

*тимым и недопустимым, добром и злом; в результате постоянных взаимодействий разумных культур возникают межкультурные гибриды»<sup>1</sup>.*

В России конца XX – начала XXI века осуществляется перестройка всех сфер социальной жизни, ориентированная на развитие новых экономических механизмов, демократизацию общества. Естественно, что эти процессы, вызвавшие социальную нестабильность, расслоение населения, разделение по разным принципам социокультурного и духовного пространства, подвели и к пересмотру людьми традиционных ценностей и многих моделей поведения.

Россия как «транзитивное» общество, в котором не сформулирована новая целостная система мировоззренческих ценностей, еще активно определяется в современности. Как и другие государства, она включена в те процессы, которые охватывают сегодня различные общества. Трансформации, происходящие в современном обществе, обозначаются в литературе как «догоняющая модернизация», «застывание между двух социальных систем», «положение на стыке», «транзитивное общество».

Однако принципиально, что преобразования российского социума связываются в настоящее время с идеей гражданского общества.

«В современной научной литературе идеальное гражданское общество рассматривается чаще всего как общество свободных, суверенных личностей, их независимых организаций, осуществляющих свою деятельность на началах равенства и взаимной пользы.

---

<sup>1</sup> Бутенко И.А. Постмодернизм как реальность, заданная в ощущениях // Социс.– 2000. – № 4.

Понятие свободы распространяется на все стороны жизнедеятельности гражданского общества. В политической области его связывают с гражданскими и политическими свободами и правами личности, с разнообразными добровольно создаваемыми общественными организациями и объединениями, свободой выборов народных представителей и другими формами участия в государственном управлении. В экономической области оно выражается в свободном существовании различных форм собственности, свободном рынке и свободном предпринимательстве. В духовно-идеологической сфере оно проявляется в виде идейного плюрализма, свободы слова и печати, независимости всех средств массовой информации, свободе совести и вероисповедания...

Гражданское общество возникает из потребности жизненного мира упорядочить и привести в соответствие с логикой собственного развития отношения с системным миром и в первую очередь с государством и экономической системой. Оно является организованной реакцией на технократическое воздействие этих систем...

...Гражданское общество следует рассматривать... как исторически определенный способ динамического и сбалансированного взаимодействия «системных» (внешне заданных, формально-рациональных и нормативно обусловленных) начал социальной жизни людей<sup>1</sup>.

В гражданском обществе человек не противопоставлен этому обществу, а включается в его многообразные социальные отношения, позволяющие ему проявить себя как личность, получить поддержку и социальную защиту. В

---

<sup>1</sup> Резник Ю.М. Гражданское общество как идея // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – №4. – С.118.

таком обществе личность добровольно включается в разные неформальные группы, которые наиболее полно выражают ее интересы и не позволяют власти чрезмерно ограничивать права и свободу личности. В России «идея гражданского общества на протяжении последних десятилетий расширялась и углублялась, дополнялась идеей демократии, основанной на политическом плюрализме, общем консенсусе и партнерстве конкурируемых социальных групп»<sup>1</sup>.

Гражданское общество – это своего рода «знак времени», концептуальный код. Сегодня в России гражданское общество еще находится в стадии формирования, многие его элементы не проявились или «заблокированы»..., хотя есть и отдельные фрагменты, вытесненные в небольшие оазисы автономной общественной жизни<sup>2</sup>.

Образование, в том числе образование взрослых, включается в процессы становления гражданского общества, используя свои способы и средства.

Выполняя просветительскую миссию, оно становится активным пропагандистом основных идей и ценностей этого общества (приоритета интересов личности, ее свободы, но и ответственности, активного социокультурного обмена и взаимодействия, диалога культур, уважения и поддержки индивидуальности, ее творческой самореализации и партнерских взаимоотношений во всех социальных структурах и сферах жизни).

Основные пути – образовательное, просветительское начало в деятельности прессы, всех средств массовой ком-

---

<sup>1</sup> Голенкова З.Т. Гражданское общество в России // Социс. – 1997. – № 3. – С.28.

<sup>2</sup> Там же.



муникации, соответствующая концептуализация специального гуманитарного, в том числе педагогического и андрагогического знания; привнесение этих ценностей непосредственно в андрагогическую деятельность на разных ее участках и в разных областях социального взаимодействия. Все это может обогатить социокультурную атмосферу общества, продвинуть его по пути развития гражданского самосознания.

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. По Вашему мнению, какие из рассмотренных выше тенденций развития современного мира наиболее значимы для определения стратегий развития образования взрослых?

2. Считаете ли Вы, что образование взрослых может существенно поддержать проращение идеи гражданского общества в России и поиски путей ее реализации?

3. Что бы Вы выделили в своей андрагогической деятельности как реальную поддержку этому направлению?

## **1.2. О новых ценностях в образовании взрослых**

«Образование – основной канал целенаправленного внесения в общественное сознание приоритетных ценностей, несущим стержнем которых выступает свобода, соединенная с нравственностью. Сохранение и нравственно выверенное обновление образования позволит открыть новые перспективы личностного и социального развития. Последнее подготовит почву для полноценной жизни и ответственного поведения людей в парадигме самоуправления, творческого труда и справедливости»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Артемов В.М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – №4. – С. 173.

Итак, прямо или опосредованно образованию предъявляются «вызовы»:

- реализовать в содержании образования ценностные, смыслообразующие, гуманистические и творческие компоненты жизни общества; ориентировать человека на выявление созидательных начал в новом общественном устройстве и жизнедеятельности конкретных людей;

- развивать способности адекватно ориентироваться и достойно действовать в современной социокультурной ситуации (эффекты – обоснованная оценка сложившихся реалий; взвешенное отношение к собственному потенциалу; ответственность; понимание небеспопослественности принимаемых решений; «избежание» ситуаций, при которых работа одной подсистемы создает неразрешимые проблемы в другой; умение обнаруживать внутренние источники «позитивного совладания» со сложной ситуацией);

- вооружать принципами (правилами), помогающими пройти «через лес фактов»;

- обогащать опытом «фокусирования» полученных из разных источников знаний на проблему, которую предстоит решить;

- обогащать опытом прогнозирования развития ситуаций, применения определенных стратегий поведения (при концентрации внимания на опасных для личности и общества вариантах).

«Нейтрализация» образованием взрослых этих вызовов предполагает, во-первых, серьезное теоретическое осмысление самой ситуации развития современного российского социума, тех позитивных тенденций и созидательных начал, которые могут быть поддержаны образованием. Бесспорно, это функция философов, социологов, методологов образования. Однако не менее значима операционализация этих идей практиками образования, поскольку новая стратегия образовательной деятельности востребует установления консенсуса – интересов общества в целом, отдельных сообществ и конкретных людей.

В настоящее время идет активный поиск средств решения этой проблемы, адекватных целям и ценностям, принимаемым в качестве позитивных современным российским обществом.

Анализ философской, социологической, психологической литературы позволяет говорить о том, что в основаниях стратегии современного развития России начинают утверждаться **ценности, которые способствуют позитивным изменениям в социальном мышлении общества как коллективного субъекта**. Одна из центральных позиций, заявленных в обсуждении тенденций развития современного российского социума, – «смена знака в идеологии»<sup>1</sup>. Отказ от идеологии закрытого общественного устройства и «выращивание» начал демократического общества, основанного на принципах равенства всех, и означает смену вех в его ценностях. Таким образом, по сути дела, «разбиты» старые основы понимания идеалов и ориентиров будущего.

Критериальными признаками ценностей жизни и развития современного российского социума становятся ценности подлинного гражданского общества – свобода личности и ответственность за собственные выборы.

Философско-методологической ценностью, предопределяющей воплощение идеалов современного человека, становится совокупное представление о его сущностных социально-личностных проявлениях. Это:

— интерпретация себя ответственным субъектом (актуализируется позиция В.Франкла «ответственен за осуществление смысла и реализацию ценностей»);

---

<sup>1</sup> Рац М.В. К концепции открытого общества в современной России // Вопросы философии. – 1999. – №2. – С.23.

- склонность к самореализации, основанной на смысле долга и социальной ответственности;

- способность к разумному ограничиванию потребностей;

- согласованность опытов в разных областях жизни;

- интерпретационная компетентность (стремление выяснить, что происходит; способность видеть ситуацию из «разных горизонтов», адекватное истолкование себя, своих возможностей и ограничений);

- реалистичность; способность проводить «демаркационную линию» между категорическими императивами и конкретными возможностями их реализации;

- мышление, способное к конструктивным обоснованным решениям (мышление полного спектра, «калейдоскопное» и др.);

- ассертивность (умение непосредственного и честного выражения чувств как предпосылка «жизни не во лжи»);

- умение сохранять самообладание в условиях неопределенности, выступать примирителем и посредником между конфликтующими.

Принципиально, что в гуманитарном научном сообществе прочерчивается демаркационная линия между «человеком экономическим» и «человеком экономико-социологическим».

Первый — это «человек независимый... принимающий самостоятельные решения, исходя из своих личных предпочтений. Человек эгоистичный... в первую очередь заботится о своем интересе и стремится к максимизации собственной выгоды. Человек рациональный... последовательно стремится к поставленной цели и рассчитывает сравнительные издержки того или иного выбора средств ее достижения. Человек информированный... не только хорошо знает собственные потребности, но и обладает достаточной информацией о средствах их удовлетворения»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Радаев В.В. Еще раз о предмете экономической социологии // Социс. — 2002. — № 7. — С. 7.

«Экономико-социологический человек» – это человек, «который способен стать актором, рефлексирующим собственные действия... Действуя в рамках многих ограничений, человек ... сам перестраивает свой мир и вырабатывает значения происходящего, ... демонстрирует способность к самостоятельному действию и рефлексии по поводу этого действия»<sup>1</sup>. Иными словами, это человек, сопрягающий, благодаря развитой рефлексии, индивидуальные ценности и ценности социума.

Реагируя на позитивные изменения в основных ориентирах развития современного российского общества, образование взрослых способно взять на себя функцию не только информирования об этих изменениях, но и приобщения всей когорты взрослых людей к их воплощению в жизнь. Существенно, что при такой направленности образование поддерживает прорастание будущего в настоящее, помогая предотвратить «футурошок» в сознании человека (А.Тоффлер).

Выстраиваемое в этом ключе образование взрослых не может быть ориентированным преимущественно на прагматический эффект, что активно порождается современной жизнью. Взрослый должен освоить широкий круг человеческих знаний, развить качества и умения, способствующие его личностному росту. Важная социальная функция образования – помочь человеку развить собственный потенциал, научить ориентироваться в жизни, осмысленно реагировать на постоянные изменения в мире, осваивать новые нормы общественной и гражданской жизни в динамично меняющемся обществе.

---

<sup>1</sup> Радаев В.В. Еще раз о предмете экономической социологии // Социс. – 2002. – № 7. – С.9.

Таким образом, образование содействует принятию позиции: постиндустриальное гражданское общество предоставляет человеку свободу развития и самореализации, а сам человек – «современная личность» – может содействовать движению к этому обществу.

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. Насколько правомерно, на Ваш взгляд, обозначены – как позитивные – направления развития образования взрослых, адекватно реагирующего на вызовы современного российского социума?

2. Как Вы воспринимаете – адресованное социумом образованию взрослых – представление о сущностных проявлениях социально зрелого взрослого человека современности?

3. Насколько правомерно и продуктивно для определения стратегии образования взрослых в России противопоставление «человека экономического» и «человека экономико-социологического»?

4. Какова Ваша позиция по вопросу о невозможности ориентировать образование взрослых только на прагматические эффекты?

### **1.3. Движение России к обучающемуся обществу – расширение образовательного пространства**

Система образования взрослых в России уже на данном этапе своего развития предлагает взрослому человеку широкие возможности для выбора направлений и форм образования (формального и неформального).

Мировой опыт образования взрослых, базирующийся на общей идее приоритета личности взрослого человека, проявляет многообразие способов операционализации этой идеи. Осваиваются новые образовательные пространства, в образование включаются новые контингенты взрослых,

формируются новые когорты людей (именуемых андрагогами), которые организуют и осуществляют образование взрослых как в организованных его формах, так и в процессе взаимодействия со взрослыми вне образовательных учреждений.

Образование взрослых всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, его «университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но и коллеги, друзья, дети, средства массовой информации»<sup>1</sup>. Недаром многие из состоявшихся личностей «разговор с умным человеком» воспринимают как феномен, имеющий непосредственное отношение к образованию.

Таким образом, перед современными гуманитарными науками и практикой образования взрослых стоит задача осмысливания образовательного потенциала разных аспектов жизнедеятельности человека.

Каждый взрослый, как правило, член целого ряда организаций – как формальных, так и неформальных. Членство в организации (за исключением сугубо формального) является весьма значимым фактором для процессов приобщения к социально-значимым ценностям и их созданию, для освоения социальных и профессиональных ролей и придания им новых смыслов, для овладения социальными и профессиональными навыками и умениями. Эффекты организованной совместной деятельности находят свое проявление не только в продуктах этой деятельности, но и в поведении человека. Участие в деятельности организаций – значимый фактор личностной самореализации для каждого человека.

---

<sup>1</sup> Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г.Вершловского. – СПб., 1998. – С.58.

Таким образом, принципиален вопрос о том, какие условия создаются в организации для образования.

Проиллюстрируем эту регулятивную идею, обратившись к образовательному потенциалу деятельности взрослого человека как профессионала, включающегося в определенную производственную структуру – организацию (завод, институт, лабораторию, клинику, фирму и др.).

Работа на одном месте и всю жизнь – теперь такое практически невозможно. На наших глазах отмирают многие профессии, а традиционные наполняются новым содержанием. Новые профессии появляются раньше, чем образовательные курсы, на которых готовят соответствующих специалистов. Работа в современных условиях предъявляет все более высокие требования к личности. Соответствие им в настоящее время возможно лишь в том случае, когда работник постоянно повышает свой профессиональный уровень, осваивает смежные и новые профессии, овладевает умениями и знаниями, адекватными для выполнения работы на современном уровне.

Организации влияют на группы людей и индивидов: вступая во взаимодействие с ними, люди обживают социальное пространство посредством освоения новых ролей и развития личностных качеств, адекватных индивидуальным особенностям, выполняемой деятельности и социальным ожиданиям.

Одновременно и новые люди, приходящие в организацию, как носители новых для нее ценностей, влияют на ценностные ориентиры организации.

Образовательный потенциал организации (учреждения) предопределяется идеологией ее деятельности, то есть совокупностью ориентиров, на которых она базируется. Эти ориентиры с неизбежностью проявятся в определении: ценности организации для общества в целом и для ее



клиентов; ее стратегических и тактических задач (направления совместных усилий), иерархии ценностей (что считается важным), условиях совместной работы (чего организация ждет от сотрудников и какие условия жизни им гарантирует, какие потребности и каким образом предполагает реализовывать, в чем состоит отличие организации от других); в определении возможностей персонального профессионального и личностного роста.

Если в идеологии организации представлены ценности, адекватные продуктивным идеям, которые поддерживаются обществом, то они предопределяют позитивную направленность образования сотрудников. Таким образом, ценности образования «вырастают» из жизни организаций и их членов.

«Образовательное влияние» организации может распространяться и на тех людей, с которыми она сотрудничает, взаимодействует как партнер, как товаропроизводитель, как консультант, как посредник, как организатор и пр.

Происходящие в России изменения самым непосредственным образом отражаются на характере деятельности организаций – их статусе, характере взаимоотношений с внешним миром и взаимоотношениях внутри организации. Возрастают требования к социальной ответственности организаций, расширяется представление о ее социокультурной функции, которая выражается в том числе и в обеспечении условий для личностной самореализации в условиях становления гражданского постиндустриального общества. Очевидной является необходимость перманентных инновационных процессов в организациях, в том числе непосредственно связанных с субъектами трудовой деятельности – работниками, персоналом организаций. Чтобы идти в ногу со временем, организации должны быть готовыми и способными учиться (Г.Льюис).

Открытость организации инновациям – при сохранении позитивного статуса в социуме – предполагает общность взглядов ее сотрудников, дух и уmonoстроение ответственного труда. В организации уважаются новые идеи, поощряется обмен информацией; поощряется вклад сотрудников в развитие организации, исполнение согласуется с вознаграждением; используются возможности внутрифирменного образования.

Функционирующая на этих основах организация формирует у сотрудников образ профессионала – компетентного, ответственного, соотносящего свои собственные интересы с интересами организации.

Организации представляют собой значительную часть жизненного пространства, на котором происходит личностное развитие человека, складываются и совершенствуются его социальные и профессиональные навыки, защитные механизмы, обеспечивающие сохранность психического и физического здоровья в напряженных условиях социокультурных изменений.

Как известно, для большинства взрослых людей работа является одним из наиболее важных видов активности, объектом приложения интеллектуальных и физических сил, источником удовлетворенности жизнью и эмоциональных переживаний. На работе человек проводит значительную часть своей жизни, и поэтому здесь он ищет возможность для удовлетворения своих доминирующих потребностей – в познании и признании, в безопасности, во взаимодействии с окружающими, в реализации присущих ему способностей и др. Помимо материального благосостояния, которое обеспечивается посредством оплачиваемой работы, профессиональная деятельность проявляется в целом ряде социально-психологических эффектов:

—чувстве самоутверждения;

- ощущении сопричастности общему делу;
- удовлетворении от процесса выполнения функциональных обязанностей;
- реализации потребности в социальных контактах;
- уважении, признании собственной личностной ценности окружающими и др.

Особую значимость для личностного развития совместная трудовая деятельность приобретает на этапе серьезных трансформаций социума.

Приобщение человека к культуре организации с **позитивным** статусом открывает возможности для его **позитивной** самореализации, т.е. самореализации в рамках тех ценностей, которые актуальны для развития современного российского общества.

Такая постановка проблемы – организация как коллективный «образователь» – особенно актуальна в транзитивном обществе. Взаимодействие организации и человека на основе норм и принципов того будущего, к которому стремится современное российское общество, – значимый фактор утверждения этих норм в повседневной жизни и регулятор сферы образования взрослых.

Ценностное содержание этого взаимодействия в значительной мере предопределяется характером руководства организацией, которое или стимулирует развитие внутреннего образовательного пространства или препятствует этому.

Наиболее актуальные в современной организации проблемы, решение которых стимулирует рост образованности как организации в целом, так и отдельных ее членов:

- в экономической сфере – связанные с развитием новых технологий, информатизацией общества, ускорением научно-технического прогресса, обострением конкуренции, глобализацией экономики, доминирующим развитием сферы услуг и др.;

—в сфере требований к работнику – профессиональные знания и владение современной техникой, лояльность к организации и готовность к обучению; личностные качества, адекватные специфике работы, например, умение работать в команде, коммуникабельность и др.;

—в сфере представлений человека о самом себе, целях и смысле своего существования – система ценностей, в том числе требования к условиям и содержанию труда, возможностям личной самореализации и развития и др.;

—в сфере ожиданий, предпочтений потребителя как основного «эксперта» успешности работы любой организации – обогащение потребностей, рост требований к разнообразию и качеству товаров и услуг и т.п.

Решение этих проблем невозможно без организации социального диалога.

Социальный диалог – процесс двусторонний, сотрудники организации являются активными его участниками, следовательно, успех диалога зависит и от их готовности к продуктивному общению.

Овладение технологиями продуктивного социально-профессионального диалога, способствующего развитию организации и ее сотрудников, новое (образовательное) направление в деятельности организации.

Развитие этого направления в значительной мере определяется качеством андрагогического менеджмента, имеющего своей целью выявление условий для обучения организации (разработка концепции обучающейся организации). Одной из значимых в данном контексте выступает проблема обмена информацией между сотрудниками организации.

Открытость информации, представляющей личностно-профессиональный интерес для членов организации, становится важнейшим фактором их профессионального роста, стимулом для дальнейшего образования.

Андрагогический менеджмент ориентирован на снятие таких барьеров в движении коммуникативных потоков, как большое число уровней иерархической системы и «непрозрачность» их границ, отсутствие гибкости; атмосфера конкуренции между подразделениями, отделами, группами; отсутствие сотрудничества; отсутствие последовательности, преемственности политики, проводимой руководством; монополизация руководителями принятия решений; отношение к сотрудникам как к исполнителям определенных рабочих функций (они не участвуют в обсуждении решений, их идеи и предложения не поощряются).

Ориентация руководства на информационную монополию, жесткие правила, ограничивающие свободный доступ к информации, приводят к замедлению процесса ее функционирования, снижению адаптивности, деструктивно влияют как на профессионально-личностный рост сотрудника, так и на потребность включаться в поиск новой информации.

Важной составляющей организационной культуры является ее собственно образовательная политика, ее ориентация на осознание сотрудником значимости своего труда, видение перспектив профессионального продвижения, развитие необходимых личностных и профессиональных качеств (компетентность, способность работать в «команде», коммуникабельность, ответственность, самостоятельность и т.д.). При этом существенно понимание руководством потенциала каждой из форм: коллективных (курсовые занятия в различных образовательных учреждениях; образовательные курсы на базе организации, предназначенные для обучения эффективному решению актуальных для ее работников задач; работа над проектом; конференции и семинары; тренинги); индивидуальных (индивидуальные программы; наставничество; работа над проектом; чередо-

вание видов работ с целью получения более глубоких знаний и расширения опыта; самостоятельная учеба; дистантное обучение; консультации; включение в новые сферы деятельности, например, в общественную деятельность с целью расширения ролевых позиций и др.).

Каждый из представленных вариантов имеет свои преимущества. Курсовые занятия за пределами организации обеспечивают возможность расширения кругозора, знакомства с новейшими достижениями и опытом работы коллег. Курсы на рабочих местах позволяют тщательно разобраться с конкретными вопросами непосредственно в рабочих условиях. Коллективные занятия являются своеобразной моделью коллективной трудовой деятельности – обеспечивают возможность обмена опытом, мнениями и представлениями о специфике работы, позволяют работникам лучше разобраться в своих взаимоотношениях с коллегами, глубже понять себя и других, научиться работать в коллективе. Индивидуальные стратегии обучения в организации выстраиваются с учетом личностных особенностей сотрудника и уровня его профессионального мастерства, что позволяет организовать образовательный процесс максимально приближенным к возможностям работника и потребностям организации.

Подобным образом принципиально осмысливать – в целях расширения образовательного пространства – и деятельность общественных организаций и движений.

Образовательный потенциал общественных организаций и движений в значительной мере предопределяется соотношенностью их целей с идеями гражданского общества. Это направление в жизни общества способствует освоению ценностей нового века, гармонизации отношений между макро- и микросоциумами. Именно в микросоциуме, согласно современной социологии, зарождаются и «оттаци-

ваются» гражданские инициативы, непосредственно проверяются их эффекты, которые «транслируются» в большой социум. Они проявляют также, что «чувствует человек, сталкивающийся с проблемой современности, т.е. воспринимающий ее в своей повседневности»<sup>1</sup>.

**Позитивно ориентированные** общественные движения и организации позволяют личности реализовать потребность в причастности к общему делу на основе свободного волеизъявления: «Нынешняя волна моральной деградации общества... во многом усугубляется поверхностным и фрагментарным пониманием свободы... В связи с существенным повышением роли субъективного фактора в современном обществе на первый план выходит углубленное понимание личностной свободы...

Свобода есть многоаспектное самоутверждение как в мысли, так и в действии, реальная способность изменять себя, других, наличные обстоятельства в соответствии с собственными желаниями, знаниями объективной данности (необходимости), приоритетных ценностей и в русле развития конкретного социокультурного целого»<sup>2</sup>.

Итак, выход из транзитивного состояния общества могут обеспечить лишь инициативные граждане, объединенные в общественные союзы и ассоциации, не только выверяющие официальный нравственный курс, но и постоянно созидающие социальную базу перемен к лучшему.

Необходим творческий порыв индивидуальностей, чтобы общество обрело новый импульс для своего движения (М.В.Удальцова)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Федотова В.Г. Типология модернизаций и способов их изучения // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.13.

<sup>2</sup> Артемов В.М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 4. – С.163-164.

<sup>3</sup> Удальцова М.В. Транзитивное общество и его проблемы / Проблемы социальных взаимодействий в транзитивном обществе: Сб. научных трудов / Под ред. М.В.Удальцовой. – Новосибирск, 1999.

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. Каково Ваше отношение к идее расширения образовательного пространства России за счет осмысливания образовательного потенциала профессиональных коллективов организаций и общественных организаций (фирм, лабораторий) и движений?

2. Считаете ли Вы продуктивным для развития гражданской позиции человека и, соответственно, для становления гражданского общества в России внимание (государства, науки, общественности) к инициативам «снизу»?





## **ГЛАВА 2. ОБЩЕСТВО – ЛИЧНОСТЬ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

### **2.1. «Опережающее образование» – регулятивная идея развития образования взрослых**

Государство и общество, ориентируясь на демократический путь развития, всегда создают определенные ресурсы образования, реализуя в нем идеологию, развивающую личность, а также поддерживают и развивают социальные институты, которые способны воплотить эту идеологию. При такой ориентации государства и общества социальный ресурс образования значительно шире, чем его реальное использование, и это создает «зону развития образовательных потребностей» для взрослых людей.

С середины XX века, когда научно-технический прогресс востребовал новое качество образованности взрослых, стало очевидным, что недостаточно только их «доучивание» и «переучивание», что нужны качественно иные подходы к образованию взрослых, развивающие как их практическое мышление, так и нравственно-методологическую культуру.

В свои права активно вступает новая философия образования взрослых – образования опережающего, укрепляющего позитивные тенденции развития общества, предостерегающего от возможных тупиков и отрицательных последствий, ориентированного на раскрытие его ценности для сообщества взрослых людей и для отдельной личности.

Конструктивность идеи опережающего образования (понятие предложено президентом Международной академии ноосферы А.Урсулом<sup>1</sup>), принята научными и научно-практическими сообществами. Однако реализация этой

---

<sup>1</sup> Урсул А.Д. Устойчивое развитие цивилизации и образование в XXI в. – М., 1995.

идеи сопряжена с согласованным принятием и прохождением ее через все «уровни» социального организма.

Значимо, что концепция опережающего образования взрослых поддерживается на государственном уровне<sup>1</sup>. Для реализации этой концепции принципиально согласование интересов взрослых людей и общества, что связано с постоянным расширением образовательного пространства.

В настоящее время в России широко представлено многообразие форм «сертифицированного» (формального) образования (школы для взрослых, центры образования взрослых, курсы повышения квалификации, вечерние и заочные отделения вузов и др.) и образования несертифицированного (неформального) – студии, кружки, объединения по интересам и др.

Особенно значимы – как внутренний стимул приобщения взрослого человека к духовной культуре и образованию – различные формы анимационной деятельности. Анимационная деятельность по своей внутренней сущности – самодетельность взрослого человека. Чаще всего она наблюдается в сфере досуга, но может приобретать различные формы включения взрослых в разные сообщества и движения, направленные на разрешение наиболее значимых проблем человека в современном мире. Этот термин, используется в Польше для обозначения широкого спектра влияний общества на личность (это более широкое понятие, чем «просветительская работа») с целью вызвать личностный отклик на те или иные действия, либо события, инициируемые общественными интересами.

---

<sup>1</sup> В настоящее время по инициативе Межпарламентской ассамблеи стран СНГ обсуждается проект Закона об образовании взрослых, разработанный Институтом образования взрослых РАО.

Таким образом, идея расширения образовательного пространства предполагает, что каждый взрослый человек получает возможность реализовать свои потребности в различных сферах творческо-познавательной деятельности, углубляет концепцию опережающего образования.

Важнейшим условием реализации опережающего образования выступает взаимодействие фундаментальных, рефлексивных и практико-ориентированных наук и отражение эффектов этого взаимодействия в практике образования. Именно это взаимодействие формирует цели и ценности образования взрослых.

В современных условиях образование взрослых – это образование на широкой мировоззренческой основе, отражающей основные направления развития общества.

Это образование, ставящее в центр внимания в большей степени не сами по себе факты, а их интерпретацию. В этом проявляется изначальная ориентация общества на исходное образование широкого профиля – основы для последующего выбора самим человеком профессионального образования, в котором каждая профессия является значимой составляющей «картины мира». Только при таком условии создается шанс для личностного роста каждого человека вместе с профессией как одной из составляющих его духовного мира, а не только условия материального обеспечения.

Это образование, формирующее позицию взрослого человека по отношению к человечеству (детям, инвалидам, старикам и т.д., на судьбы которых он призван влиять по своему социально-возрастному статусу) и к отдельным сообществам на основе ценностей современных межличностных отношений (демократичность, толерантность, гуманизм и др.).

Именно в такой зоне социальных ценностей образования и проявляется социальная ответственность взрослого человека — при условии, если он их разделяет и руководствуется ими в своих образовательных взаимодействиях с миром и людьми.

Чем более многообразны возможности для духовно-личностного обогащения человека средствами образования и культуры, чем в большей степени он может проявить себя и в собственном творческом поиске, и вместе с другими, тем выше приобретаемая им степень внутренней свободы для взаимодействия с миром и обретения своей причастности и ответственности за настоящее и будущее окружающих его людей и планеты в целом.

Рефлексивные науки, достигшие в последние годы большого прогресса, позволяют понять внутренне очеловеченный душой автора процесс донесения любого содержания до другого человека как уникальной личности, способной в определенных ситуациях сорезонировать с автором, открываясь навстречу его замыслу; главное внимание в образовательных процессах стало обращать именно на личностные эффекты.

Идеология демократического общества предполагает определенное добровольное «схождение» рефлексий ценностей социума и личности и в образовательной сфере, обеспечивая устойчивость жизни общества и свободу личности — в рамках принятых ею, как членом общества, ограничений.

Вместе с тем, прогресс общества обеспечивается именно личностными «выбросами» творческой энергии, воплощенными в продуктах ее труда, нередко значительно опережающих по значимости существующие в обществе достижения.

В своем познании и деятельности в современном обществе взрослый человек сам выбирает свой жизненный путь и ценности, на которые ориентируется, однако он добровольно принимает и определенные социальные регуляторы этих ценностей, и способы согласования с ними своих собственных ценностей. Естественно, что демократическое общество постоянно стремится к таким способам согласования ценностей с каждым его членом, которые бы способствовали развитию в первую очередь общечеловеческих, гуманистических ценностей и в индивидуальном, и в коллективном сознании. Но поскольку демократическое общество не «навязывает» человеку способов интерпретации ценностей прогресса, то и пути к нему становятся достаточно многообразными – при различном индивидуальном миропонимании, волеизъявлении, уровне развития социального интеллекта.

Таким образом, опережающее образование взрослых, признавая позицию взрослого как полноправного субъекта образовательной деятельности, в значительной степени предвосхищает установление этой позиции личности в настоящем и будущем.

Опережающий характер образования взрослых определяется и его ориентацией на развитие «нового мышления», позволяющего интерпретировать конкретные ситуации обыденной и общественной жизни в широком контексте, прогнозировать эффекты их развития, свое поведение и т.д.

Взаимодействие фундаментальных, рефлексивных и практико-ориентированных наук выступает необходимым условием разработки содержания опережающего образования.

«Для практической реализации концепции опережающего образования предстоит разработать ряд новых обще-

образовательных курсов по изучению общей теории систем, синергетики, глобалистики, ноосферологии, экологии, фундаментальной и социальной информатики, общей теории эволюции, истории развития цивилизации и некоторых других дисциплин, имеющих общеобразовательное значение.

Принципиально важна организация более тесного взаимодействия между системой образования и фундаментальной наукой. Существующее в настоящее время запаздывание в передаче в систему образования достижений фундаментальной науки, которое достигает 7-8 лет, для высокодинамических условий развития цивилизации в XXI в. совершенно недопустимо. Уже сегодня надо искать новые формы более тесной и эффективной интеграции фундаментальной науки в образование»<sup>1</sup>.

## 2.2. Взрослый человек в образовании

«К нам приходят люди со своей судьбой. А им говорят часто: надо забыть все, что было, вот теперь будет истинная учеба, жизнь, школа. Это ужасно».

*П. Фоменко. – Аргументы и факты. – 26 июня 1998 г.*

### *2.2.1. Субъектность как философско-методологическая категория и объяснительный принцип человеческого поведения*

Известный режиссер и андрагог П. Фоменко обращает эти слова к широкому кругу людей, включенных в разные системы образования взрослых. Действительно, насколько

---

<sup>1</sup> Колин К. Человек и будущее: динамический вызов // Alma mater. – 1999. - № 10. – С. 9.

важно для андрагога в его образовательном взаимодействии со взрослым (студентом, слушателем курсов, участником студии, членом общественного движения, организации и т.д.) осознавать и принимать во внимание, что он (каждый из них) – «со своей судьбой», т.е. со своим опытом, взглядами на мир, ценностями, смыслом жизни?!

Современная социальная психология в течение длительного времени разрабатывает категорию «субъектность» как проявление внутренней направленности человека и его избирательности во всех взаимоотношениях с миром.

Почему значимо использование этой категории – субъектность – в образовании, особенно в образовании взрослых?

В рефлексии над образовательной деятельностью взрослого человека уже утвердилось понятие «личность». Стало уже привычным в литературе, особенно философской и психологической, использовать по-разному и в разных контекстах понятия «человек» и «личность», подчеркивая термином «личность» социальную природу человека. Однако само по себе это уточнение в действительности не дает существенно новой информации, а лишь указывает на некую условность и абстрактность самого этого термина. Нельзя в живом действующем человеке выделить какую-то его «часть», которую можно считать «личностью».

«Личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя»<sup>1</sup>.

Понятие «личность» помогает понять «становление человека субъектом норм и способов человеческой деятель-

---

<sup>1</sup> Братцев Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 9.

ности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей...»<sup>1</sup>.

Таким образом, часто используемое в современной литературе понятие «субъектность» позволяет объяснить в личности внутреннюю детерминированность и регуляцию всех проявлений «самости» человека: **саморазвития, самореализации, самоутверждения, самооценок** и др.

Одной из наиболее разработанных теорий субъектности является теория субъектного поведения Р.Харре: «Наиболее общим требованием к любому существу, чтобы его можно было считать субъектом, является то, чтобы оно обладало определенной степенью автономии. Под этим я подразумеваю, что его поведение (действия и акты) не полностью детерминированы условиями его непосредственного окружения»<sup>2</sup>. Иными словами, **человек свободен в своем выборе и ответственен за него перед самим собой.**

Исходя из этого, субъектность можно рассматривать как внутреннюю свободу человека – действовать или воздержаться от действия. Человек сам делает выбор и управляет своим саморазвитием, он открыт и готов к самоизменениям.

В современной литературе (философии, социальной психологии, антропологии, этнологии и др.) понятие «субъектность» «сопрягается» с кругом понятий, образующих общий абрис этого феномена: психофизиологический механизм саморегуляции жизненных проявлений человека; смысложизненные ориентации, ценности; социальная зрелость; свобода выбора; ответственность.

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М., 2000. – С. 166.

<sup>2</sup> *Цитируется по:* Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 19.



Существенно, что в поле зрения современных исследователей этого феномена «субъектность» – механизм самодвижения как качественного изменения личности на разных этапах жизни внутри общности, в которой он зарождается и благодаря которой обеспечивается ее духовно-нравственный рост.

Так, В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев<sup>1</sup> характеризуют путь развития субъектности, выделяя ряд ступеней, относящихся к периоду взрослости: персонализация, индивидуализация, универсализация. Переход от одной ступени к другой обусловливается внутренней логикой развития самого субъекта – в условиях перехода в новые типы общности; причины перехода – кризис развития в предшествующих типах общности.

Так, например, кризис взрослости (39-45 лет) на ступени универсализации отражается в субъекте как разрыв личного и общечеловеческого смысла жизни, а выход из него – как воспроизводство и творчество в системе общественной деятельности. А кризис зрелости (55-65 лет) на той же ступени универсализации рассматривается как разрыв телесного и духовного существования, выход же из него – как творчество в пространстве экзистенциальных ценностей.

Таким образом, человек выступает как субъект собственного развития, включаясь в совместную деятельность с партнерами той общности, которая существенно значима для него на том или ином этапе его жизни. Эта совместная деятельность определяет «со-держжание», распределение обязанностей, систему взаимных ожиданий партнеров, т.е. форму совместности, характерную для данной общности.

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М., 2000. – С. 166.

Итак, раскрытие сущности понятия «субъектность» позволяет понять механизм самодвижения, саморазвития личности в условиях социума («новых общностей»), обусловленного органическим взаимодействием с ним, которое с позиции социальных ценностей может быть интерпретировано как смена фаз в его ценностно-смысловой сфере.

Этот подход дает возможность понять и объяснить изменения главных базальных ценностей на разных этапах жизни человека, которые он подготавливает и «проживает» сам, как **субъект своего развития в социуме**.

На данном этапе развития науки субъектность рассматривается как понятие, объясняющее и интерпретирующее важнейшие новообразования и трансформации, которые происходят на жизненном пути человека.

Ключевым понятием, обеспечивающим, на наш взгляд, перевод идеи субъектности в сферу реального поведения человека, выступает **представленность в его рефлексии его собственной «самости»**, его экзистенции (когда точкой отсчета в принятии решений и ответственности за них становятся главные жизненные ценности).

Содержание этой рефлексии, очевидно, может быть выражено предельно обобщенным понятием «вершинной психологии» (Л.С.Выготский, В.Франкл) – «смысл», а путь развития человека – как путь поиска смысла. (Именно так и называется книга В.Франкла – «Человек в поисках смысла»).

Для В.Франкла «смыслы» – это духовная сущность личности, создающая ее целостность, внутреннее единство всех ее проявлений. В.Франкл писал об особом духовном измерении человека, тесно связывая его с главными смыслами жизни человека<sup>1</sup>. Становление личности сопряжено с

---

<sup>1</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

«выходом» за пределы собственного «Я», своих эгоистических интересов, т.е. с самотрансценденцией (В.Франкл) как установкой и способностью направить свои усилия на «что-то иное, не являющееся им самим» (А.А.Пископель)<sup>1</sup>. Несомненно, что это иное есть ценности, как «... объективированные ориентиры, структурирующие мир...» (В.Франкл)<sup>2</sup>, смыслы же – их избирательное прочтение личностью, по отношению к себе и своему поведению в жизни. Духовность, свобода и ответственность – три главных измерения, характеризующих сущность человеческого бытия.

Духовность как самотрансцендентность, свобода – как внутреннее право на поиск смыслов жизни, завершающееся ответственностью, которую несет человек «за осуществление смысла и реализацию ценностей» (В.Франкл)<sup>3</sup>.

В философской трактовке поиск человеком жизненных смыслов (ценностей его бытия) – это постоянное его стремление понять себя через другого, через творение добра, через совесть как высшее проявление общечеловеческой рефлексии в каждом отдельном человеке. «Смысл должен быть найден, он не может быть создан человеком», но найденный человеком смысл собственной жизни, как и отдельного своего поступка, приобретает по отношению к бытию человека функцию управления им, в качестве его (бытия) особой детерминанты, которая «направляет» ход бытия<sup>4</sup>. В.Франкл раскрывает глубинную связь личностных

---

<sup>1</sup> Пископель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С.107.

<sup>2</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С.305.

<sup>3</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С.122.

<sup>4</sup> Пископель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам // Вопросы психологии. – 2001. – № 6.

смыслов с жизнью среди людей и ради них. «Если человек находит «вершинные» смыслы жизни, тогда проблема «свободы – ответственности» получает новую интерпретацию. «Для объяснения человеческой свободы достаточно одной экзистенциальности. Для объяснения же человеческой ответственности я должен обратиться к трансцендентальности совести. Инстанция, перед которой мы несем ответственность, – это совесть... За человеческим «сверх-Я» ... как последней «человеческой инстанцией...» стоит божественное «Ты»: совесть – это трансцендентное «Ты»<sup>1</sup>. (Естественно, мы не комментируем это авторское суждение, устанавливающее высшую инстанцию для самооценок человеком своего поведения в категориях совести как его человеческое право).

Как пишет М.С.Каган, ссылаясь на позицию И.Зеленковой, «в настоящее время существует два подхода к определению смысла жизни: «трансцендентный» (предполагающий поиск смысла «за пределами реального бытия») и «имманентный», который ищет смысл в самом существовании человека. Теоретическая аксиология не в праве абсолютизировать ни один из них»<sup>2</sup>.

Основывает ли человек свое внутреннее кредо на христианской морали (или другой какой-либо концепции), принимает ли он для себя, например, внутренний императив совести как высшее мерило своих поступков или других каких-либо принципов нравственности – как общечеловеческих ценностей, – во всех этих случаях, следуя им, человек **сущностно влияет на все формы своего поведения**, предваряя их и давая им оценки.

---

<sup>1</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С.126.

<sup>2</sup> Каган М.С. Философская теория ценностей. – СПб., 1997. – С.127.

В этом он проявляет – по отношению к себе и своим поступкам **смыслы своей жизни**, а по отношению к социуму – позицию **социального субъекта**, реализуя те же смыслы и ценности в соответствии с правом выбора, предоставленным ему социумом, и ответственностью перед ним.

Завершим наши рассуждения о ценностно-регулятивной роли смыслов жизни извлечением из современной философской работы Ф.Жюльена: «...Наша способность выбирать... уже после определения цели подталкивает нас к отысканию самого адекватного средства (эта способность направлена исключительно на возможный результат и учитывает сопутствующие обстоятельства и возможные препятствия). Целесообразно рассматривать эти два вопроса раздельно: вопрос о качестве цели, о рамках нравственного порядка, и вопрос об эффективности средств ее достижения...»<sup>1</sup>.

### *2.2.2. Позиция взрослого человека в образовании – проявление его субъектности*

Рассмотрим, как обозначенные подходы могут быть экстраполированы в сферу образования взрослых.

Для дальнейшего рассуждения представляется значимой следующая посылка: смыслы бытия, его ценности постигаются только в постоянных образовательных взаимодействиях человека с миром существующим и его историей, воплощенной в материальной и духовной культуре поколений. Образовательные взаимодействия с миром – это только метафора, обозначающая общие горизонты направленности и способ самоосуществления человека в этом мире. Даже не имея образования в общепринятом смысле

---

<sup>1</sup> Жюльен Ф. Трактат об эффективности. – М.; СПб., 1999. – С.49.

слова (т.е. определенным образом сертифицированного обществом), человек постоянно «образовывается», постигая в разных системах социальных кодов смыслы бытия.

Естественно, базальные ценности бытия, приобретая определенные смыслы жизни, которыми человек руководствуется, становятся основой его выбора информационных ценностей и их претворения в собственную жизнь.

В онтологическом смысле образование для каждого человека может предстать в различных «ипостасях»:

- как способ постоянного постижения мира,
- как способ понимания и осуществления своей жизнедеятельности – в форме самотрансцендентности («я – человек, живущий среди людей и для людей») или
- в форме прагматичной ориентации субъекта.

Эти подходы определяют способы самореализации человека в жизни и образовании, как правило, проявляя лишь большую степень представленности в его сознании тех или иных онтологических смыслов образования.

Что побуждает человека постоянно обращаться к образованию – в различных его формах?

Многообразие, полифункциональность целей является, известно, основой обращения человека к различным источникам знаний. Однако в этом многообразии есть, по крайней мере, два полюса: на одном из них - ценность знаний как источника познания жизни, культуры, духовного мира человека и т.п. В этой функции знание может выступать и «самоценностью», т.е. ценностью независимо от возможности или невозможности его использования человеком, и как основа его жизненно-смыслового самоопределения («поиска смысла жизни»).

Образование дает возможность человеку самоосуществиться в новом качестве.

Обобщая идеи Л.С.Выготского, М.М.Бахтина, В.П.Зинченко, М.К.Мамардашвили и др., характеризующие основные направления саморазвития личности в процессе ее самоопределения, Т.М.Буякас<sup>1</sup> формулирует основные принципы самоопределения человека:

—найти в себе данные для творчества;

—подойти к жизни в перспективе ее развития, не искать исторические корни своих действий в своем прошлом (не искать виновных в застое или неудачах);

—жить с уверенностью, что ты еще «не сказал своего последнего слова», т.е. с постоянной перспективой «быть».

Вероятно, каждый пункт этой «программы» саморазвития личности в качестве рефрена требует примерно такого завершения – на основе глубинного приобщения к источникам знаний, обобщающих опыт человечества и дающих ответы на многие вопросы, которые ставит человек как самоопределяющаяся (т.е. находящая свои жизненные смыслы) личность.

Субъектная позиция взрослого человека в образовательных процессах проявляется в том, что:

— взрослый человек осваивает **опыт человечества**, воплощенный в знаниях, на основе принципиально иной жизненной позиции – по сравнению с ребенком или даже юношей – как социально и психологически зрелая личность, ответственная перед социумом и самим собой за свой выбор и деяния, саморегулируемая и самоуправляемая и т.п. Такая позиция определяет и мотивацию познания взрослого человека, и регуляцию им этого процесса, и его оценки эффективности осуществленной деятельности;

---

<sup>1</sup> Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2002. – № 2.

— взрослый вводит в сопоставление с опытом человечества, который он осваивает, другой по объему и по качеству обобщения, однако личностно значимый для него **собственный опыт**;

— взрослый человек включает в процесс взаимодействия общечеловеческого и личностного опытов практически **другой** (по сравнению с детьми и юношами) «**механизм познания**» – **социальный интеллект**, сформированные и закрепившиеся в длительном жизненном опыте структуры умственной деятельности и индивидуализированные качества ума;

— значительную специфику представляет собой содержание, на основе которого осуществляется общение взрослого с общечеловеческим опытом, аккумулированным в различных источниках информации и формах обучения. Освоение системы знаний достаточно редко становится предметом специального обучения взрослого человека (в форме «доучивания», «переучивания», освоения новой профессии и т.п.). Чаще же всего образование взрослого происходит в форме достаточно спонтанного **обращения к различным видам информации**, представленным в разных источниках (книгах, лекциях, Интернете и т.п.);

— в любых видах и формах образования взаимодействие взрослого человека с информацией **опосредуется андрагогом** (персонально или в виде автора текста), основано на позициях партнерства (андрагог – взрослый) в их совместной деятельности.

Взрослый человек, включенный в образовательные процессы (либо в организованных формах, либо в образование жизнью) как носитель собственных жизненных смыслов, постоянно находится в позиции взаимодействия с другими людьми, сообществами, обществом в целом, которые, естественно, реализуют в чем-то отличающиеся (а



иногда и совершенно иные) жизненные смыслы. Именно в этом взаимодействии человек развивается и в своей смысловой сфере, поскольку он всегда направлен в будущее, всегда «ценностно предстоит себе» (М.М.Бахтин).

Однако смысл – это то, что в первую очередь извлекается из опыта (своего, других, общесоциального). Если же опыт произошел, а смысл его не извлечен, то состояние человека будет бесплодно повторяться до дурной бесконечности (Т.М.Буякас, О.Г.Зевина), ибо человек не просто осваивает опыт, культуру и не присваивает ее: знания становятся для него реальностью, когда он сам творит эти знания – навстречу тем, которые ему сообщают другие. Более того, необходимо, чтобы состоялось «второе рождение» – рождение своего собственного жизненного пути...»<sup>1</sup>.

Поскольку человек – не только рационально мыслящее существо, но и эмоционально переживающее свои отношения с миром, то, естественно, что к другому опыту он обращает не только доводы рассудка, но и «доводы чувства». Так, М.К.Мамардашвили пишет о роли переживания в обретении новых смыслов: «И у меня есть какое-то свое непроживание переживания, на поводу у которого я, наверное, буду идти в жизни, пока не извлеку из него смысла»<sup>2</sup>.

Таким образом, взаимодействие взрослого и общества в едином образовательном пространстве оказывается продуктивным (и для самого человека, и для общества), если взрослый человек:

---

<sup>1</sup> Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С.51.

<sup>2</sup> Мамардашвили М.К. Психологическая топология Пути. – СПб., 1997. – С.526.

—открыт восприятию любых новых для него знаний (даже если они и противоречат сложившимся у него ранее подходам и установкам);

—ориентирован на продуктивный критический диалог («уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций... в результате критического диалога»)<sup>1</sup>;

—ориентирован на соотнесение получаемого в образовании опыта с его онтологическим смыслом (что он раскрывает для человека; на что он направлен), ведь то, «что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» (М.М.Бахтин);

—внутренняя познавательно-творческая активность направлена и на обогащение собственного опыта и жизненных смыслов, и на обогащение социальной жизни общества. Естественно, что в каждом конкретном случае человек не формулирует эту позицию в такой предельно обобщенной форме, но способен выразить ее достаточно отчетливо — если, конечно, такая позиция становится специальным предметом его внимания;

—признает самоценность знаний для человека в силу имманентно присущей ему эпистемической любознательности (Д.Берлайн).

### Вопросы для рефлексии и обсуждения:

*1. Насколько значимы для Вас идеи опережающего образования? Считаете ли Вы, что этот философско-методологический подход к построению стратегии образования может быть конкретизирован и активно использован в любых видах образования взрослых?*

---

<sup>1</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. — М., 2001. — С.31.

*2. Помогает ли Вам приведенная в тексте интерпретация личностно-субъектной позиции взрослого человека в жизни и образовании в осмысливании собственных образовательных стратегий?*

*3. Что бы Вы могли добавить к выделенным условиям продуктивного взаимодействия человека и общества в образовательном пространстве?*



## РАЗДЕЛ II ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК ДИАЛОГ «ЧЕЛОВЕК-МИР»

### ГЛАВА 1. ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ<sup>1</sup>

«Знание – селективная (1), упорядоченная (2), определенным способом (методом) полученная (3), в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная (4) информация, имеющая социальное значение (5) и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом».

*Новейший философский словарь. – Минск, 2001. – С. 392.*

#### 1.1. Функции знания в обществе и образовании

Традиционно знание рассматривается как главная ценность образования и его цель: «Прогресс общества... все более однозначно определяется успехами в области знания»<sup>2</sup>. Однако каждая эпоха вкладывает в это понятие свой смысл – и на общефилософском уровне его трактовки, и в реальной образовательной практике.

---

<sup>1</sup> Проблематизация как особое действие – «придание формы незавершенности, неопределенности различным компонентам развивающегося содержания социокультурного опыта: самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действия» (Исследования детского развития на рубеже столетий (научная конференция института) // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С.12.

<sup>2</sup> Белл Д. Указ. соч. – С.288.

На осмысливание проблемы – знание как ценность современного образования – существенно влияет переопределение самого феномена «знание». К настоящему времени обозначились основные векторы движения в этом направлении:

- «...подвергнут критике принцип предметной фрагментации знания и его специализации по узким объектным областям... ибо «дробление» знания ведет к утрате целостного видения отображаемых в знании областей и объектов... обозначена проблема «границы» допустимой специализации»;

- «установлено «стирание» предметной специфики знания на более высоких концептуальных уровнях его организации, выраженность на них тенденций к интегрированию знаниевых систем... в объемлющее целое»;

- понимание «методологии как типа вне- и надпредметного знания, формируемого за пределами собственно науки»;

- акцентируется динамичность знания и его открытость в другие практики, возможность переинтерпретации;

- «...знание истолковывается как сокращенная через обобщение и типизацию для целей трансляции запись видов социально необходимой деятельности. Проблемой в этом случае является фрагментация наличных массивов знания в конкретные сегменты деятельности и для конкретных субъектов (индивидов), так же как и обратный процесс интегрирования «фрагментов» в целостность»;

- «выявляется зависимость требований к знаниям и его параметрам в различных режимах работы с ним (моно-, диа-, полилог; «Я-Я», «Я-Он», «Я-Ты» типа отношений и т.д.)»;

- «сформулирована исследовательская установка на работу не только со знанием, но и с таким концептом, как «незнание»;

— «принципиальные выводы для понимания знания следуют из анализов взаимоотношений специализированного (научного) и повседневного (обыденного) уровней знания... и механизмов взаимопонимания между носителями разных знаниевых систем как внутри одной культуры, так и в межкультурных взаимодействиях»<sup>1</sup>.

Таким образом, высвечивается как принципиально значимая конструктивно-преобразующая роль метазнания в жизни общества, в любом его «сегменте».

В постиндустриальном обществе изменился сам характер знаний. «Главным при принятии решений и управлении переменами стало доминирование теоретического знания, превалирование теории над эмпиризмом и кодификация знаний в абстрактные своды символов, которые... могут быть использованы для изучения самых разных сфер опыта»<sup>2</sup>.

Сегодня переосмысливается бытовавшее долгое время в отечественном образовании **ориентирование прежде всего на усвоение заданной системы знаний**<sup>3</sup>. Сошлемся на фрагмент обсуждения этой проблемы в журнале «Вопросы философии»: «Некоторые мои коллеги сегодня хвалили образование советского времени. Если речь идет о количестве передаваемой учащимся информации, в какой-то мере с ними можно согласиться. Однако с точки зрения адаптационных и упреждающих качеств оно явно было плохим. Советские люди, ориентированные образованием на социальную неизменность и усвоение готового знания, были

<sup>1</sup> Новейший философский словарь. — Минск, 2001. — С.393.

<sup>2</sup> Белл Д. Указ. соч. — С.25.

<sup>3</sup> Отсюда, например, требование неукоснительного соответствия реальных учебных часов на изучение темы указанным в программе. Отсюда — наполнение самого значительного раздела в результатах образования: «учащиеся **должны знать**» и т.д.

социокультурными переменами, последовавшими за перестройкой; многие из них так и не смогли приспособиться к изменившимся условиям и были отброшены на обочину общества. Там же оказались и их дети. В их бедах, я считаю, повинны не только неумелые социальные реформаторы, но и советское традиционистское образование» (Н.С.Юлина)<sup>1</sup>.

В обсуждении подчеркивалось, что целевые установки образования до сих пор ограничиваются приоритетом тех или иных знаний (причем приоритетность эта по-прежнему тесно связана с политическими колебаниями или однодневным рыночным спросом). Рассогласованность знаний и воплощения их в собственном образе жизни огромна. Теоретические знания и собственный личный опыт практически никак не связаны между собой.

Центрация образования в совсем еще не далеком прошлом на знаниях и последствия ее парадоксально «схвачены» автором следующего высказывания: «В том, что наше образование – одно из лучших в мире, даже сегодня, несмотря на острую нехватку средств, наверное, мало кто сомневается. Только вот, получив хороший запас знаний, некоторые юноши или девушки сталкиваются с тем, что в жизни его применить практически невозможно» (цитируем без ссылки на источник – печатный).

Издержки ориентации образования на освоение готовых знаний видятся в «страдательной» позиции человека в образовании, в неумении видеть получаемые знания в широком контексте и т.д. «Человек «обучаемый» находится в страдательной, «ответной» позиции. При этом осуществляется не саморазвитие личности через образование, а усвое-

---

<sup>1</sup> Философия, культура и образование. (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С.39.

ние готовых знаний и образцов когда-то совершенных действий, не сотворение с помощью педагога образа мира в себе самом, а формирование интеллекта и деятельных возможностей человека по образцу, т.е., по сути дела, как бы «образцование»<sup>1</sup>.

«Будем исходить из некоторых фактических особенностей нашего образования. Первая из них – дисциплинарно ориентированный характер и дисциплинарная обособленность. Мы изучаем отдельные дисциплины, не получая при этом никакого ясного представления о целостности человеческого знания, о типах связей отдельных его разделов, об арсенале имеющихся средств и подходов, об их разнообразии... В дальнейшем это приводит к отсутствию полноценного диалога между специалистами разных областей, к профессиональной ограниченности и снобизму... Это не способствует развитию методологического мышления, которое предполагает, как правило, междисциплинарные аналогии и сопоставления...

...За пределами образования остается главное – понимание того, что с нами делают и зачем. Нас ведут куда-то с завязанными глазами, а мы почему-то должны верить, что это имеет смысл. Но никто не учит целеполаганию, не учит свободе выбора. Цель такого образования – человек умеющий, но не свободная и осознающая себя личность...

Третья особенность – мы не учим мыслить... Мы на-таскиваем на решение типовых задач... Мы... не тренируем, не учим постановке проблем, не воспитываем логическое чутье, позволяющее заметить и выявить противоречие в сложной дискуссии» (М.А.Розов)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Вербицкий А.А. От парадигмы обучения – к парадигме образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М., 1994.

<sup>2</sup> Розов М.А. О преподавании философии (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С.33-34.



В образовании взрослых это противоречие снимается разведением феноменов «обучение» и «образование».

«Обучение – это инструмент, дающий человеку возможность накопить «фонд знаний», подобно тому, как бизнес позволяет ему аккумулировать «капитальные фонды». Образование – это процесс свободного определения каждым учащимся своего собственного смысла в жизни и обучении, то есть того места, которое знание должно занять в его жизни»<sup>1</sup>.

Однако практическая ценность знаний, их особая роль в передаче мастерства и в развитии технологических процессов может отодвинуть на второй план самооценку знаний, их значение как средства формирования широкого и гуманного мировоззрения и человека, и человечества, как «условия утонченного наслаждения жизнью» (Б.Рассел).

Практичное знание, действительно, очень полезно каждому и занимает существенное место в жизни любого человека. Однако цели приобретения знаний, мотивационная база образования значительно шире, чем только их практический смысл. Общекультурная миссия образования и его роль в развитии интеллектуальной свободы личности целились во все времена.

Взаимосвязь и взаимообусловленность практического и общекультурного смысла знания убедительно раскрыты в книге выдающегося философа XX века Б.Рассела «Искусство мыслить».

Он отмечает, что *«практичность и культура, когда они понимаются широко, менее несовместимы, чем они кажутся фанатичным защитникам того или другого... Помимо случаев, когда культура и прямая выгода могут со-*

---

<sup>1</sup> Белл Д. Указ.соч. – С.564.

чεταιся, существует непрямая выгода в овладении знаниями, которые не требуют технической подготовленности»<sup>1</sup>. И далее Рассел пишет о том, что сконцентрированность только на одной цели негативна и для личности («результатом для большинства людей будет дисбаланс, сопровождаемый какой-либо формой нервного расстройства») и для человечества («Я думаю, некоторые из худших черт современного мира могли бы быть устранены за счет большей поддержки таких (общегуманитарных, нетехнологических – уточнено нами) знаний и менее безжалостного стремления к простой профессиональной компетентности»). «Культурный элемент в приобретении знаний при условии успешного усвоения формирует характер человеческих мыслей и желаний, побуждая людей, по меньшей мере частично, интересоваться различными имперсональными ценностями, а не только вопросами, имеющими сиюминутную ценность для них лично. Слишком легко было сделано допущение того, что если человек развивает определенные способности посредством знаний, он будет использовать их социально полезным способом. Узкоутилитарная концепция образования игнорирует необходимость воспитания в человеке, наряду с развитием его способностей, каких-либо устремлений. В невоспитанной человеческой натуре есть очень значительный элемент жестокости, который проявляет себя во многих мелких и крупных вещах... И высокообразованные люди иногда жестоки, но я думаю, и в этом плане не может быть сомнений, что они встречаются не так часто, как люди, чье сознание не развито. Это происходит не потому, что умственное развитие порождает позитивно гу-

---

<sup>1</sup> Рассел Б. Искусство мыслить. – М., 1999. – С.108.

манные чувства, хотя это и возможно, а скорее потому, что оно порождает другие интересы, нежели дразни соседей, и другие источники самоутверждения, чем утверждение власти. ...

... Возможно, самое важное преимущество «бесполезного» знания в том, что оно способствует созерцательному складу ума. В мире существует слишком много готовности не только к действиям без надлежащего предварительного обдумывания, но также случайным действиям, на которые мудрый человек не пошел бы.

...Наилучшее действие – то, что осуществляется на основе глубокого понимания Вселенной и человеческой судьбы, а не только из необузданного страстного импульса романтического, но несоразмерного самоутверждения. Привычка находить удовольствие в мысли более, чем в действии, это гарантия против неблагоразумия и чрезмерной любви к власти, средство сохранить спокойствие в несчастье и спокойствие духа среди волнений. Жизнь, ограниченная только личным, вероятно, рано или поздно становится непереносимо тягостной, только окно в большой мир делает многие трагические ситуации жизни переносимыми.

Теперешний мир полон озлобленных эгоцентричных групп, каждая из которых неспособна увидеть человеческую жизнь в целом и предпочитает разрушить цивилизацию, чем уступить хоть на дюйм. Никакое количество технических инструкций не обеспечит противоядия от этой ограниченности. Противоядие в том, что касается индивидуальной психологии, должно быть найдено в истории, биологии, астрономии и во всех тех предметах, которые, не разрушая чувства собственного достоинства, дают возможность личности видеть себя в истинном свете. Что необходимо, так это не та или иная конкретная

*информация, а такие знания, которые тайно внушают понятие целей человеческой жизни в целом: искусство и история... знакомство с жизнью героических личностей и понимание удивительно случайного и эфемерного положения человека во Вселенной – все это касается чувств в высшей степени отличительно человеческих: силы видеть и знать, проявлять великодушие, думать и понимать...<sup>1</sup>.*

*Чтобы население было счастливо, оно должно быть образованно, и оно должно быть обучено так, чтобы понимать как умственное удовольствие, так и непосредственную пользу технических знаний»<sup>2</sup>.*

В жизни взрослого человека обучение как процесс освоения систематизированных знаний (по отношению к определенному предмету или виду деятельности) занимает сравнительно небольшое место. Образование же – это образ его жизни в современном обществе, это «выбирание» из потока информации того знания, которое помогает ему конструировать собственную жизнь.

«Образованность – свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению, самореализации). Она сопровождает человека на протяжении всей его индивидуальной жизни, характеризуется в значительной степени самообразованием, источники которого намного шире и богаче, чем целенаправленное обучение.

Образованность в отличие от обученности всегда личностно избирательна, целенаправленна; опирается на субъектное отношение к предмету познания, всегда индивидуально мотивирована. Обученность измеряется другими

---

<sup>1</sup> Рассел Б. Искусство мыслить. – М., 1999. – С.104-109.

<sup>2</sup> Там же. – С.104.

критериями, отличающимися всеобщностью, стандартностью, результативностью»<sup>1</sup>.

В практике образования это противоречие (образование – обучение) снимается размещением знаний, предусмотренных соответствующей программой обучения, в общекультурном контексте (в широком «фоновом» знании).

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. В какой мере Вы разделяете критическую позицию современных философов по отношению к преимущественной ориентации образования на освоение «готовых» знаний?

2. Как Вы относитесь к тенденции различения образования и обучения? В чем, по Вашему мнению, проявляется продуктивность этого подхода?

3. Что в Вашем опыте согласуется с идеей включения любых знаний, предусмотренных образовательными программами, в общекультурный контекст?

---

<sup>1</sup> Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С.46.

## 1.2. Интерпретация как способ гуманитаризации знания в современном обществе и образовании

«Если информация – это некие данные, жестко фиксированные в определенном материальном носителе, то смысл – это сиюминутное, ситуативное понимание (или интерпретация) этих данных, происходящее в сознании исключительно в момент оперирования информацией...»

*Суворов О.В. Разум и феномен «Я» // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.131.*

В настоящее время наблюдается все большее внимание к феномену и процессам интерпретации. Это связано прежде всего с повышением роли в современном обществе гуманитарного знания, поскольку оно центрировано на человеке и его жизни, актуальных для него экологических, экономических, социальных и психологических проблемах. Именно гуманитарное знание дает людям возможность сориентироваться в разнообразии мира, найти свое место в нем и те социальные и культурные ценности и ориентиры, которые в наибольшей мере созвучны его личности, особому, индивидуальному, стилю жизни, значимы для самопонимания и самореализации.

Гуманитарное знание многопланово и многосложно. Оно предполагает разные смыслы и понимания одного и того же явления. Это естественно, поскольку сам человек постоянно осмысливает и интерпретирует свою жизнь, себя и социальный мир, в котором он существует. Действия и поступки окружающих он видит нередко иначе, чем его близкие, а тем более чужие люди. «Каждая жизнь есть точка зрения на вселенную» (Х.Ортега-и-Гассет), и каждый человек видит свой смысл в социальных и культурных явлениях. Этот смысл – продукт его жизни в культуре и об-

разовании, в конкретном социуме и окружении, эффект его жизненного опыта. При этом один и тот же культурный и социальный феномен, имея для каждого свой смысл, сам несет в себе многослойное значение.

«Интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов... Интерпретация – это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровня значений, заключенных в буквальном значении»<sup>1</sup>.

Повышение интереса к феномену и понятию «интерпретация» связано с развитием в гуманитарных науках новых подходов к анализу социальных явлений.

Медленно, но все же последовательно в обществе и образовании формируются процессы гуманизации. Поддерживаемые в мире «персоноцентристская» ориентация, внимание к индивидуальности и ее проблемам расставляют свои акценты и в гуманитарном знании, социальных науках. Так, наблюдается определенное противостояние, особенно в социологии и социальной психологии, общеметодологических подходов при анализе тех или иных явлений и процессов. Позиции «нормативного» и «интерпретативного» подходов существенно различаются.

«Нормативный» подход (например, ролевая теория), раскрывая процессы социализации, формирования системы ценностей людей, способов их поведения, ориентируется на некие «образцы», уже известные, общепринятые значения, относящиеся к утверждаемой социокультурной системе ценностей. В основе такого подхода просматривается определенная «принудительная сила».

---

<sup>1</sup> Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. – М., 1995. – С.18.

Интерпретативный подход предполагает, что люди не просто обладают статусом с четко установленными правилами и ролевыми ожиданиями. «Они ставят смысл и значение каждой социальной роли в зависимость от личной оценки ситуации, специфических возможностей проявления роли в ситуации и от того, как сказывается на социальном взаимодействии общее определение ситуации всеми ее участниками»<sup>1</sup>. Иными словами, социальная деятельность людей проявляется, в частности, в создании новых значений и смыслов как своеобразного социального продукта. Человек, следовательно, или принимает указанное ему значение объектов и процессов, или дает им свою интерпретацию, нередко вместе с другими вырабатывая новые «интерсубъективные» значения. Он, таким образом, сам создает свой мир в процессе его интерпретации и организует свои действия на основе такой интерпретации.

Предлагая человеку для выбора множественность смыслов явления, объекта, деятельности, образование содействует и развитию, и самореализации индивидуальности, ищущей свои жизненные смыслы, выстраивающей свой жизненный путь.

Существенно, что такой подход к осмысливанию конкретных ситуаций, в том числе в образовании, не исключает выбора традиционных значений и ценностей из «предлагаемого» спектра возможных смыслов. Наоборот, «всякая традиция живет благодаря интерпретации; именно этой ценой она продлевается, т.е. остается живой традицией»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Абельс Х. Интеракция. Идентичность. Презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб., 2000. – С.46.

<sup>2</sup> Рикер П. Указ.соч. – С.38.



Видимо, общечеловеческие ценности, реалии культуры и духовной жизни в каждую эпоху имеют свою интерпретацию. По словам крупнейшего философа XX века К.Манхейма, «понимание и интерпретирование духовных реальностей прошлых эпох означают также включение этих реальностей в пространство нашего опыта»<sup>1</sup>. Он считает, что это «включение» может осуществляться по-разному:

—«Наивно» – когда с духовными реальностями прошлого обращаются так, будто они принадлежат современности, словно пространство соответственного опыта всего лишь раскрылось во временном отношении»<sup>2</sup>. В культуре и в личности это проявляется в анахронизмах опыта и творчества.

—«Динамически», когда в процессе становления и развития опыт присваивает то, что ему созвучно в прошлом и представляется актуальным сегодня.

—Путем «интерпретации» разных опытов, что возможно при наличии их достаточной дифференциации.

Интерпретация как способ гуманитаризации знаний – важнейший методологический принцип образования взрослых.

Интерпретация знаний, предусмотренных образовательными программами (как программами, реализуемыми в формальном образовании, так и индивидуальными программами), обеспечивает придание знаниям личностных смыслов, способствует расширению горизонта видения современных проблем, ориентирует на их решение в контексте их социальной значимости.

---

<sup>1</sup> Манхейм К. Избранное. Социология культуры. – М.; СПб., 2000. – С.434-435.

<sup>2</sup> Там же. – С.435.

Придание знаниям, осваиваемым в любом образовании, человеческих смыслов – перспективное направление современной проблематизации целей образования взрослых. «Введение в знание смысловой (то есть одновременно бытийственной) составляющей или образующей – это не внешняя по отношению к знанию процедура. Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация, понимание, вычерпывание требует специальной и нелегкой работы»<sup>1</sup>.

«В этом процессе очень важно, чтобы преподаватель познакомил обучающихся с разными возможностями интерпретации их опыта. Таким образом, преподаватель может помочь взрослым стать критическими мыслителями в постоянном процессе поиска и открытия их личностных, профессиональных и политических миров...»<sup>2</sup>.

Придание знаниям смысла – в соотношении с фундаментальными ценностями человеческого бытия – значимая регулятивная идея современного образования взрослых.

Современное прочтение социального и личностного смыслов знаний проявляется в выделении таких его социально-нравственных параметров, как:

—ответственность за применение знания («... ответственность за правильное общественно-полезное применение знаний...»<sup>3</sup>);

---

<sup>1</sup> Зинченко В.П. Живое знание. – Самара, 1988. – С.29.

<sup>2</sup> Радивое Кулич. Современное понимание роли преподавателя в обучении и образовании взрослых // Педагогические кадры двадцать первого века. – Белград, 1998. – С.139.

<sup>3</sup> Маркович Данило Ж. Глобализация общества и образование преподавателей // Педагогические кадры двадцать первого века. – Белград, 1998. – С.12.

—включение знания в более широкие контексты («В контексте целостного мира все приобретает смысл, который можно открыть, который в конце может быть доступен хотя бы по человеческим меркам, видение части создает представление о бессмысленности и безвыходности»<sup>1</sup>);

—знание и формирование личностно и общественно значимой системы ценностных ориентаций;

—знание как основание выбора и принятия решения во всех ситуациях жизнедеятельности (включая повседневность);

—знание и самопознание, развитие рефлексивных способностей.

Современное образование взрослых располагает достаточно большим и разнообразным опытом решения проблемы – придание знаниям личностно и общественно значимых смыслов, ориентация на личностный отклик взрослых людей, включенных в образование.

В научной литературе и практике образования взрослых внимание к способам организации знаний в процессе их предъявления обозначивается такими понятиями, как личностно-ориентированное образование (обучение); интеграционное согласование знаний и опытов; контекстное обучение (вписывающее новое знание в контекст уже приобретенных ранее), использование потенциала «фонового» знания (то есть введение в «основное» знание – программное, тематическое – сопутствующих, значимых для личности контекстов) и др.

---

<sup>1</sup> Мусхемишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Иов – ситуация Иозефа К. // Вопросы философии. – 1993. – № 7. – С.172-176.

### **1.3. Современный принцип образовательного процесса – самостоятельность в интерпретации знаний человеком**

Самостоятельность в интерпретации любых видов информации на уровне обыденного сознания и поведения человека – общеизвестный факт. Потребность в ней вызвана процессом самой жизнедеятельности человека: он ежеминутно сам принимает решения и определенным образом интерпретирует разумность этих решений и возможность использования полученных результатов. Естественно, что продуктивность такой интерпретации, такого истолкования полученных результатов зависит прежде всего от сформированности когнитивной и рефлексивной сферы личности (способностей ума и адекватности самооценок). Однако, не касаясь здесь этой стороны вопроса, обратим внимание на то, что в образовательных процессах (в силу некоторой их искусственности, вынесенности за пределы практической ситуации) этот естественный человеческий механизм поведения оказывается «задействованным» лишь отчасти. Поэтому, оказывается, не работает и механизм получения «живого знания» (В.П.Зинченко), поскольку оно не востребовано человеком.

Вся середина XX века в педагогике и практике образования прошла под знаком проблемного обучения, которое в значительной мере сближало процесс обучения, вынесенный за пределы жизненных ситуаций, с естественным «обучением жизнью». Однако, чтобы мотивационно обеспечить весь цикл решения проблемы, оказались далеко не достаточными специальные условия проблемного обучения, созданные для того, чтобы обучающийся принял проблему как значимую для себя. В основном сохранялся естественный барьер, воздвигнутый психологической установкой на восприятие только изначально значимой для него информации.

Интерпретация – как общая методология заинтересованного личностного включения человека в процесс решения любых задач, освоения и присвоения знаний, которые послужили основой для их решения, разработанная многими науками и, в том числе, герменевтикой, – в настоящее время активно включается в теорию и практику образования. Интерпретативный подход в образовании методологически сближает восприятие информации (в любых его видах) и собственное творчество. Он базируется на общем психологическом механизме продуктивной саморегуляции процессов мышления, названного К.Поливановой реализацией «законченного авторского действия», которое включает все этапы продуктивного мышления как личностно значимые.

Естественно, такой подход поднимает проблему существенного изменения и общей методологии, и технологии образовательной деятельности, вынесенной за пределы реальной практики. В центре внимания педагога, андрагога при такой методологии становится поиск способов (технологий), не только обеспечивающих этап включения в проблемные ситуации, но и стимулирующих потребность человека в самостоятельном, основанном на мотивации достижения, успешном их разрешении.

Приведем некоторые примеры, конкретизирующие эту позицию.

В течение пяти лет в техническом вузе при реализации программы курса «Физические основы измерений» экспериментально проверялось содержание «фоновых» знаний, которые служили, по выражению одного преподавателя, «подкладкой» под основное содержание курса.

К «фоновым» знаниям в данном случае была отнесена позиция человека по отношению к смыслам получаемого в курсе знания. Эмблематически эта проблема была выраже-

на словами В.Франкла: «Смысл должен быть найден, но не может быть создан». Постоянно в поле зрения (на лекциях, семинарах, практических занятиях, на экзамене) была проблема – «человек ответственен за осуществление смысла и реализацию ценностей» (тоже в формулировке В.Франкла). «Разворачивание» этой проблемы в содержании курса шло в направлении от ответственности специалиста за принимаемое техническое решение до ответственности за все деяния человека на Земле.

Другой существенной и обоснованной составляющей «фонового» знания (по мнению преподавателя курса) является проблема – «картина ситуации как фрагмента мира» (В.П.Петренко). Она также становится сквозной методологической проблемой, связывающей естественно-научные и мировоззренческие знания (выделенность ситуации из макромира, границы ситуации, задаваемые средой и самим человеком, принятие ситуации как своей, значимой для себя или отторжение ее как чужой, незначимой<sup>1</sup>; интерпретации ситуации в контексте конкретного технического решения, стратегии и тактики профессиональной деятельности в контексте жизнедеятельности).

В «фоновом» знании располагается и информация о различных типах восприятия материала (кинестетическом, визуальном, слуховом): с этой точки зрения объясняются избранные преподавателем способы презентации содержания занятия.

Современная практика образования взрослых, реализуя интерпретативный подход, рассматривает как один из

---

<sup>1</sup> Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. – 2002. – № 1; Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. – М., 1999.

ведущих тот тип обучения, в основе которого – интерпретация ситуаций. При этом типе обучения конкретные ситуации становятся отправной точкой для включения знания в их интерпретацию.

Так, в повышении квалификации социальных работников, опекающих пожилых людей, особенно важна прикладная направленность его содержания. Они включаются в работу проблемных семинаров с ожиданием приобрести новые знания и умения, которые позволяют получить желаемый результат. Это вовсе не означает, что теоретические знания данной категории повышающих квалификацию не нужны. Однако востребуются те теоретические знания, которые могут быть «приложены» к конкретным ситуациям, с которыми ежедневно сталкиваются социальные работники. При построении образовательного процесса с этим нельзя не считаться, поэтому целесообразна организация таких занятий, в центре которых – конкретные ситуации из сферы социальной работы, интерпретируемые с привлечением как собственного опыта работы повышающих квалификацию, так и теоретических знаний «ситуативного характера» (М.В.Кларин)<sup>1</sup>, способствующих углублению видения ситуации, критическому анализу принципов собственной практики.

Приведем примеры «связывания» ситуаций, возникающих в деятельности социального работника, с тем знанием, которое необходимо для их разрешения. Ситуации «сопровожаются» извлечениями из работ педагогов, психологов, андрагогов, использование которых обеспечивает их анализ в разных контекстах – с позиции общечеловеческого

---

<sup>1</sup> В данном случае принципиальна ссылка на первоначальный смысл слова «теория» – заинтересованное всматривание в предмет.

звучания; с позиции тех ценностей, которые устанавливаются в российском обществе; с позиции социальных работников, выступающих посредниками в сложных взаимоотношениях государства и социально незащищенных людей.

В книге Дэвиса Майерса «Социальная психология: интенсивный курс» приводится рассказ 87-летнего мужчины: «Прошлым летом я на какое-то время перестал быть личностью. У моей жены был артрит коленного сустава, из-за чего она не могла передвигаться без специального приспособления, а я как раз в этот момент сломал ногу. Мы переехали в дом по уходу за престарелыми. Там был уход, но не было дома. Все решали врач и старшая сестра; мы же были всего-навсего одушевленными предметами. Слава Богу, это продолжалось всего лишь две недели... Директор дома престарелых был компетентным руководителем, сочувствующим своим подопечным. Я считал, что это лучший дом по уходу за престарелыми в городе, но мы не были личностями с того момента, как вошли туда, и до тех пор, пока не уехали»<sup>1</sup>.

Комментируя эту ситуацию, Д.Майерс пишет далее: «Некоторые болезни напрямую ассоциируются с чувством беспомощности и ограничением выбора... Эллен Лангер и Джудит Родин... продемонстрировали важность личностного контроля, сравнив два варианта отношения персонала к обитателям престижного дома для престарелых в Коннектикуте. В общении с одной группой исполненные добрых намерений работники подчеркивали: «Мы в ответе за то, чтобы вы могли гордиться этим домом и быть счаст-

---

<sup>1</sup> Майерс Д. Социальная психология: интенсивный курс. – СПб.; М., 2000. – С.134.



ливы в нем». Они обеспечивали своим пассивным пациентам нормальный, доброжелательный, сочувственный уход. Три недели спустя состояние большинства из этой группы было оценено ими самими, наблюдателями и сиделками как ухудшившееся. Другой вариант отношения, предложенный Лангер и Родин, вводил личный контроль. Здесь делался акцент на предоставление пожилым людям выбора и возможностей влиять на политику дома престарелых, а также на их личную ответственность за то, чтобы сделать их жизнь такой, какой они хотят ее видеть. Эти пациенты могли принимать некоторые самостоятельные решения и выполняли определенные обязанности. За последующие три недели 93% из этой группы стали более активными, бодрыми и довольными жизнью»<sup>1</sup>.

Для пожилых людей нашей страны травмирующим фактором выступает игнорирование их опыта, их позиции по отношению к тем изменениям, которые происходят в России; пренебрежительное отношение к ценностям, на которые они ориентировались в жизни, как со стороны молодых людей, с которыми им приходится общаться, так и со стороны людей, реформирующих Россию. Многие из пожилых ссылаются на многочисленные телепередачи, публикации, в которых их ценности цинично высмеиваются. Скорее всего вне поля зрения оказываются публикации последних (двух) лет, где обосновывается необходимость, реформируя Россию, опираться именно на те ценности, носителями которых выступает прежде всего когорта пожилых людей, подчеркивается небесполезность игнорирования этой проблемы: «Внимательного отношения ре-

---

<sup>1</sup> Майерс Д. Социальная психология: интенсивный курс. – СПб.; М., 2000. – С.133-134.

форматоров требуют духовные ценности и стереотипные качества поведения граждан России – стойкость, терпеливость, изобретательность, желание работать сообща, признание важности государственных институтов, обращенность к высоким духовным ценностям, слабая устремленность к меркантильным сторонам жизни, удовлетворенность средним (по стандартам развитых стран)<sup>1</sup> жизненным достатком» и др.

Следовательно, в систему ситуаций, предлагаемых социальным работникам для анализа в процессе обучения, должны быть включены и ситуации, связанные с этой проблемой.

Анализ ситуаций взаимодействия социального работника и его клиента предполагает выявление и характеристику многих факторов, вскрывающих их суть, мотивов поведения обеих сторон как причины возникшего эмоционального напряжения в отношениях; обсуждение возможных стратегий поведения социального работника, позволяющих выйти из подобного рода конфликта.

Каждая ситуация может рассматриваться на разных уровнях, а именно:

—**нормативном** – через призму требований к поведению социального работника, декларированных должностными инструкциями, а также в соответствии с инструкциями и методическими указаниями, разработанными в практике социальной работы;

—**социально-психологическом** – через анализ мотивов взаимодействия участников ситуации, присущих им установок и убеждений, ценностных ориентаций и характерных

---

<sup>1</sup> Аванесова Г.А. Культурно ориентированная модернизация России // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4. – С.50.

психологических особенностей, обусловленных возрастными и (или) какими-либо травматическими (например, в случае инвалидности) особенностями, в совокупности определяющими своеобразие поведения клиентов и характер отношений, оценки поведения друг друга клиентом и социальным работником;

—собственно **андрагогическом** – посредством обсуждения выбора возможных стратегий поведения социального работника на основе психологического анализа с учетом основной цели взаимодействия – реальной поддержки и помощи, направленных на активизацию собственных внутренних ресурсов клиента и ресурсов его социального окружения;

—**личностном** – ориентированном на профессиональное становление и развитие социального работника, обсуждение стратегий его поведения с точки зрения личностного профессионального роста (анализ возможных личных проблем, обусловленных спецификой работы, и способов их позитивного разрешения, характеристика типичных ошибочных действий, знакомство с различными стратегиями овладения практическими приемами, обеспечивающими защиту от личностной профессиональной деформации – «психического выгорания»).

Таким образом, акцент делается не на процессе освоения новых знаний, а на оперировании знаниями, как теми, которые входят в уже сложившуюся систему знаний индивида, так и теми, которые приобретаются в системе повышения квалификации.

Реализация интерпретативного подхода в современном образовании взрослых вносит новые акценты в постановку и решение целого ряда значимых проблем. Например, обогащаются способы воплощения принципа интеграционного согласования уже имеющихся знаний и опыта и вновь ос-

ваиваемых. Интерпретация конкретных профессиональных и жизненных ситуаций с позиций имеющегося знания проявляет необходимость нового знания – существенного для адекватного понимания ситуации, обдумывания возможностей ее решения, взвешивания альтернатив, определения того, что нужно сделать. Особо можно говорить о таком позитивном образовательном эффекте, как понимание своего незнания. Подчеркивая значимость этого эффекта, сошлемся на В.П.Зинченко: «Незнание своего незнания. Согласно Коменскому, – это источник безрассудства, дерзости, самонадеянности; – знание о незнании (влекущая, приглашающая сила: «Я знаю только то, что ничего не знаю»), согласно Коменскому – это источник жажды знания, начало мудрости... Знание о незнании содержит нечто большее, чем просто знание. Это отношение к знанию, создание наличия или отсутствия знания. Между прочим, имеется проблема, которую следует не столько решить, сколько осознать и держать в сознании. Какую задачу должно решать образование? Формирование твердых знаний или открытие знания о незнании? Или обе?...»<sup>1</sup>.

Интерпретация ситуаций, осуществляемая с разных позиций (с позиции здравого смысла, с привлечением знаний из разных наук, с позиции «широкой общественности») обеспечивает включение ситуаций в контексты разного уровня, прочерчивает **путь восхождения от фрагментированного знания к концептуально-обобщенному**. Этот путь знания показывает его продуктивность не только применительно к рассматриваемой конкретной профессиональной ситуации, но и в анализе любых ситуаций жизне-

---

<sup>1</sup> Зинченко В.П. Живое знание. – Самара, 1998. – С.30-31.

деятельности, демонстрирует потенциал закона «расширения горизонта» (Х.-Г.Гадамер)<sup>1</sup>.

Использование интерпретативного подхода вносит новые акценты и в проблему гуманитаризации образования. Включение в интерпретационное поле ситуации знаний придает им общечеловеческий, гуманитарный смысл.

Новое прочтение приобретает и проблема интеграции знаний. Размещенные «беспорядочно» в интерпретационном поле, они интегрируются (применительно к ситуации) самим взрослым, делая процесс интеграции естественным, востребованным личностью, проявляющим многообразие смыслов ситуации и способствующим успешному ее решению.

В науках об образовании и образовательной практике широкое распространение получил личностно ориентированный подход. Введение в образование такой познавательной процедуры, как интерпретация, безусловно, согласуется со стратегией личностно ориентированного образования, ибо в процессе интерпретации взрослый человек сам определяет, какое именно знание окажется значимым именно для него, какое незнание он сочтет необходимым устранить для успешного решения в практике ситуации, аналогичной интерпретируемой. Он сам определит, какая из предложенных ему других интерпретаций повлияет на его личную интерпретацию.

---

<sup>1</sup> «Горизонт – поле зрения, охватывающее и обнимающее все то, что может быть увидено из какого-либо пункта. В применении к мыслящему сознанию мы говорим... об узости горизонта, о возможном расширении горизонта, об открытии новых горизонтов и т.д. ... Лишенный горизонта видит не достаточно далеко и потому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает не ограничиваться ближайшим, но выходить за его пределы. Обладающий широтой горизонта способен правильно оценить значение всех вещей, лежащих внутри этого горизонта» (Гадамер Х.-Г. Метод и истина. – М., 1988. – С.358).

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. Как Вы относитесь к возможной реализации интерпретативного подхода в современном образовании взрослых? Считаете ли Вы ее продуктивной идеей? В чем, по Вашему мнению, могут проявиться сложности реализации интерпретативного подхода?

2. Какие Вы видите достоинства в нормативном подходе, которые не могут быть реализованы при использовании интерпретативного подхода?

3. Убедили ли Вас те примеры из практики образования взрослых, которые иллюстрировали применение интерпретативного подхода?



## **ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЫШЛЕНИЕ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ЦЕННОСТЬ ДЛЯ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ**

### **2.1. Социальность мышления человека**

Современные условия жизни общества выдвигают новые критериальные основания оценки направленности социально-ориентированного мышления (как важнейшей ценности социума).

В настоящее время в философской и психологической литературе все больше внимания уделяется феноменам «социальное сознание», «социальный интеллект» (К.А.Абульханова-Славская, В.Н.Куницына, М.А.Холодная и др.). Этим подчеркивается причастность личностных проявлений сознания человека к современным социальным трансформациям, обусловленная прежде всего тем, что современный человек (и ребенок, и взрослый) включен в широкий спектр полисубъектного взаимодействия с другими людьми и продуктами их деятельности (в виде книг, теле- и радиопередач, Интернета и т.п.), постоянно пребывая в широком образовательном и экзистенциальном поле. Несомненно, что это активно влияет на развитие у человека социально направленного мышления. В идеальных случаях достигается совпадение векторов развития индивидуально и прогрессивно развивающегося коллективного гуманистически ориентированного сознания человечества.

В течение долгого времени в философской и психологической литературе социальное мышление человека рассматривалось лишь в аспекте интериоризации индивидуумом общечеловеческого опыта и ценностей – как процесс его социализации. Создание человеком нового опыта («экстериоризация») трактовалось как «творчество в пре-

делах социальных норм», приобретающее свою значимость после его социальной верификации (утверждения). Бесспорно, такой подход не может быть отменен или признан несостоятельным: в нем отражаются сущностные отношения, связанные с передачей социумом и восприятием личностью опыта поколений. Однако современный взгляд на развитие этих отношений высвечивает новые и весьма значимые нюансы, в значительной мере переставляющие акценты в позиции «личность – социум». Значимость каждой личности для развития социума становится непреложным фактом. Свобода выбора личности в любых ситуациях рассматривается не только как «свобода заданности», но и как реальная свобода воли (В.Франкл, М.Мамардашвили и др.). Таким образом, человек перестает быть заложником социума: если он осознает и претворяет это знание в собственной деятельности, он становится самоуправляемой личностью, определяющей свою жизненную стратегию и одновременно существенно влияющей на жизнь общества.

Обычно именно в этом качестве социально-ориентированное мышление современного человека и называют «новым мышлением», подчеркивая прежде всего обеспокоенность каждого человека судьбами мира, от которого зависит его собственная жизнь, жизнь его семьи, близких людей и т.д., и его установку на самостоятельность решений практически во всех областях жизни, сочетающуюся с ответственностью за их результат не только перед самим собой, но и перед социумом (малым и большим).

Одна из наиболее приоритетных задач, обсуждаемых в современных науках о развитии общества, – поиск путей согласования развития человечества с развитием природы и космоса в целом (коэволюция): именно в этом ключе рассматривается сохранение жизни на Земле, выживание человечества, его прогресс и его познание как ключ к будущему.



Однако понимание современного мира – лишь условие для активной деятельности каждого человека по реализации задач, стоящих перед человечеством. Принятие их личностью как главной сверхзадачи и сверхценности и характеризует социальную направленность мышления современного человека, его социальный интеллект.

В философской и психологической литературе все чаще используется термин «самотрансценденция», означающий выход человека за пределы своих личных и сиюминутных выгод в прогнозировании и осуществлении своих отношений с другими людьми и сообществами (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл и др.). Этот термин становится объяснительным принципом основ самоопределения (как индивидуального, так и коллективного субъекта) в современном мире, который противопоставляется как «социальное противоядие» эгоизму жестких и бесчеловечных форм рыночных отношений.

Человекоориентированность (самотрансцендентность, гуманистичность и т.п.), несомненно, является тем ведущим принципом поведения человека в современном мире, внутреннее принятие которого дает возможность лично осознать и другие принципы, достаточно широко пропагандируемые и внедряемые современными прогрессивными сообществами людей, – природосообразность, природосохранность, – особенно значимые в условиях глобальности существующих на Земле проблем и т.п.

Однако включаться в решение таких задач может лишь социально зрелая личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать людей и себя<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Казначеев В.П. Проблемы человековедения. – М.; Новосибирск, 1997.

Несомненно, все это в первую очередь относится к личности «образователя» и к его профессии, где понимание и практикование полисубъектных гуманистически направленных отношений между людьми становится предметом специальной рефлексии и – при целенаправленной работе специалистов – «образователей» – основным принципом осуществления такого типа взаимодействия с людьми.

Социальная направленность интеллекта современного человека «заземляется» в системе таких качеств, как:

- способность широкомасштабного видения всех современных проблем в их социальном контексте;

- критичность в их анализе и оценке с позиции социальных последствий, прогностичность выводов и следствий;

- практичность, т.е. способность к реалистической, а не утопической оценке всех событий, происходящих в мире, а также к принятию практически целесообразных решений и действий, согласующихся с позитивно направленными действиями референтных групп и социума в целом и др.

Психологической основой развития социальности мышления, бесспорно, является сформировавшаяся у человека «нормальная двойственность сознания», когда он одновременно способен выступать и «Я-исполнителем», и «Я-контролером», вводя в свое сознание критерии социума как основу оценок непредвзятости, адекватности, целесообразности, ответственности собственных решений. По существу, это и есть необходимый механизм самостоятельного мышления социально зрелого человека.

Итак, способность и привычка думать самостоятельно (но, естественно, не «рубить сплеча», т.е. авторитарно, без существенных доводов, без права других на сомнение и т.п.) по законам и правилам общечеловеческой морали являются ценностным фактором, регулирующим процесс познания, эвристически-поискового мышления.

Говоря о современном «новом мышлении», с его важнейшими атрибутами (критичность, открытость, глобальность, гибкость и др.), несомненно, во главу угла надо поставить способность человека к нестандартному, продуктивному, эвристически поисковому мышлению, основанному на социально значимых критериях его эффективности. Только на этой базальной основе может формироваться «новое мышление», т.е. мышление, отражающее насущную потребность сегодняшнего дня жизни и развития социума. Нельзя «усвоить» способы глобального мышления, как их «усваивает» сложное кибернетическое устройство. Можно их запомнить и «применять», но бесконечный перебор их вариантов не обеспечивает того продуктивного решения, которое найдет мозг человека, им самим «запрограммированный» на самостоятельный процесс поиска результата<sup>1</sup>.

## **2.2. Глобально ориентированное критическое мышление современного человека**

В чем проявляется критичность мышления современного человека, и в каком виде она востребована современным социумом?

Критичность как направленность личности на решение практических и научных проблем, а также ее способность к их эффективному решению на современном уровне проявляется прежде всего в предварительном всесторонне взвешенном их анализе в контексте глобальных проблем современности – с позиции возможных позитивных и негативных последствий (как для самого человека, так и для социума). В результате у человека формируется образ мира

---

<sup>1</sup> Коваленко В.А. Организация творческого мышления // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С.78-87.

как «структура, в которой закрепляются все его когнитивные приобретения... Сложившийся образ мира целиком опосредует дальнейшее взаимодействие субъекта с миром, определяет его типичные формы интерпретации событий и поведения»<sup>1</sup>.

На этой же основе человек оценивает и продукты других людей. Его оценки предполагают такую же предварительную взвешенность с учетом возможности использования этого продукта труда самим человеком и другими людьми. Именно в этой направленности критического мышления современного человека и проявляется его общая глобальная ориентированность. Несомненно, критичность как проявление социальности мышления приобретает особую роль в ситуациях современной гражданской и трудовой жизни человека, где от его решения зависят многие судьбы людей и где его решения непосредственно вовлечены в орбиту глобальных проблем современности.

«Чтобы отвести сложившуюся сейчас опасность для существования жизни на Земле, необходимо предотвращение безответственного порождения **ценностно опасной новизны** (*выделение наше*), чреватой нарушением экологического и социокультурного равновесия и грядущей катастрофой. Существует потребность в связи с этим в выработке нового экологически-аксиологического сознания, способного оградить нашу земную культуру и цивилизацию от рискованного псевдотворчества как порождения новизны ради самой новизны»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Баксанский О.Е. Кучер Е.Н. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» (методологический аспект) // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С.69.

<sup>2</sup> Коваленко В.А. Организация творческого мышления // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С.86.

Какая оппозиция понятий может быть применена к пониманию критичности как проявления социального мышления человека? Вероятно, в прежних социальных парадигмах, описывающих жизнь человека в обществе, это была бы оппозиция – «критичность-созидательность», то есть критичность противопоставлялась бы созидательности. В преддверии XXI века такое противопоставление стало непродуктивным: критичность стала рассматриваться не только в негативном аспекте (как отрицание чего-то, несогласие с чем-то, принципиально значимым), но и как условие, без которого невозможна созидательность, продуктивность результата.

Как пишет Р.Будон, «зачастую неверие более значимо, чем согласие. Ведь каждый тезис обязательно подразумевает наличие антитезиса; главное, чтобы сам человек сформулировал для себя этот антитезис, а для этого он должен иметь постоянно такую внутреннюю установку»<sup>1</sup>.

Критичность мышления – в аспекте всего сказанного выше – предстает «лакмусовой бумажкой», с помощью которой проверяется (не только другими, но и самим человеком) способность к принятию обдуманных решений, и не только с точки зрения определенным образом выстроенных логических аргументов, но и в их сочетании с «природным умом» человека, «интуицией»; «неспокойной совестью» и т.п. Человека можно победить в споре логическими доводами (вспомним о турнирах софистов в Древней Греции). Однако даже самая хорошая логика, как известно, может легко подвести человека, когда надо принимать решение в сложной жизненной ситуации, поскольку в действительности она огрубляет эту ситуацию, а нередко – в силу различных абстрактных допущений – и ложно трактует ее.

---

<sup>1</sup> Будон Р. Место беспорядка. Критика теории социального изменения. – М., 1998. – С.165.

Поэтому критичность – это не противостояние одной логики доказательства другой с использованием заранее подобранных кем-то аргументов, а введение в спор или дискуссию более широкого реального жизненного опыта, наблюдений, фактов, анализа последствий – при свободном обсуждении предлагаемых аргументов, – в широком пространстве аргументов и находясь **над**, а не внутри рассматриваемой ситуации.

Критичность мышления и есть, вероятно, тот внутренний «стык» социального опыта, отраженного в логико-понятийных структурах, общезначимых для всех членов социума, и индивидуально-личностного опыта каждого человека, обобщенного им не только на основе социальных критериев, но и генетического кода, который и определяет его неповторимость и тесную «привязку» к природному в человеке. Такое сочетание, вероятно, и обеспечивает своеобразный «выход» за пределы узкого и одностороннего взгляда на мир в различные конкретные жизненные и социальные ситуации, а также их объемную личностную интерпретацию. Естественно, это оказывается возможным лишь в том случае, если человек способен к анализу этих ситуаций с позиции проблемно-методологического подхода, предполагающего сознательное «столкновение» социального и личного опытов.

Психологический анализ сущности проблемно-методологического подхода раскрывается в таких понятиях, как «надситуативность» нестандартного творческого мышления (Я.Пономарев, А.М.Матюшкин, М.М.Кашапов и др.), как «рефлексия рефлексии» (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.).

Сам механизм процесса мышления хорошо описан Л.М.Веккером как общий закон всякого познания. Суть его заключается в том, что человек первоначально «схватыва-

ет» суть вещей в общей генерализованной форме, на феноменологическом уровне, и лишь затем, если полученный результат представляется ему значительным, он переходит к этапу его дальнейшей конкретизации – уже по другим критериям. Таким образом, с психологической точки зрения, осуществление поисково-критического мышления можно условно представить в виде нескольких этапов: вычленение вопроса (проблематизация ситуации), проблемы, заложенной в ней; «выход в надситуативный анализ» этой проблемы (ее «открытость» для обсуждения вариантов); принятие решения о ее значимости, осуществление решения.

Естественно, что решение проблемы может быть различным – в зависимости от многих факторов (от знаний человека, его опыта, позиций и т.п.). Однако отказ от использования поступившей информации, ее негативная оценка также являются позитивным фактом, и в этом смысле результат критического мышления (как несущий благо для личности) – созидающий.

И.Кант в «Критике чистого разума» выдвинул тезис о том, что существуют вопросы, в которых уже заложена возможность прямо противоположных ответов, причем эти ответы могут быть аргументированы самым безукоризненным образом. И прежде всего это вопросы, касающиеся аргументации причин социального изменения общества. Поэтому принципиально не могут быть найдены однозначные решения, касающиеся условий и факторов развития социума, социальных конфликтов и т.п. Однако понимание этих фактов и их осмысление – уже показатель внутренней включенности человека в их решение.

С критичностью в науке – в современном ее толковании – все больше связывается не только беспристрастность в оценке результатов (отстраненность, личная незаинтересо-

ванность), но и целесообразность их использования во благо человеку, а не во вред ему (просчет ближайших и отдаленных последствий использования научных достижений, установление многообразных и сложных связей и зависимостей между внедряемым продуктом и его возможным воздействием на природу и человеческий организм и т.п.).

Не менее значимой становится и проблема оценки результатов в гуманитарных науках и различного рода социальных установлениях, законах и т.п. (где речь идет о человеческих судьбах, жизни, здоровье и т.п.). Социальная справедливость как главный критерий может стать регулятивным принципом осуществления гражданской справедливости только при условии нахождения реальных путей влияния людей на социальные отношения. В современном российском обществе – как потенция – такая возможность есть, однако, в силу пассивности общественного сознания, особенно образованных людей, она может остаться потенцией в течение длительного времени. На это справедливо указывал философ А.Ф.Лосев, говоря о социальной роли образованных людей в обществе: «Интеллигентность свойственна только такому человеку, который является критически мыслящим общественником. Интеллигент, который не является критически мыслящим общественником, глуп, не умеет проявлять свою интеллигентность, то есть перестает быть интеллигентом»<sup>1</sup>.

Нередко взрослые люди полагают, что все сложные и глобальные проблемы решаются «где-то там, наверху» и не являются их компетенцией. В действительности же они постоянно сталкиваются с этими проблемами и решают их «для себя» определенным образом, при этом наивно пола-

---

<sup>1</sup> Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М., 1989. – С.318.



гая, что их решения мало влияют на «ход истории» и что, решая их, они и не должны учитывать связь этих привычных обыденных проблем с «мировыми процессами».

Недостаточная развитость социального сознания и связанная с ним некомпетентность в способах поведения человека в современном мире, неспособность видеть многообразие связей современного человека со всем миром приводят ко многим негативным следствиям, касающимся жизни как данного человека, так и других людей.

Критичность как социальная направленность мышления современного человека основана на достаточно разветвленной системе свойств, каждое из которых определенным образом входит в феномен критичности (хотя при этом может иметь и относительную самостоятельность). Среди них, с нашей точки зрения, особую значимость имеют такие, как «надситуативность» видения проблем, «расширение горизонта», укрупнение проблем и др.

### **2.3. Надситуативность и широта горизонта видения проблем**

**Надситуативность видения проблем** – одно из принципиально важных свойств мышления современного человека, которое значимо в условиях предварительного анализа ситуации, до принятия решения. Чем крупнее проблема и ответственнее ее решение, тем более значимой становится эта способность человека. Приведем пример. Как пишет А.Е.Бовин об одном крупном деятеле, повлиявшем на судьбы многих людей, его «интеллектуальный ресурс... не позволял ему одновременно схватывать общую картину. Он находился внутри лабиринта, а должность требовала иногда оказываться над ним, чтобы сразу охватить все ходы и выходы»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бовин А.Е. Записки ненастоящего посла. – М., 2001. – С.541.

Чтобы решить любую проблему, надо «выйти из нее», «подняться над ней», увидеть одновременно ряд других проблем, по крайней мере, того же уровня.

«... В понятие ситуации существенным образом входит понятие горизонта. Горизонт – поле зрения, охватывающее и обнимающее все то, что может быть увидено из какого-либо пункта. В применении к мыслящему сознанию мы говорим, далее, об узости горизонта, о возможности расширения горизонта, об открытии новых горизонтов и т.д. В особенности со времен Ницше и Гуссерля... философское словоупотребление пользуется этим словом, дабы охарактеризовать связанность мышления его конечной определенностью и закон постепенного расширения поля зрения. Лишенный горизонта видит недостаточно далеко и поэтому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает: не ограничиваться ближайшим, но выходить за его пределы. Обладающий широтой горизонта способен правильно оценить значение всех идей, лежащих внутри этого горизонта, с точки зрения удаленности и близости, большого и малого»<sup>1</sup>.

Постановка целей никогда не приводит к успеху, если она ограничена пределами данной проблемы. Эти правила общеизвестны, их можно найти у М.Монтеня, у Л.С.Выготского, у С.Л.Рубинштейна и др. Преграды, которые человек выдвигает в своем сознании, пытаясь идти единственным избранным им путем, иногда стоят ему и мировых открытий, и многих жизненных неудач. Вероятно, это связано с тем, что надситуативное видение проблем является чаще всего скорее установкой личности, мотивационно-ценностной направленностью мышления, и только в отдельных случаях является изначально присущим человеку качеством.

---

<sup>1</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М., 1980. – С.358.

Надситуативность видения проблем, рассмотренная в ключе современного социального мышления человека, приобретает общечеловеческую значимость, будучи основой критичности, ее внутренним личностным ядром. Поэтому так значимо культивирование надситуативного мышления в каждом человеке. Оно зависит, по крайней мере, от двух важнейших условий: от раскрытия его ценности для мышления современного человека во всех сферах формального и неформального образования и от постоянного его практикования – через постановку соответствующих целей перед человеком – при необходимости решения им различных практических и научно-технологических проблем.

Наивысшим проявлением качества надситуативного мышления, несомненно, является способность человека подняться в своей социальной рефлексии над ценностями личности, отдельных групп до общезначимых ценностей.

Естественно, что каждый человек разделяет ценности того сообщества людей, которое является для него референтным (это может быть малая группа, а может быть и государство, в котором он живет). Бесспорно, ни один человек не может изолироваться от общества, однако способность «подняться над» ценностями какой-то определенной социальной (научной, национальной, конфессиональной и др.) общности, к которой он принадлежит или с которой связан какими-то отношениями, и выйти за ее пределы, в широкую область общезначимых ценностей, реализуется только при том условии, если в процессе жизни у человека складывается установка на широту «поля поисков» решений, на критичность оценок, на самостоятельность выводов.

Стремление к постоянному расширению горизонта видения проблем – ценностная установка личности, органично связанная с установкой на надситуативность их видения.

Вероятно, такая направленность мышления связана с качеством дивергентности, хорошо известным в психологии мышления. Это многонаправленность, разнообразие перебора возможных вариантов решения, проигрывание различных способов решения и т.п.

В данном случае речь идет не о природной способности ума, а о формируемой в образовательном процессе личностной направленности на расширение горизонта видения проблем, т.е. об установке на широту включенности данной проблемы в другие, на невозможность эффективного решения проблемы без ее видения в широком социальном контексте. Сужение горизонта, изоляция проблемы, бесконтекстная ее интерпретация приводят, как правило, к ошибочным ее решениям.

О недостатке широты горизонта видения проблем российскими реформаторами 90-х годов пишет и В.П.Зинченко, анализируя последствия их неудач: «Реформаторы не сумели построить адекватный образ ситуации, в данном случае образ страны, образ народа и привычного народу, ставшего его второй натурой образа экономического поведения»<sup>1</sup>.

**«Калейдоскопность»** – также необходимое качество мышления человека, включенного в преобразования современного социума.

В психологической науке возрос интерес к социальному и психологическому самочувствию людей, которым приходится принимать ответственные решения в условиях дефицита времени, необходимого для глубокого анализа ситуации. В таком случае принимающий решение человек

---

<sup>1</sup> Зинченко В.П. Психология доверия // Вопросы философии. – 1998. – № 7. – С.79.

как бы «встряхивает» всю имеющуюся у него информацию о данной проблеме и фокусирует ее в точке схождения наиболее существенных линий и связей (как в калейдоскопе). **«Калейдоскопное мышление»** позволяет отойти от устоявшихся стереотипов в оценивании проблемы, взглянуть на нее под новым углом зрения, используя всю собранную предварительную информацию. Подобное мышление отличается от «прицельного мышления» тем, что не застревает на каком-то одном аспекте проблемы и не концентрируется при любых условиях только на определенных способах решения проблемы<sup>1</sup>.

Значимость этого свойства социального мышления, несомненно, будет возрастать в соответствии с усложняющейся «организацией» современного мира; поэтому так важна ориентация образования и, прежде всего, образования взрослых на развитие «калейдоскопного мышления».

Важна также направленность образования на использование **«здорового смысла»** во многих ситуациях принятия жизненно важных решений.

Ценности жизненной мудрости и предшествующих поколений, и живущих в настоящее время, которая всегда связывалась с учетом многих факторов и их беспристрастным перебором и оценкой, в течение длительного периода в социальной жизни общества и, соответственно, в мышлении индивида как бы были преданы забвению и отнесены к периоду «слабого развития экономики и цивилизации». Естественно, возврат к ним в той же форме, в которой они существовали на протяжении многих предшествующих ве-

---

<sup>1</sup> Чирикова А.Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психологический журнал, т.19.– 1998. – № 1. – С.72.

ков, вряд ли возможен в век кибернетики и Интернета. Вместе с тем потребность человека в опоре на свое человеческое «я», на свою биологическую природу и стремление поддержать ее в единстве и гармонии с действиями других людей, нуждающихся уже в силу того, что они природные существа, в живой, а не убитой цивилизацией природе, в настоящее время стала особенно острой и неотвратимой в связи с глобальными проблемами современности.

«Мобилизация интеллектуальных ресурсов», опирающихся на знания и опыт, составляет главную основу принятия решения на основе «здорового смысла» не только в экстремальных социальных ситуациях. «Здравый смысл», наиболее интимно связанный с биологической регуляцией поведения человека, с генетическими кодами, обеспечивающими целесообразность его поведения как человеческого индивида, несомненно, был и остается основой принятия решений во всех ситуациях жизни. В настоящее время проблема видовой памяти человека, способной хранить в своей основе огромный опыт человечества и генофонд прямых предков, все больше начинает связываться с объяснением многих психических проявлений и поведения человека. Не входя в детальный анализ этой достаточно сложной и еще пока мало разработанной в науке проблемы, можно лишь констатировать сам факт влияния биологически целесообразного поведения в достаточно сложных ситуациях принятия человеком социально ответственных решений. Иначе говоря, человек действует разумно, если он действует не вопреки, а в соответствии с теми дополнительными «кодами» (в виде «интуиции», «интенции», «неосознанных установок» и т.п.), которые постоянно сопутствуют принятию даже достаточно осознанных решений (А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко и др.). Несомненно, что чело-

веку при этом часто приходится делать выбор между «внутренним чувством», «чутьем» и тем логически обоснованным решением, которое, казалось бы, имеет все аргументы в свою защиту. Однако если есть внутренние сомнения, «внутренний голос», который не соглашается с этим решением, значит, необходимо дополнительное обдумывание проблемы, а, возможно, если есть такой шанс, и перенос ее решения на другое время или в другие условия.

Естественно, нельзя полагать, что обращение к «здравому смыслу», «житейскому опыту» взрослого человека само по себе является достаточным для того, чтобы найти ту оптимальную позицию, то оптимальное решение, которое может и в дальнейшем ему служить надежным ориентиром в понимании и разумной оценке различных ситуаций социальной жизни общества и собственного поведения. Речь идет лишь о том, что значимый для человека опыт и практические знания могут послужить надежной основой для внутреннего оппонирования или обсуждения с другими людьми социально значимых проблем с целью нахождения решения, которое он считает оптимальным.

Таким образом, «здравый смысл» все больше перестает противопоставляться научной логике, логике фундаментальных наук, но вступает с нею, особенно в сфере гуманитаристики, в прочный альянс.

В настоящее время в философской и социологической литературе все больше дискутируется вопрос о том, как сочетать научные основания анализа социальных явлений и так называемый «здравый смысл», не проводя между ними жесткой демаркационной линии. Вероятно, анализ социальных явлений только с позиций научной логики и соответствующего языка, научного их объяснения, познания не дает всей полноты представленности картины мира в коллективном социальном сознании.

В каком виде проявляется критичность мышления в процессе жизнедеятельности современного человека? В повседневной жизни она проявляется в определенном чувстве «здорового сомнения» относительно всего, что безусловно утверждается современным социумом – в различных социально закреплённых формах этого утверждения (патентах, сертифицированных продуктах человеческого труда, тем более – в указаниях, предписаниях, «полезных советах», в рекламе – в широком смысле этого слова).

Критическое мышление как способ осмысления человеком различных ситуаций социальной жизни является основой принятия решений во всех формах осуществления жизнедеятельности: в быту, в воспитании детей, в восприятии информации из различных источников, при выполнении различных практических дел. Однако естественное стремление к внутренней устойчивости и определенности, обеспечивающей психическое и физическое здоровье человека, и сложившиеся стереотипы оценок, позиций, способов действия существенно влияют на процесс принятия решений. Хорошо известно, что некритическое доверие правительству (или какой-то одной социальной группе – партии, объединению) порождает нереалистичные ожидания и в конечном счете неудовлетворенность его действиями. Тем не менее развитие критичности как формы социального мышления современного человека, организующее поиск решения в ситуациях социального выбора, а не путем делегирования ответственности другому (или другим), по-прежнему остается актуальнейшей проблемой в условиях современной жизни.

Одной из наиболее ярких иллюстраций такой позиции взрослого человека является, например, его отношение к проблеме сохранения здоровья, лекарствам, медицине вообще.



Как известно, в мире существуют различные позиции и взгляды (включая и врачей) на профилактику и лечение человека. Аллопатия, гомеопатия, народная медицина, нетрадиционная медицина – это далеко не полный перечень современных направлений в медицине. Несомненно, что выбор направления (своего рода философии поддержания здоровья) в конечном счете определяется самим человеком. Именно он принимает решение – лечиться или не лечиться и как лечиться. Другой вопрос – на основе каких аргументов он принимает эти решения, насколько осознанно проверяет те источники информации, которые рекомендуют ему те или иные способы поддержания здоровья или лечения. Как известно, философия полного доверия врачу (даже не консилиуму), как и философия «проб и ошибок», в лучшем случае принесет мало пользы.

Современный медико-профилактический бизнес активно включает в свою орбиту всех жителей Планеты. Значительная часть предлагаемых средств лечения еще недостаточно проверена, чтобы быть рекомендованной для безопасного использования – тем более без надлежащего врачебного контроля (который в действительности реально осуществляется лишь для сравнительно небольшой группы потребителей). Огромное число так называемых патентованных лекарств, свободно приобретаемых всеми, кто считает их для себя полезными, привело к «самолечению» в худшем смысле этого слова.

Возможности врачебной помощи, естественно, также ограничены, так как человеческий организм в значительной степени – еще загадка, нераскрытая тайна, в том числе и для врача. И врач, естественно, берет на себя ответственность в лечении больного только в пределах тех знаний и профессионализма, которыми он владеет. Ведь хорошо известно, что в особо сложных ситуациях сам пациент (или

близкие родственники) принимает на себя ответственность за характер исхода лечения. Осознание собственной ответственности не только за поддержание здоровья, но, фактически, и за выбор способа лечения формирует принципиально другую позицию взрослого человека в этой важнейшей сфере его жизни – стремление к более глубокому пониманию сущности человеческого здоровья и условий его поддержания, к паритетному (естественно, на уровне имеющихся знаний) диалогу с современной медициной, к пониманию личной ответственности за все выборы, которые он осуществляет в этой сфере жизни.

Однако это осознание – как это ни кажется парадоксальным – не приходит к человеку «само собой», но является следствием и проявлением его более общей позиции по отношению к социуму и к самому себе. Критичность как основа конструктивности социального мышления человека во всех сферах бытия и есть та метапозиция личности, которая является обобщенным основанием для проявления этого качества в различных областях жизнедеятельности.

Аналогичным образом строится отношение «взрослый человек – социум» и в других сферах его бытия, что, естественно, отражается и в его социальном сознании.

Огромная роль в современном мире принадлежит, как известно, средствам массовой информации. Их особенность заключается в том, что они прекрасно владеют умением вести диалог со зрителем, слушателем и убеждать его, используя все известные в психологии средства. Конечно, есть и просто информация и полезные советы, не имеющие внутренней подоплеки. Таковы, например, советы садоводам, любителям животных, рецепты блюд и многое другое. Естественно, эти советы не требуют особых дискуссий и могут быть непосредственно восприняты че-

ловеком, который ими интересуется. Однако многие, на вид безобидные, советы, призывы, пожелания на самом деле имеют свою внутреннюю подоплеку и обращены больше к эмоциональной сфере собеседника, хотя, казалось бы, строятся на веских аргументах.

Готовность к внутреннему и, тем более, реальному политическому диалогу, бесспорно, одна из наиболее сложных диспозиций личности. Она обусловлена многими факторами и прежде всего общей социальной ситуацией в стране, исходной ментальностью, уходящей корнями как в близкое, так и отдаленное прошлое народа, а также характером образования, которое получает молодой человек в школе и семье. Взрослый человек, как правило, уже несет в себе весь этот груз сложившихся социальных установок.

#### **2.4. Прогностичность социального мышления: соотнесение настоящего с будущим**

**Прогностичность, ориентация на будущее** как свойство социального мышления современного человека может входить в оппозицию по отношению к другому понятию – **«ориентация на близкий (возможно, сиюминутный) эффект»**.

Предвидение и «проигрывание» будущего – в любых его формах (моделирование, математический расчет, описание, даже интуиция), являясь основанием для принятия решений человеком, включают и такие личностные параметры проектирования своего будущего и будущего других людей, как ответственность и обоснованный риск, связанный с таким проектированием и предвидением (Д.Маркович, Н.Н.Моисеев, В.Т.Пуляев и др.).

Современные экономические условия в России породили (на уровне обыденного сознания) философию жизни – «жить одним днем». Несомненно, достаточно много фак-

торов современной жизни социума, которые влияют на подобное социальное самочувствие и самовосприятие людей. Однако и в более экономически развитых и преуспевающих странах магия индивидуальной выгоды, успеха и необходимости много преуспевать в жизни для их достижения привела к жесткому прагматизму значительной части населения (О.Н.Козлова).

В социальной жизни общества как пренебрежение будущим вообще, так и противопоставление реального настоящего неопределенному будущему также непродуктивны, как и имевшее место в недалеком прошлом в нашей стране противопоставление будничного настоящего блестящим идеалам будущего: «...В конкретной технологии реальной политики вряд ли стоит сводить должное и сущее друг к другу, более конструктивно – наоборот – поддерживать их различный статус. Сведение должного к сущему и сущего к должному происходит не в реальности, а в сознании личности»<sup>1</sup>. Соответственно – в выборе стратегий современного образования принципиальна ориентация на ценности, проявленные в современных реалиях, и на ценности, определяющие путь развития общества.

Ориентация на будущее, основанная на критериях гуманизма (и об этом пишут философы, культурологи, социологи, педагоги и многие другие специалисты), является условием преимущества духовной культуры поколения, поступательного развития жизни человечества и каждого отдельного человека. Эта позиция, естественно, представлена как в научном, так и в обыденном сознании:

---

<sup>1</sup> Тульчинский Г.Л. Проблема либерализма и эффективная социальная технология // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С.25.

«Однажды я находился несколько дней в небольшом городке в Средней Азии, где каждый день обедал и ужинал в отеле «Интурист». В первый день я обнаружил на столе меню с датой, в котором были указаны по меньшей мере десять превосходных блюд. По советскому обычаю я спросил пожилую полную, очень симпатичную и, как выяснилось, неглупую официантку: «Что есть на самом деле?» Она ответила: «На первое – борщ, на второе – бараньи котлеты с картофелем и капустой или пшеничная каша с молоком, на третье – компот из яблок». Я заказал бараньи котлеты. Вечером на столе лежало новое меню с десятью другими тоже превосходными блюдами. Я опять спросил: «Что есть на самом деле?» – ««На первое – борщ, на второе – бараньи котлеты с картофелем и капустой или пшеничная каша с молоком, на третье – компот из яблок». На этот раз я заказал кашу. Игра повторилась еще четыре раза...

В последний вечер мы немного болтали с официанткой и я, между прочим спросил, почему на каждый обед и ужин пишется новое меню, если все равно предлагается одно и то же. При этом я сказал, что содержание меню для меня – неправда, похожая на обман.

Официантка строго посмотрела на меня и произнесла примерно следующее: «Молодой человек, мы бедная страна. То немного, что мы имели, у нас в войну отобрали или разрушили фашисты. Но когда-нибудь у нас все наладится, и на каждый обед и ужин действительно будет предлагаться десять разных блюд. Но если мы сейчас не будем писать для каждого обеда и ужина новое меню, то молодое поколение так и не узнает, как положено на самом деле, оно не будет знать, что в гостинице на каждый обед и ужин в меню должны быть десять различных блюд...»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Хален Ф. фон. Историко-правовые аспекты проблемы Восток-Запад // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С.48.

Однако решение проблемы разной ориентации ценностей достаточно сложно: до сих пор во всех странах мира (включая и нашу страну) идут дискуссии относительно того, каким должно быть образование по отношению к ценностям современного общества и ценностям социального творчества.

Бездумность по отношению к будущему, предсказывают многие философы, может породить «футурошок», т.е. страх перед непонятным и неожиданным (А.Тоффлер), неспособность с ним справиться (В.П.Казначеев, В.С.Степин и др.). На страницах журнала «Вопросы философии» эта проблема обсуждается постоянно, начиная с 1992 г. Озабоченность тем, что современное образование мало ориентировано на будущее и не ставит человека в ситуацию постоянного предвидения и прогнозирования своего собственного будущего и будущего науки и жизни, является темой бесед и дискуссий известных специалистов в различных областях знаний<sup>1</sup>.

Постоянная ориентация на ценности, прогнозирующие будущее, несомненно, влияет на процесс «уравновешивания» ценностей «достойной жизни сегодня и лично для меня» и усиливает значимость ценностей завтрашнего дня, потребность жить и трудиться ради него, без чего и настоящее лишается своей главной опоры – веры человека в гарантированное социумом продолжение жизни – не только в отдаленном будущем, но и в ближайшем.

---

<sup>1</sup> Философия науки и техники. – М., 1995. – С.290.

## 2.5. Практическая направленность как характеристика социального мышления современного человека

Практическая направленность мышления современного человека непосредственно связана и с его гуманистической направленностью, и с глобальностью, и с критичностью, и с прогностичностью ума как основными векторами его общей социальной направленности.

Практический ум, практический интеллект – одна из главных характеристик ума взрослого человека (Б.М.Теплов). Рассматривая сущность практического ума, Б.М.Теплов в книге «Ум полководца» подчеркнул как главную направленность такого ума – стратегичность в пределах эмпирического жизненного пространства, предполагающую предварительную глубокую проработку стратегии действия в уме.

Одним из важнейших показателей сформированности практической направленности ума является **здравый смысл** как оценка реалистичности (в противовес нереалистичности или даже шизофреничности) замысла. От рассудка (как логики) к Разуму и Мудрости – путь, ведущий человека в новый мир познания и жизни (В.П.Зинченко). Разум и мудрость – свойства природного ума, не утратившего всей изначальной связи с реальной жизнью человека, с «человеческим в человеке», с его ценностно-смысловым и духовным постижением смысла бытия. Даже теоретическое мышление – основной «инструмент» научного и философско-методологического подхода к явлениям действительности – мотивационно «запускается» на уровне практического интеллекта; он же и оценивает полученные результаты – их соответствие определенным принципам практической целесообразности, непротиворечивости, правдоподобности и т.п. (что составляет главное отличие теоретического мышления в норме от его патологии).

В современных условиях особенно обострилась значимость таких критериев, характеризующих практический интеллект, как:

—предварительный анализ противоречий реальной ситуации, порождающих практически значимую проблему;

—проигрывание «в уме»;

—«взвешивание» следствий, возникающих в результате решения проблемной ситуации (оценка целесообразности практического использования результатов по отношению к возможным негативным его последствиям, особенно на уровне глобальных ситуаций).

Практический интеллект, рассмотренный в контексте современного социального интеллекта, дает возможность более глубоко понять наиболее значимые его аспекты.

Как известно, романтизм юношеского возраста часто противопоставлялся практичности зрелого возраста. Вероятно, это противопоставление всегда было достаточно условным, так как юношеская увлеченность, самоотверженность, стремление к риску уже в этом возрасте могут быть дополнены развитой способностью к взвешенным оценкам ситуаций и просчитыванию социальных последствий, — если, конечно, эта способность культивируется соответствующей системой образования и если молодой человек научается адекватно оценивать жизненные ситуации, многие из которых в действительности являются экстремальными, только, к сожалению, люди не замечают этого.

Практический интеллект отнюдь не отражает узкий практицизм, прагматизм, как иногда это принято считать. Он должен стать главным способом ориентации человека во всех ситуациях жизнедеятельности в современном мире. Чаще всего он складывается стихийно, по мере накопления личного опыта, поведения в схожих ситуациях, т.е. методом «проб и ошибок». Но в современных условиях жизни



такой путь «самообучения» является недостаточно продуктивным, нередко приводящим к нервным срывам, а порой и социально опасным.

Практическая направленность мышления современного человека не формируется отдельно от свойств социально направленного мышления, составляя скорее определенный аспект его проявления. Однако, ориентируясь на развитие всех других его качеств, важно иметь в виду, что практическая направленность мышления как бы организует все другие его параметры, подключая личностный опыт человека, природную основу его поведения, но уже «пропущенную через призму» образованности человека, отрефлексированных им самим форм удачных и неудачных способов поведения и т.п. Поэтому в образовании, в том числе и прежде всего – в образовании взрослых, актуализируется задача обогащения опытом рефлексии решения личностных и социально значимых проблем. Среди пособий, адресованных образованию взрослых, возрастает число книг, раскрывающих сущность рефлексии, содержащих «наборы» различных ситуаций с вариантами их решений и включающих взрослых людей – как субъектов рефлексии – в их анализ.

## **2.6. Стремление к консенсусу как качество современного социального мышления**

Существует негласное мнение, что консенсусы, договоры – удел политиков и государств, в лучшем случае – членов одной организации или социальной группы. Действительно, значительная часть психологической литературы, особенно касающейся поведения в организации или бизнеса, посвящена этой проблеме. Однако современный человек, постоянно находясь в полисубъектной позиции по отношению к значительной части общества, тем самым значимо влияет – в зависимости от продуктивности этих кон-

тактов – и на свое психическое и физическое здоровье, и на других людей.

Несомненно, этот фактор нельзя не принимать в расчет, оценивая его роль в общем межчеловеческом климате планеты.

Однако – даже при стремлении к консенсусу и понимании его роли в жизни современных людей – достаточно часто человек оказывается неспособным отрефлексировать в этом ключе свое поведение, особенно в повседневных ситуациях.

Существенно, что причины непонимания кроются не в отторжении или принятии по сути (людьми, сообществами людей) тех или иных ценностей, а в их интерпретации в конкретных ситуациях жизнедеятельности, в повседневности.

Современная философия и социальная психология, анализируя «драматический опыт» практического решения социальных проблем (Л.Росс, Р.Нисбетт)<sup>1</sup>, акцентируют внимание на факторах, препятствующих пониманию и принятию позиции других на пути к консенсусу. При этом подчеркивается, что в силу возрастающей ответственности человека за свои действия повседневное поведение становится существенным объектом научного исследования.

Один из факторов – «смещение личностного и ситуативного». Как правило, оценивая поведение человека в различных жизненных ситуациях, мы нередко ждем от него поведения, «предписанного» его основной социальной ролью: от профессора ждем «профессорского» поведения во всех ситуациях жизни, от актера – «актерского» и др.

---

<sup>1</sup> Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. – М., 1999.

Ошибочная атрибуция препятствует установлению консенсуса, порождая феномены недоумения, непонимания и даже отчуждения<sup>1</sup>.

В современной социально-психологической литературе разрабатывается понятие «наивный реализм в повседневной жизни» и с этих позиций рассматривается поведение человека в социальных конфликтах<sup>2</sup>.

Для «наивного реализма» характерно убеждение человека (осознанное или не до конца осознанное) в том, что он – беспристрастен в суждениях, что в ответ на ситуацию и у других людей возникнут такие же реакции и действия, как и у него; другая позиция обусловлена, с его точки зрения, получением не тех сведений, нерациональностью, ленивостью или тенденциозностью думания.

«Наивный реализм» – предпосылка убежденности в том, что правильно оценивается не только обсуждаемое событие, факт современности, но и прошлое. Носители «наивного реализма» не сомневаются – именно они в прошлом поступали более достойно, чем противники, что именно они были жертвами чужих грехов чаще, чем грешили сами, и что они ничего не требуют сверх того, на что имеют право. Более того, каждая сторона склонна считать, что именно ее интересы в большей степени нуждаются в защите при обсуждении любого соглашения<sup>3</sup>.

Таким образом, возможность установления согласия соотносится не с интересами дела, а с личностными (групповыми) притязаниями. Однако, как правило, сам человек

---

<sup>1</sup> Росс Л., Нисбетт Р. Указ.соч. – С.250-251.

<sup>2</sup> Росс Л., Уорд Э. Наивный реализм в повседневной жизни и его роль в изучении социальных конфликтов и понимании // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С.64-65.

<sup>3</sup> Там же. – С.65.

нередко и не осознает этого. Поэтому важно понимать, что различие в интерпретациях разных людей одних и тех же событий и фактов естественно и закономерно. И, если это обстоятельство принимать во внимание, человек реже будет приписывать другим отрицательные личные качества или неразвитость сферы ценностных ориентаций.

Если в обсуждение включены люди разных возрастов, то установление согласия затрудняется различной интерпретацией одних и тех же ценностей (особенно терминальных – счастье, благополучие, удача и т.д.), ибо в каждой из ценностей имеется исторически вариабельное содержание.

Социальная психология, кроме рассмотренных выше, устанавливает влияние и других факторов на интерпретационные процессы на пути к согласию. Нередко один и тот же предмет интерпретируют по-разному, поскольку видят его **под разным углом зрения**, включают в разные смысловые контексты при его истолковании. **«Эффект ложного социального согласия»** – проявляется в склонности людей оценивать свой собственный вариант выбора как более распространенный и, соответственно, общезначимый<sup>1</sup> и др.

## **2.7. Технологические подходы к проблеме современного мышления взрослого человека**

Социальная психология интегрирует описанные в разных науках направленность и свойства социального мышления взрослого человека в целостный феномен – продуктивное мышление современного человека. Наиболее разработанным и практически апробированным вариантом

---

<sup>1</sup> Росс Л., Уорд Э. Наивный реализм в повседневной жизни и его роль в изучении социальных конфликтов и понимании // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С.155.

подобной интеграции является «мышление полного спектра» – «мышление Прорыва». Авторы концепции – Дж. Надлер, Ш. Хибино, Дж. Фаррелл, – не отрицая значимости исторически сложившихся законов мышления, раскрывают те новые ценностные основания, которые современный информационно-технологичный век выдвигает как реальную востребованность социумом, обращенную не только к науке и практике в целом, но и к каждому отдельному человеку.

Приведем аннотацию книги, которая четко проявляет основную ее направленность и позиции авторов:

«Творческий подход к проблемам бизнеса, семьи, государства показывает: главные затруднения обусловлены не стоящими перед вами препятствиями, а подходами, которые применяются для поиска путей. Базируясь на исследованиях, проведенных в Японии и США, авторы книги утверждают, что общепринятый стиль мышления мертв, и дают вам шанс вырваться на иные уровни, используя проверенные практикой новые принципы и процессы для планирования, пересмотра, совершенствования всех решений в своей созидательной деятельности»<sup>1</sup>.

Если не принимать в расчет таких броских названий, которые используют авторы («Эпоха крушения традиционных подходов к поиску решений», «Всемирный коллапс решений», «Крах парадигмы мышления», «Ступор принятия решений» и т.п.), несомненный интерес представляет изложенная авторами система взглядов на процесс принятия любых решений (а, согласно авторам, человек принимает каждый день примерно 50 000 решений).

---

<sup>1</sup> Надлер Дж., Хибино Ш., Фаррелл Дж. Мышление полного спектра. Как преобразовать мир, начав с преобразования собственного мышления. – Минск, 2001. – С.2.

Авторы суммируют свои основные подходы в виде формулирования семи принципов мышления полного спектра<sup>1</sup>:

- уникальность каждой проблемы: каждая ситуация требует изначального подхода, вытекающего из контекста, цели («не копируйте решение откуда бы то ни было»);

- целенаправленность: «постоянно и непрерывно задавайтесь вопросом, в чем состоит цель решения данной проблемы, после чего выясняйте, какова цель этой цели»;

- опора на конечные решения (т.е. в какую более общую структуру решений входит данное);

- системность (рассмотрение проблемы в целом, включая все элементы в их взаимосвязи);

- ограниченность сбора информации (изначально основательные знания часто вызывают «зашоренность» в видении проблемы);

- организация работы с людьми (важно обеспечить возможность участия в работе каждому, кого принимаемое решение затрагивает);

- необходимость постоянных и своевременных усовершенствований.

Несомненно, предложенные подходы — это уже не только принципы, но и технология их осуществления в авторской интерпретации.

Раскрывая сущность каждого из принципов и их органического единства, авторы опираются на психологические исследования продуктивного мышления: «... Общая схема рассуждения Мышления полного спектра создает иной набор вопросов и предпринимаемых шагов. Например, вы расширяете масштаб собственных целей настолько, на-

---

<sup>1</sup> Надлер Дж., Хибино Ш., Фаррелл Дж. Указ.соч. – С.19-20.

сколько это возможно для достижения целостного понимания проблемы. Затем вы интегрируете расширенную иерархию целей для отбора ситуационной цели, отвечающей культурному контексту и контексту окружающей среды. Центральное место занимает наиболее крупная цель иерархии, которую вы должны достичь. Она отражает исходный пункт творчества полного спектра... Поскольку текущая цель меньше самой крупной цели иерархии, вы располагаете общим контекстом целей, в рамках которого вырабатывается идеальное инновационное решение...»<sup>1</sup>.

Таким образом, «мышление полного спектра» в своей значительной части проявляет процесс принятия решения при максимальном учете конкретной ситуации и общего контекста целей, которые ставит человек (или организация).

По существу, авторы переводят в современный технологический план проблему принятия решений, являющуюся, как известно, наиболее ответственным этапом продуктивного человеческого мышления, раскрывают реальный механизм критического, позитивно направленного социально ориентированного мышления современного человека.

«Мышление полного спектра» в настоящее время утверждается как способ продуктивного мышления в самых различных областях жизни и деятельности человека. С его использованием связывают эффективность деятельности учреждений и организаций. Однако его широкое прорастание в жизнь, несомненно, связано с изменениями направленности образования, ставящего главные акценты на развитие современного социального мышления.

---

<sup>1</sup> Надлер Дж., Хибино Ш., Фаррелл Дж. Мышление полного спектра. Как преобразовать мир, начав с преобразования собственного мышления. – Минск, 2001. – С.313.

Вопросы для рефлексии и обсуждения:

1. Как Вы считаете, в какой мере в Вашей деятельности как андрагога представлена ориентация на развитие современного социального мышления взрослого человека?

2. В какой мере Вы поддерживаете продуктивность концепции – «Мышление полного спектра»? Какое влияние – при условии ориентации на нее – она может оказать на образовательный процесс?





### ГЛАВА 3. САМОПОЗНАНИЕ И САМОПОНИМАНИЕ – АКТУАЛИЗИРОВАННЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

«Обострившиеся глобальные проблемы земной цивилизации выявили роковую асимметрию в структуре нашей духовной и практической деятельности. Суть ее в том, что познание и, соответственно, преобразующая деятельность в основном устремлены во внешний мир и лишь в крайне слабой степени обращены человеком на самого себя. Между тем уже элементарный анализ показывает зависимость познания внешнего мира от самопознания и, соответственно, целей и способов преобразований во внешнем мире от уровня познания человеком (и человеком) самого себя и умения управлять собой...» (Д.И.Дубровский).

*Психология XX века: пророчества и прогнозы. «Круглый стол» // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С.11.*

«Дело идет о самопознании, о потребности понять себя, осмыслить свой тип и свою судьбу».

*Бердяев Н.А. Самопознание. – Л., 1991. – С.22.*

#### 3.1. Ориентация современного образования на самопознание человека

В последние годы особой популярностью (разве что уступающей детективам) пользуются книги, в названии которых (или в подзаголовках) стоит слово «самопознание».

Очевидно, что причины этого интереса различны. Необходимость познать себя ощущают люди, включающиеся в новые, непривычные для нашего социума отношения, желающие понять свои возможности, чтобы быть конкурентоспособными в том или ином виде деятельности. Но этот интерес фиксируется и у тех людей, которые явно не озабочены этой проблемой (в частности, например, у пожилых слушательниц Высшей народной школы в Санкт-Петербурге).

Возможная интерпретация данного феномена: то образование, которое получили все эти люди, не было ориентировано на самопознание.

В многочисленных в последние годы дискуссиях о болевых точках современного социума и современного образования безрассудные, самонадеянные, опасные действия человека во внешнем мире связываются с тем, что познание и преобразующая деятельность в основном устремлены во внешний мир и лишь в крайне слабой степени обращены человеком на самого себя. — «Можно, не сильно преувеличивая, сказать, что человек в образовательных программах до сих пор прописан как бы по «остаточному принципу». Оканчивая школу, выпускник уносит с собой знания о «пестиках и тычинках», «о молекулах и атомах», о «картине мира», о «формулах измерения и исчисления» и т.п. Это в целом не вызывает возражений, более того, о мире всегда надо будет знать больше — он разнообразен, велик и изменчив, как и знания о нем. *Но менее всего человек знает о себе, о своих природных возможностях, задатках, талантах, о социальных перспективах, о предпочтениях и влечениях своего «истинного Я», о процессах мышления и его культуре, и еще менее может пользоваться этими знаниями, выбирая и организуя свой жизненный путь* (курсив наш). Более того, человек, несмотря на рост знаний и рас-

ширение возможностей, все менее является субъектом своей жизни как в ее социокультурном, так и в собственно природном аспекте. В первом случае он все чаще не находит свое место в жизни, адекватное своим способностям и притязаниям, во втором – он не способен вести «здоровый образ жизни», т.е. разрушителен по отношению к самому себе. И это опасно, поскольку это является недостатком, по существу, всей системы образования» (Л.П.Будева)<sup>1</sup>.

Итак, ориентация образования (в любой из его подсистем) на самопознание – важнейшее направление поисков в решении проблем его совершенствования. Применительно к общеобразовательной школе этот поиск чаще всего приводит к созданию специальных курсов. Например, цель одного из таких курсов в книге Ш.Мак-Коннона «Самосознание (курс личностных умений)» обозначена следующим образом: «Наши шансы быть успешными в жизни и достижении целей увеличиваются, когда мы воспринимаем себя точно. Неверное знание себя порождает и неадекватные ситуации поведения»<sup>2</sup>.

Современное гуманитарное знание акцентирует необходимость познания совокупного целостного «Я». Это прежде всего ответы на вопросы: кто я? что я могу? что мне посылно и что нет? и т.д.

«Познать себя самого означает узнать о себе и многое такое, что тебе вряд ли «захочется» знать. Например, что и тебе не чужды такие – нормальные – человеческие чувства,

<sup>1</sup> Экология и образование (Материалы «круглого стола» журналов «Вопросы философии» и «Экология и жизнь» // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С.16.

<sup>2</sup> См.: Минаев А.В., Попова М.В. Проблема введения психологических знаний в структуру общего среднего образования: опыт английской школы // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – № 5. – С.17.

как злость, зависть, зависимость, тщеславие, агрессивность и т.п. Для осознания всего этого требуется не только мужество, но и известная способность к диалектическому мышлению. Однако, если я поверю, что в самих моих чувствах беды нет (беда заключается в действиях и поступках), то и само понимание достанется мне намного легче. В конце концов ни у одного из нас нет тех чувств, которых не испытывали бы другие. Отличает нас друг от друга не разность наших чувств, а разное к ним отношение и то значение, которое мы им придаем... С другой стороны, истреблять в себе чувства практически невозможно. Что возможно, так это большими усилиями и ценой огромных потерь – вытеснить их в бессознательное. Но бессознательное, ведь оно не чужое, а свое, родненькое, и вытесненное неизбежно будет оттуда коварно напоминать о себе. Например, вытесненная агрессивность станет... выражать себя в жалобах на жизнь и устройство мира, в обвинениях окружающих, в поучениях, слезах и т.п. Однако, набравшись мужества и открыто признав, что «ничто человеческое не чуждо и мне», я лучше научусь понимать не только себя, но через себя и других, а не буду больше бояться их «негативных» чувств и стану меньше осуждать их за таковые»<sup>1</sup>.

### **3.2. Самопознание и самопонимание – ключевые категории в осмыслении взрослым человеком своего взаимодействия с социумом**

Для решения проблемы ориентации образования на самопознание и самопонимание взрослого человека принципиально определение круга понятий, в которых взрослый человек, включенный в образование, будет осуществ-

---

<sup>1</sup> Видра Д. Новая жизнь психоаналитической педагогики // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С.133-134.

лять обобщение разрозненных знаний о себе в некую совокупность, стремясь увидеть себя как «интегральную индивидуальность» (П.Сорокин). Прежде всего это различие понятий «самопознание» и «самопонимание». «... Основное отличие самопонимания от самопознания заключается в том, что оно показывает, как человек взаимодействует со знанием о себе. Самопознание имеет дело со сбором данных, накоплением и первичным анализом (например, категоризацией) информации о самом себе. Самопонимание же относится, скорее, к осмыслению этой информации, приданию ей смысла, к ее анализу, интерпретации, рассмотрению возможных причин и следствий»<sup>1</sup>.

При анализе этих феноменов можно выделить три группы понятий.

*Первая группа понятий* связывает воедино позиции взрослого человека по отношению к миру, к социальному окружению.

В понятиях **«социальное самосознание»**, **«социальное самочувствие»**, **«социальное настроение»** фиксируется рефлексия человека по отношению к миру, к социальному окружению (ближайшему и отдаленному). Это эмоционально окрашенное отношение может быть глубоко осознанным или малоосознанным, но оно проявляет через рефлексию небезразличное отношение человека к миру, в котором он живет, и к людям, с которыми он непосредственно или опосредованно общается. Пропущенное сквозь призму самопонимания и самопознания, оно становится регулятором поведения человека.

---

<sup>1</sup> Романова И.А. Основные направления самопонимания в зарубежной психологии // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 1. – С.102.

Трудно представить себе (разве что теоретически) нейтральную позицию человека по отношению ко всему окружающему. Здоровый, психически нормальный человек, естественно, постоянно чувствует себя в контакте с миром, в непрерывном взаимодействии с ним, хотя на уровне сознания он может выйти и в метапозицию – «наблюдателя» либо сопричастного, сорезонирующего с судьбами мира человека, критика по отношению к нему и т.п. Это высокий уровень самопонимания себя как члена социума.

Осознанное или даже неявное чувство своей сопричастности миру и социуму означает принятие на уровне своего мироощущения роли участника тех процессов, которые осуществляются не только «здесь и рядом», но «там и далеко».

Естественно, сопричастность может иметь разные формы: от мысленного принятия на себя определенной позиции и роли до реального ее воплощения. Несомненно, что именно воплощение в реальность дает зримые плоды. Однако только тогда они представляют действительную ценность для человека, когда он сам осознает их значимость не только для себя, но и для других (выход в самотрансцендентную позицию – А.Маслоу, В.Франкл и др.), т.е. когда он постигает смысл и ценность своего отношения к своим деяниям.

От самопонимания к поискам смысла – так формулируется в современной философской литературе позиция человека, ориентированного на постижение сущности бытия и своего места в этом мире.

Идеологические шоры советского времени существенно снизили значимость этой общечеловеческой проблемы. Вводилась в обиход только одна сторона субъектного поведения – «о человеке судят не по его словам, а по его делам». Но вместе со «словами» выбрасывался и весь внут-

ренный контекст рефлексии, сомнений, поиска истины, самооценки человеком своих побуждений с позиции общечеловеческих ценностей, своего реального к ним отношения, т.е. своего истинного приобщения, сопричастности к социуму через свои внутренние, глубинные помыслы и побуждения.

*Вторая группа понятий* связана с отношением человека к самому ближайшему окружению и конкретным людям: **«идентификация», «идентичность», «эмпатия», «сопричастность»** людям и др.

Путь к самопознанию человека лежит через **идентичность** с людьми значимой для него общности. Без осознания своей идентичности с другими человек не может существовать как личность. В то же время, осознание им своего несоответствия (изначального или возникшего в ходе развития личности) той общности, с которой он себя идентифицировал, ведет его к поиску новой идентичности, в итоге – к саморазвитию.

**Истинная сопричастность** возможна только на основе самопонимания. Проблема сопричастности (личностного смысла приобщения к социуму) – это не только проблема эмоционального «отклика» моего глубинного «Я» социальному призыву (хотя он чрезвычайно важен в жизни человека и в его восприятии), но и принятия мира. Это проблема «внутренней», духовной работы. Например, истинное чувство сопричастности Родине – чувство патриотизма, в котором сливается и «очеловечивается», а значит, становится социальным многое: природа, дом, окружающие люди и т.д. Нельзя научить патриотизму, как и гуманизму: это – прежде всего развитие чувств, результат внутреннего ощущения, иногда и не до конца осознанного, своего сопричастия миру, в котором ты живешь, делу, которому ты служишь, людям, которых ты любишь и т.п.

Слова учителя, родителей, друзей, тем более лиц, которых человек мало знает, могут лишь создать, как сейчас говорят, «проблемное поле» для собственных поисков и размышлений. Сопричастность (и связанные с нею соучастие, сочувствие и др.) – процесс и результат проявления собственной позиции, нахождения собственного «смысла» в социальных «значениях». Однако чувству сопричастности, как можно предполагать, предшествует чувство глубокого базисного доверия как фундаментальная предпосылка всей жизни (В.П.Зинченко, Э.Эриксон). Недоверие порождает отчуждение, уход в себя и не может служить опорой для возникновения чувства сопричастности к миру и людям.

Путь к развитию потребности быть сопричастным природе, людям, миру, Планете прокладывают гуманитарные знания, поскольку они основаны именно на сопричастности каждого человека, их осваивающего или создающего, к тому опыту, который в них отражен.

Как сказал К.Леви-Строс, «XXI век будет веком гуманитарных наук или его не будет». Гуманитаризация знаний, опыта, жизни, человеческого мышления и проявляется прежде всего в эффекте сопричастности. Сопричастность – «пусковой механизм» превращения субъекта деятельности в субъекта «Я», в актора, т.е. в активного деятеля, реализующего свои внутренние побуждения социального субъекта, способного в значимых ситуациях их отразить, оценить, а главное, – взять на себя ответственность перед своей совестью и коллективным разумом человечества.

*Третья группа понятий* – это понятия, отражающие внутренний план восприятия человеком себя: **«самоприятие»**, **«самооценка»**, **«самоотношение»**, **«самотрансцендентность»** и др.



Будучи неиссякаемой потребностью человека на протяжении всей его жизни, потребность в самопознании и познании других по-разному проявляется не только в зависимости от ценностных ориентаций личности, уровня ее образованности и индивидуального склада характера, но и от возрастного этапа жизни человека.

Возраст, несомненно, влияет на все сферы духовной жизни человека, которые отражаются и на его запросах к информации – в круге чтения, в предпочтениях в сфере средств массовой информации, в выборе тем для общения с людьми и т.п.

Однако особую эволюцию проходят интересы и запросы к информации в сфере самопознания и познания других. В них, как в зеркале, отражаются духовный мир человека и те внутренние «пружины», которые поддерживают его в позиции активного деятеля, «актера», несмотря на изменение на протяжении жизненного пути самих форм этой активности (В.И.Слободчиков, Э.Эриксон и др.).

Именно самопознание в сопоставлении с познанием других людей становится важнейшим условием развития самоуважения личности и адекватности ее самооценок, что, в свою очередь, способствует ее самореализации и самотрансценденции.

### **3.3. Реализация направленности образования взрослых на самопознание и самопонимание**

Направленность образования взрослых, осуществляемого в организованных формах, на самопознание – лишь один из аспектов заявленной проблемы.

Расширенное толкование феномена «андрагог», выделение в деятельности любого специалиста, работающего со взрослыми, андрагогической функции, принятие этой позиции обществом будет способствовать удовлетворению интереса взрослых к способам самопознания. Что может, например, сделать для этого врач, осознавший себя и в такой ипостаси, как андрагог?

Так, по свидетельству специалистов, работающих в сфере образования инвалидов, инвалиды остро ощущают потребность осознать себя, свои возможности, в том числе и физические, и в этом плане нуждаются в помощи врачей, у которых они систематически наблюдаются. Каждая встреча инвалида с врачом может стать «образовательной ситуацией», отправной точкой для самопознания. В беседе с врачом могут быть найдены способы компенсации того или иного недуга – при внимательном отношении врача к особенностям инвалида: предпочтениям, склонностям, возможностям соотнести их с развитием способностей в определенной области, которые помогут найти человеку новые жизненные опоры. Именно в беседе с врачом инвалид может поставить перед собой вопросы: какова моя позиция – по отношению к устройству мира; современного социума; по отношению к собственному месту в мире; по отношению к своим возможностям.

В какой мере андрагогическая составляющая может быть представлена в деятельности, например, участкового врача? Библиотекаря? Руководителя организации?

Вчитаемся в приведенные ниже строки из романа Ж.-П. Сартра «Тошнота». Герой, занимаясь самообразованием, в течение многих лет читает книги по «сотворенной» им системе. Такое чтение явно оказалось (и часто оказывается) вне поля зрения библиотекаря, который – при условии осознания себя андрагогом – очевидно, смог бы каким-то образом повлиять на явно деструктивный для личности процесс самообразования.

«Меня вдруг осенило – я разгадал метод Самоучки: он осваивает знания в алфавитном порядке.

Я смотрю на него не без восхищения. Какой же волей надо обладать, чтобы медленно, упорно осуществлять такой обширный замысел. Однажды, семь лет тому назад (он

сказал мне, что занимается самообразованием семь лет), он торжественно вступил в этот зал. Обвел взглядом бесчисленные тома, которыми заставлены стены, и, должно быть, сказал себе почти как Растиньяк: «А ну, познания человеческие, поглядим, кто кого!». Потом подошел, взял первую книгу на первой полке справа и открыл первую страницу со смешанным чувством благоговения, ужаса и непоколебимой решимости. Сегодня он добрался до «Л». «К» после «И». «Л» после «К». От трактата о жестоккрылых его бросает к теории квантов, от исследования, посвященного Тамерлану, к католическому памфлету против дарвинизма, но это его нимало не смущает. Он прочел все. На складе в его голове хранится половина того, что науке известно о партеногенезе, половина всех аргументов, выдвинутых против вивисекции. И близится день, когда, закрыв последний том, взятый с последней полки слева, он скажет: «Что же теперь?»<sup>1</sup>.

Определяя меру «влияния» андрагога на процесс познания взрослым человеком самого себя, принципиально иметь в виду, что это достаточно сложный процесс, требующий от андрагога особенного такта и деликатности, но главное – понимания им «границ» и возможностей реализации этой цели в конкретном образовательном процессе, необходимости «остановиться» на том этапе, когда взрослый человек принимает предъявляемые ему способы самопознания, самостоятельно осуществляя **понимание себя**.

Сошлемся еще на один пример введения в содержание образования специального интегрированного курса – «Речевой автопортрет»<sup>2</sup>, вызывающего большой интерес у взрослых.

---

<sup>1</sup> Сартр Ж.-П. Тошнота. Стена. – Харьков, 1999. – С.41.

<sup>2</sup> Соколовская Е.А. Спецкурс «Речевой автопортрет» // Пути обновления содержания литературно-художественного образования в открытой школе. – СПб., 1998. – С.50-60.

Своего рода эпитафией к «тексту» курса выступают строки: «Изменяя свой язык, вы можете сделать шаг к повышению ответственности за собственные мысли, чувства и действия» (К.Рудестам).

Ключевые понятия курса – «речевой поступок», «речевое поведение», «безопасная личность» – ориентируют человека на понимание проявлений своей индивидуальности в речи. Подзаголовок курса («Я, говорящий и воспринимающий речь») высвечивает его потенциал для самопознания взрослым себя как индивидуальности.

Курс «Речевой автопортрет» в течение трех лет входит в образовательную программу Высшей народной школы (г. Санкт-Петербург), курсов повышения квалификации учителей, работников вузов и др. Однако не всегда целесообразно решать эту проблему таким образом. В частности, специальные курсы подобной ориентации часто не «согласуются» с программой курсов повышения квалификации, с программой профессиональной переподготовки и др. в силу ограниченности отводимого на повышение квалификации времени. Вместе с тем образование взрослых (в разных его формах) накапливается опыт введения в профилированные курсы содержания, способствующего познанию взрослым человеком себя – как личности и профессионала. Сошлемся на трехлетний опыт преподавания курса «Физические основы измерений» в техническом вузе. Помимо специальных образовательных целей этот курс предусматривает и более общие цели, в том числе и ориентацию слушателей на самопознание.

«Помимо специальных образовательных целей (дополнительное профессиональное образование, помощь себе, реабилитационное образование и прочее) могут быть указаны и более общие (помощь в решении экзистенциальных проблем взрослого человека), ориентация на вызовы буду-

щего (необходимость посильного участия в сохранении жизни на земле, нравственное отношение к природе и прочее), выработка личных позиций в решении российских проблем»<sup>1</sup>.

Обозначим сущностные аспекты этой проблемы, которые органично включаются в содержание названного курса, не «разрушая» его, но делая «живым знанием». Они раскрывают точки соприкосновения специального (профессионального) знания с приобретенным ранее опытом, в том числе и знаниями **о себе**:

—значение объяснения избранного преподавателем способа «презентации» материала: вводно-коррективный этап занятия, обеспечивающий новый взгляд на приобретенные ранее знания – с позиций основных идей излагаемого содержания; различные способы представления, «упаковки», одного и того же материала – в расчете на разные типы восприятия и др.;

—стимулирование рефлексивного обращения студентов к предшествующему опыту изучения основ физики; внимание к механизмам подключения этого опыта к освоению содержания курса (занятия); персональная значимость нового знания;

—пути формирования собственной системы профессиональных знаний; знание своего незнания как преодоление безрассудства, дерзости, самонадеянности в принятии профессиональных решений; рефлексия над основаниями деятельности;

—«когнитивная репетиция» (Л.Анцыферова) – проигрывание в уме своих действий и возможных последствий при принятии технического решения;

---

<sup>1</sup> Розин В. Основные требования к концепции образования взрослых // Новые знания. – 2000. – № 3. – С.2.

—ответственность за принимаемое решение как значимый компонент смысложизненных ориентаций;

—проблема адекватности ресурсов и притязаний личности, задач и способов их реализации.

Данный подход к ориентации образования на самопознание базируется на двух регулятивных идеях. Первая – построение любых образовательных текстов (в широком понимании, при котором текст – различные знаки, символы, схемы, знания и т.п.) на основе рефлексивных наук<sup>1</sup>. Вторая – использование потенциала «фонового» знания<sup>2</sup>.

Узловые проблемы курсов, закономерности изучаемой науки рассматриваются в широком контексте («фоновое» знание), не только обеспечивающем расширение горизонта в видении этих узловых проблем, но и ориентирующем – в соответствии с индивидуальными познавательными интересами обучающихся – в достаточно широком круге фрагментов культуры. Для многих именно это «фоновое» знание нередко предопределяет интерес к изучаемому предмету, вызывает потребность в углублении знаний. Именно оно обычно избирается темой «послеурочных» бесед, при постановке вопросов, связанных с особенностями восприятия и применения учебного материала.

В «фоновое» знание включено и то знание, которое позволяет обучающемуся осмыслить себя, включенного в образовательный процесс: особенности восприятия изучаемого материала и понимание своей «инаковости»; инфор-

---

<sup>1</sup> Розин В. Предмет, концепция, направления изучения // Вестник высшей школы. – 1991. – № 1. – С.54.

<sup>2</sup> Соколовская Е.А. Спецкурс «Речевой автопортрет» // Пути обновления содержания литературно-художественного образования в открытой школе. – СПб., 1998. – С.52.

мационное взаимодействие в учебной группе; участие в творении общего языка; «упаковка» изучаемого материала – с позиций нейролингвистического программирования; сензитивные периоды развития определенных способностей; образ профессионала; значимые профессиональные качества; профессиональная рефлексия и др.

Одним из оправдавших себя способов, направляющих образование взрослых на помощь человеку в понимании себя и самореализации, является дидактически обоснованное «разворачивание» перед ним категориальной сетки (категории, термины, понятия, поисковые метафоры), в рамках которой осмысливается в гуманитарных науках сам феномен самопонимания: рефлексия, идентификация, самосознание, смысл жизни, самосовершенствование, ответственность и др. Этот «пласт» знания может выступать как основным (специальные курсы по проблеме самопонимания), так и «фоновым» (в любых других курсах), поясняющим, раскрывающим возможные аспекты включения человека в образовательный процесс и его эффекты.

Реализация направленности образования на самопознание и самопонимание, естественно, теснейшим образом связана с постановкой и решением проблемы самопонимания в психологической науке.

### **3.4. Особенности развития самопознания и самопонимания взрослого человека в разные периоды жизни**

Данные многих исследователей показывают, что в подростково-юношеском возрасте интересы и запросы личности связаны главным образом с самопознанием. По крайней мере, они так осознаются самим человеком (И.С.Кон, Я.Л.Коломинский, А.В.Петровский, В.И.Слободчиков и др.). В период молодости (примерно, в 20-30 лет) наряду с

интересом к самому себе большое значение приобретает потребность в понимании других людей, особенно близких (любимых, детей, друзей, в определенной степени – коллег по учебе и работе и др.).

Если ребенок, подросток, выступает участником таких сеттингов (окружений), по терминологии Ури Бронфенбренера, которые выводят его в межличностные отношения (микросистема) и в определенной мере формируют способность к установлению связей между двумя и более сеттингами (мезосистема), то взрослый человек в той же мере включен непосредственно и в экосистему, т.е. в систему широких социальных связей как ее равноправный участник, что кардинально меняет его мироощущение и осмысление своей позиции в мире людей.

У большинства людей в возрасте 30-40 лет, естественно, начинает преобладать потребность в более глубоком понимании своей роли в процессе установления комфортных взаимоотношений в семье и, особенно, в профессиональной сфере, потребность в постижении своих связей с социумом в целом.

В этом возрасте, как правило, отношения в семье уже начинают строиться на иной основе по сравнению с началом супружеской жизни (или, тем более, в ситуациях свободных отношений между мужчиной и женщиной). К этому же периоду относится и новый тип взаимоотношений с взрослеющими детьми, нередко приводящий к предконфликтным или даже скрыто или открыто конфликтным отношениям в семье – в силу негибкости стратегии поведения родителей, продолжающих видеть в них все тех же маленьких детей, нуждающихся в постоянной опеке и советах.

Существенно меняются позиции человека зрелого возраста и в сфере профессиональной деятельности, особенно,



если он уже значительное число лет проработал в одной и той же сфере труда (тем более – на одном и том же месте) и при этом не получил новой должности или повышения по службе. А также в зависимости от того, насколько изменился его реальный статус в коллективе (например, он стал неформальным лидером, «отверженным» или безразличным другим и т.п.) и насколько важна ему эта социальная оценка. Во всех этих ситуациях необходимость установления консенсуса, обостряя самооценку, углубляет понимание самого себя в целом.

Выход же человека за пределы своей семьи и работы побуждает его и к познанию других, не только близких и хорошо известных ему людей, но и тех, кто объединяется вместе с ним в определенные социальные группы или противостоит ему.

Каждая из представленных позиций по-своему обостряет значимость и направленность в осмыслении собственного «Я» и позиции других («единомышленников», «конкурентов», «индифферентных») и повышает интерес к психологическим знаниям, – на новом уровне и в новых областях их приложения к практике (Как сохранить молодость и семью? Что я должен сделать для этого? Как понять, что мне необходимо, чтобы доказать свою профессиональную компетентность, если этого не видят другие? Как добиться ощутимого жизненного успеха: верно ли оцениваю свои шансы? Правильно ли я понимаю, каковы те, другие, которые не близки мне по духу? и т.п.).

Таким образом, углубление самопознания и самооценок существенно меняется по сравнению с предшествующим этапом жизни и возрастом. В этот период человек уже начинает в большей степени оценивать свои достижения в сопоставлении со своими возможностями и часто вносит существенные коррективы в бездумные «проекты» молодости.

Возраст 40-60 лет в настоящее время стал одним из самых продуктивных. Во многих профессиональных областях «командные должности», как правило, занимают люди именно этого возраста. В современных условиях жизни, при необеспеченности большинства населения страны, люди пожилого возраста создают у себя установку – работать как можно больше, а чтобы сохранить за собой место – и как можно лучше. Тем самым они психологически отодвигают старость, «консервируя» для себя свой возраст и стараясь соответствовать требованиям профессии.

«Командные должности» с особой остротой ставят перед руководителем проблему владения способностью к установлению и улаживанию сложных межличностных отношений в коллективе, с «выше-» и «нижестоящими» организациями, с партнерами, конкурентами и т.п. Работающий пенсионер также стремится к бесконфликтным отношениям с окружающими, что востребует адекватность самооценки по отношению к новой профессиональной ситуации.

Как правило, к этому периоду относится и определенная стабильность в межличностных отношениях в семье (или их разрыв – чаще всего по инициативе мужа, использующего «второй шанс» в своей брачной жизни). Взрослые дети чаще всего уходят из семьи, нередко «подбрасывая» внуков неработающим или ограниченно по времени работающим бабушкам (дедушкам – реже). Неслучайно, образование реагирует на потребность этой категории взрослых в самопонимании. Например, в Италии созданы специальные курсы для свекровей; в нашей стране получили распространение «Школы бабушек», ориентирующие на новую социальную роль и понимание себя в этой роли.

Если для различного рода руководителей несомненный интерес представляет информация (особенно переведенная

на язык простых и доступных для понимания любого образованного человека советов) о том, как лучше наладить отношения в коллективе, как лучше организовать бизнес в любой сфере труда, установить отношения с партнерами и т.п., то для бабушек и дедушек снова становится актуальным интерес к воспитанию детей, особенно в современных условиях жизни и по отношению к новым ценностям общества, которые нередко они осваивают вместе с внуками и «их глазами». Позиция внуков – существенный материал для их собственной рефлексии.

У определенной группы людей этого возраста, оказавшихся безработными – неработающих пенсионеров, одиноких женщин – как показывают данные социологов (и наши данные), весьма обостряется интерес к собственной личности, к самопознанию, к познанию других людей – снова на уровне широкого познавательного интереса. Вероятно, он помогает им как бы заново осмыслить жизнь – и не только свою, а хорошо известных и знаменитых людей, понять глубже человеческие отношения.

Как хорошо сказал об этом периоде жизни Э.Эриксон, человек обретает целостность личности и осуществляет рефлекссию с позиции достигнутой целостности. Пожилой человек, осмысливая собственную жизнь – в сопоставлении с жизнью других людей, как бы возвышается над собственной жизнью, осуществляет своего рода философский и «методологический подход» к ее анализу и оценке (Э.Эриксон, Н.Е.Харламенкова, И.В.Бабанова и др.).

Несомненно, что изучение различных подходов к осмысливанию жизненного пути человека помогает личности открыть больше нюансов. Этим определяется особая значимость книг, воссоздающих жизненный путь людей, которые сами его определили, книг по психологии, в которых взрослый человек исследуется во всех своих жизненных и духовных «ипостасях».

### **3.5. Потребность в психологических знаниях у разных категорий взрослых людей как проявление потребности в познании себя и других**

Потребность в самопознании и познании других наиболее отчетливо проявляется в интересах и запросах взрослого человека к психологическим знаниям.

Чем более отчетливо выражена личностная рефлексия человека, чем более он склонен к тому, чтобы объективно оценивать себя и свои возможности, тем более актуализируются его потребности в психологических знаниях, желание научиться оценивать все нюансы своего поведения (особенно во взаимоотношениях с людьми), а также понимать других людей и реально оценивать их поведение.

Вопросы, которые чаще всего беспокоят молодого человека, как уже подчеркивалось, преимущественно связаны с познанием собственных возможностей. Отсюда и вопросы – к другим людям, к авторам книг и брошюр по психологии (очень часто и по психиатрии). Типичные вопросы молодых: Можно ли понять себя? Гений – норма или патология? Какое место я занимаю среди выдающихся людей? Чем я, возможно, отличаюсь от других? Что такое любовь? Как обрести любовь? Как стать «крутым» и ничего не бояться? Как обрести себя?

Естественно, вопросы людей зрелого возраста – в соответствии с их жизненными ориентациями – носят уже другой характер. В зрелом возрасте человек нередко спрашивает себя: достиг ли он того, к чему стремился? Полностью ли он реализовал свои способности? Не оказалось ли так, что в действительности его способности лежат совсем не в той сфере деятельности, которую он выбрал для себя в юности? Правильно ли он воспитывает детей? Почему его дети не отвечают ему взаимностью – в любви и привязанности?

В пожилом возрасте, как правило, значительно расширяется сфера интересов к психологическим знаниям – особенно у лиц с высшим образованием или у одиноких, для которых одиночество выступает как своего рода жизненное испытание. Нередко их мучают вопросы – все ли они сделали правильно в своей жизни? Почему тот или другой человек достиг многого в жизни или, наоборот, получил жизненное фиаско? В чем проявляется мудрость в поведении человека? Компромисс или борьба – главный двигатель истории и условие разумной жизни человека? Должны ли дети также любить своих родителей, как родители любят их? Если принято считать, что «каждый умирает в одиночку», может быть он, фактически, и живет в одиночку? Психология человека и религия – как они взаимосвязаны? И многие другие.

Проведенное нами анкетирование различных категорий взрослых людей показало, как описанные выше тенденции проявляются в разных возрастных группах людей.

Ниже приводятся некоторые данные, которые характеризуют наиболее общие тенденции отношения к психологическим знаниям, характерные для разных возрастных групп людей, и наметившиеся специфические тенденции в их предпочтениях в зависимости от разных факторов (пол, возраст, образование).

Как показал анализ результатов, преобладающее большинство опрошенных (более 300 человек) в той или иной форме положительно ответили на вопрос – интересуют ли их психологические знания. На вопрос же о том, какого рода информация по психологии их интересует, более 50% согласились с суждениями:

- интересно все, что позволяет глубже понять особенности человеческой психики;
- хотелось бы разобраться в себе;

— предпочитаю такие психологические знания, которые лишний раз подтверждают правоту моих поступков и соображений насчет себя и окружающих.

Характерно, что пожилые люди (имеющие среднее и высшее образование), прошедшие такое анкетирование, обнаружили даже более высокие показатели (от 60 до 70%) по тем же пунктам.

Для лиц среднего возраста особенно значимыми оказались третий пункт ответа («предпочитаю такие психологические знания, которые лишний раз подтверждают правоту моих поступков и соображений насчет себя и окружающих») и четвертый (не перешедший 50% барьер у молодых и пожилых): «мне нравится, когда можно найти четкий совет, как использовать, применять на практике ту или иную психологическую информацию».

На вопрос: «В последнее время на книжных прилавках и в библиотеках появилось много психологической литературы. Читаете ли Вы эту литературу?», более 50% респондентов дали положительный ответ.

Опрашиваемым было предложено отметить вопросы, на которые им хотелось бы найти ответ в психологической литературе:

1. Как помочь себе сохранить душевное равновесие (снять напряжение, уменьшить раздражительность, улучшить настроение и т.п.)?
2. Как научиться сохранять самообладание в критических ситуациях?
3. Как овладеть умениями, необходимыми для разрешения конфликтов, для ведения переговоров?
4. Как научиться рациональной организации своего времени?
5. Как поддерживать и развивать свои интеллектуальные способности (внимание, память, мышление)?

6. Как устанавливать с людьми устраивающие Вас отношения?
7. Как лучше понять самого себя, разобраться со своими проблемами?

Наибольшее число позитивных ответов получили 1, 2, 6, 7-й вопросы.

Для группы молодых оказались также очень значимыми вопросы 4 и 5, для группы среднего возраста – 3-й вопрос.

Значительно меньшее число положительных ответов вызвал вопрос: «Если бы Вам представилась возможность пройти курс обучения, направленный на повышение Вашей психологической компетентности в решении профессиональных проблем, как бы Вы к этому отнеслись?». Предлагаемые ответы:

- 1) принял бы с радостью, готов оплатить обучение;
- 2) посещал бы при условии оплаты предприятием (или бесплатно);
- 3) отсутствие необходимого для этого времени не позволило бы воспользоваться подобным предложением;
- 4) не вижу в этом необходимости для себя;
- 5) считаю, что это пустая трата времени, в таких условиях, как наши, не психология решает проблемы, а сила, власть и деньги.

Значительная группа молодых (более 50%) ответила положительно, выбирая второй ответ. Так же ответили на этот вопрос и люди среднего возраста. Во всех остальных случаях количество ответов далеко не достигает 50%.

Характерно также, что почти не встречается согласия с пунктами 4 и 5. Однако в ходе бесед выяснилось, что главной причиной непосещения курсов является отсутствие денег для их оплаты, а не отрицание их значимости.

Дополнительным аргументом в пользу сказанного выше являются положительные ответы на следующий вопрос:

«На Западе многие люди пользуются услугами психотерапевтов (психоаналитиков) с целью поддержания собственного психологического здоровья, чтобы полнее использовать свои природные возможности, для получения помощи в ситуациях, связанных с эмоциональными травмами, перенапряжением психики, физическим и психическим стрессом и т.п. Как бы Вы отнеслись к людям, которые обратились за психологической помощью для решения своих проблем?

- 1) с уважением и пониманием,
- 2) с насмешкой и удивлением,
- 3) с презрением и сочувствием».

В ответах на вопрос: «Что мешает Вам обратиться к помощи специалистов в психологически сложных ситуациях», – преобладал 3-й пункт:

- 1) неверие в возможность получения помощи и поддержки,
- 2) сложности, связанные с поиском необходимых специалистов,
- 3) проблемы оплаты соответствующих услуг,
- 4) уверенность в том, что Вы со всем можете справиться самостоятельно.

Особенно востребованными психологические знания оказываются в периоды кризисов развития личности.

Современная психология развития пристальное внимание уделяет возрастным кризисам зрелости, являющимся периодами объективации противоречий, движущих развитие.

Кризис развития возникает, – говорит Эриксон, – когда личность становится готовой встретиться лицом к лицу с новой жизненной задачей или с новым набором выборов.



Это время является поворотным для человека, а исход кризиса заранее трудно представить. Как в медицине кризис означает «поворотный пункт к лучшему или худшему», так и в жизни: человек, преодолевая кризис развития, может и выиграть, и проиграть.

Среди стадий, образующих жизнь человека (Д. Левинсон), выделяются стабильные периоды и периоды изменений. Стабильные периоды характеризуются равновесием между такими компонентами жизни, как работа, семья, дружеские связи, идеал, так называемая «Мечта». Один-два компонента являются центральными на отдельном этапе стабильности, каждый из которых, как считают социологи и психологи, продолжается 6-8 лет. Относительное довольство жизнью нарушается при переходе к периоду, когда в силу различных обстоятельств изменяются структура ценностей, отношение к ним, представление о степени реализованности своих способностей и идеалов. Это состояние субъективно переживается как неудовлетворенность жизнью или собой и побуждает к поиску выхода.

Периоды изменений являются наиболее напряженными и приносят главные преобразования в жизнь человека, но и на протяжении периодов стабильности возникают новообразования, однако имеющие более частный характер. Кроме того, стабильные периоды – это время реализации потребностей и идеалов человека, возникающих на стадии изменений.

Успешное преодоление кризиса проявляется в адекватности результатов психологических преобразований реальной жизненной ситуации. Основу для продуктивных преобразований составляют: оценка жизненной ситуации, выявление противоречий между Я-реальным и Я-желаемым, выработка представлений о действительном отношении к наиболее близким и значимым людям, принятие

решений, которые лягут в основу следующего жизненного периода. Для достижения названных целей оказывается необходимым пройти через болезненное состояние разочарования во «взлелеянных» на предыдущих этапах представлениях о себе и своем месте в мире. Сам по себе период изменений разделяется на несколько этапов: на начальном этапе, несмотря на такие сигналы, как ощущение разочарования, чувство тревоги, депрессия, даже психосоматические симптомы, человек стремится закрыть глаза на изменение жизненной ситуации; далее – личность принимает эти состояния в качестве реальности объективной и субъективной; на последующих этапах человек пытается установить связь между этими состояниями и жизненной ситуацией, ищет причины недовольства собой и своей жизнью; принимаются решения о дальнейшем жизненном пути, о том, что следует сохранить и от чего избавиться.

Многие авторы, рассматривая проблематику кризисов взрослости, подчеркивают не только их нормальность («нормативность») и предсказуемость, но и позитивную роль в развитии человека. Так, Н.Майер говорит о том, что человек, стоящий перед руинами своей прошлой жизни, должен искать утешение в том, что эти потрясения – проявление роста. Мир человека содрогается, так как человек стал слишком большим для такого мира<sup>1</sup>.

Позитивное значение понятия «кризис» совпадает со значениями слов «перелом» и «шанс». Шанс дается лишь на переломе, когда человек меняет что-либо действительно существенное, а самое существенное, что он может изменить, – это себя. Изменить себя – значит разбудить, развить, подняться на новый уровень сознания, сотворить се-

---

<sup>1</sup> Mayer N. The male mid-life crisis. – N.-Y., 1979.

бя, сделать себя созвучным текущему моменту, вновь зажить в гармонии с собой и жизнью. Большие жизненные проблемы, – утверждал К.-Г.Юнг, – никогда не разрешаются навсегда. Если они однажды покажутся нам разрешенными, то это будет идти нам только в ущерб. По-видимому, смысл и цель существования таких проблем и заключается не в их разрешении, а в том, чтобы мы беспрестанно над ними работали. Одно это оберегает нас от отупения и заострения.

Таким образом, на этапах кризисов у взрослого человека особенно обостряется потребность в идентификации: ощущение своей принадлежности к новой референтной группе, осознание своих возможностей и проявлений себя в новом ракурсе, раскрытие потребности в новых линиях поведения, переоценка сложившихся стереотипов отношения к себе и самопрезентации и др.

Результат переживания кризиса – смена внутреннего мира. Образ будущего (мечта, новое видение себя и т.п.), являясь ориентиром каждого нового этапа жизни, как правило, вызывает у человека потребность в его подтверждении, возможностях его достижения. Возрастает потребность в новой информации, получаемой из различных источников (книг, общения, собственной деятельности), которая помогает снять возникшую неопределенность.

#### Вопросы для рефлексии и обсуждения:

*Насколько значимой кажется Вам ориентация Ваших слушателей (пациентов, клиентов и т.д.) на принятие таких андрагогических позиций:*

– «Каждое Ваше движение распространяется, как волны, бегущие от камушка, брошенного в воду. Ваша задача – воодушевлять и подбадривать себя. И более глубокое понимание себя и окружающих – это первый шаг на пути повышения своей самооценки»;

— «Спросите себя: «учусь ли я на своих ошибках или я использую их как предлог, чтобы сдаться?» Со смелостью ошибка превращается в ценное средство обучения. А без нее мы закрываемся и упускаем возможность чему-то научиться, узнать что-то новое о себе. Смелость быть несовершенным помогает нам взять на себя ответственность за свои поступки».

(Ридлер Б. Понимание себя и других. – СПб., 2000. – С.34.).

### **3.6. Методики выявляющие ценностные ориентации и личностные особенности взрослого человека как субъекта образования**

В разделе приводятся психологические методики, которые прошли широкую апробацию в практике образования взрослых. Они могут быть использованы андрагогами – для изучения взрослых, включенных в конкретный образовательный процесс: их ценностных ориентаций, эмоциональной направленности, самочувствия и активности настроения, степени социальной фрустрированности, ассертивности. Полученные андрагогом результаты значимы для более глубоких суждений об особенностях каждого участника образовательного взаимодействия, для адекватного выбора методов работы со взрослыми.

Приведенные в разделе методики могут быть предложены обучающимся взрослым для самопознания и самопонимания. Они достаточно органично включаются в содержание образования, актуализируя его гуманитарный потенциал.

## «ЦЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА»

(Методика М. Рокича)

Одной из наиболее широко используемых и хорошо себя зарекомендовавших методик определения жизненных устремлений и ценностей является методика М.Рокича «Изучение ценностей человека». Под ценностью он понимает либо убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определенного смысла существования по сравнению с другими целями, либо убеждение в преимуществах определенных типов поведения по сравнению с другими типами. Исходя из этого М.Рокич формулирует гипотезу о двух видах человеческих ценностей: ценностях-целях и ценностях-средствах. Ценности-цели он называет *терминальными*, в них отражается приоритетность для взрослого определенных жизненных целей. Ценности-средства носят название *инструментальных*, они свидетельствуют о приоритетности определенных типов поведения или свойств личности, ведущих к реализации соответствующих терминальных ценностей.

Предъявляемый материал опросника – это два списка ценностей (по 18 в каждом), расположенных либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках респондент присваивает каждой ценности ранговый номер, причем первой выбранной ценности присваивается ранг 1, второй – ранг 2 и т.д., а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

По результатам проведения опроса андрагог за короткое время может представить себе, «с кем он имеет дело»: каковы наиболее важные жизненные ценности взрос-

лых в группе, с которой ему предстоит работать; чем они отличаются от ценностей тех групп, с которыми он работал ранее; какими основными путями группа планирует достижение этих ценностей.

Следующий шаг – андрагог продумывает, какие акценты ему следует расставить в образовательном процессе, чтобы оптимизировать в межличностном взаимодействии с обучаемыми влияние двух факторов: необходимости считаться с индивидуально-личностными выборами ценностей взрослыми и собственными знаниями и представлениями (как тьютера) о роли, весе и значении в последующей профессиональной деятельности различных терминальных и инструментальных ценностей.

### **Инструкция для опрашиваемых**

Перед Вами список, включающий некоторые цели, к которым могут стремиться люди. Выберите из них наиболее значимую цель с Вашей точки зрения – и рядом с ней поставьте цифру 1. Затем выберите следующую по значимости цель и обозначьте цифрой 2, и так далее. Наименее важная получит номер 18. Если в процессе работы Вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы.

### **Стимульный материал**

#### **Список А (терминальные ценности):**

- *активная деятельная жизнь* (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)
- *жизненная мудрость* (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)
- *здоровье* (физическое и психическое)
- *интересная работа*
- *красота природы и искусства* (переживание прекрасного в природе и в искусстве)

- *любовь* (духовная и физическая близость с любимым человеком)
- *материально обеспеченная жизнь* (отсутствие материальных затруднений)
- *наличие хороших и верных друзей*
- *общественное признание* (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)
- *познание* (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
- *продуктивная жизнь* (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)
- *развитие* (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)
- *развлечения* (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)
- *свобода* (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
- *счастливая семейная жизнь*
- *счастье других* (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)
- *творчество* (возможность творческой деятельности)
- *уверенность в себе* (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

#### Список В (инструментальные ценности):

- *аккуратность (чистоплотность)*, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах
- *воспитанность* (хорошие манеры)
- *высокие запросы* (высокие требования к жизни и высокие притязания)
- *жизнерадостность* (чувство юмора)

- *исполнительность* (дисциплинированность)
- *независимость* (способность действовать самостоятельно, решительно)
- *непримиримость к недостаткам в себе и других*
- *образованность* (широта знаний, высокая общая культура)
- *ответственность* (чувство долга, умение держать слово)
- *рационализм* (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)
- *самоконтроль* (сдержанность, самодисциплина)
- *смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов*
- *твердая воля* (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)
- *терпимость* (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)
- *широта взглядов* (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)
- *честность* (правдивость, искренность)
- *эффективность в делах* (трудолюбие, продуктивность в работе)
- *чуткость* (заботливость).

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, а также гибкость – возможность варьировать как стимульный материал (списки ценностей), так и инструкции. Так, после основной серии можно попросить взрослых ранжировать ценности, отвечая на следующие вопросы:

«В каком порядке и в какой степени (в процентах) реализованы данные ценности в Вашей жизни?»



«Как бы Вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали?»

Подобная дополнительная информация может стать ценным подспорьем в работе андрагога.

## **«ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ»**

(Методика Б. И. Додонова)

Методика может использоваться для выявления ведущих факторов возникновения положительных эмоций, что, безусловно, важно знать андрагогу при повышении мотивационной заинтересованности взрослых в процессе обучения.

### **Инструкция для опрашиваемых**

Выполните, пожалуйста, в указанном порядке следующие задания.

1. Внимательно прочитайте нижеприведенный перечень приятных переживаний и запишите номер того из них, которое Вы больше всего любите испытывать; если совершенно уверены в правильности своего ответа, заключите выписанный номер в кружок.

2. Остальные номера расположите вправо по строчке в порядке предпочтения, которое Вы отдаете одной эмоции перед другой.

3. Отделите вертикальной чертой номера тех эмоций, которые вы явно предпочитаете всем остальным.

Образец: 9 8, 4, 6, 5, 7, | 2, 1, 10. Если не уверены, что на первое место поставили действительно самое желанное для Вас переживание, заключать номер в кружок не надо.

Данная анкета преследует цель установить такие различия, которые нельзя оценить в терминах «лучше – хуже». Поэтому любой ответ будет характеризовать Вас одинаково хорошо, если Вы ответите серьезно и искренне. Постарайтесь точно выполнить инструкцию.

### **Перечень переживаний**

1. Чувство необычайного, таинственного, неизведанного, появляющееся в незнакомой местности, обстановке.

2. Радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше.

3. Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов.

4. Удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.

5. Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью, безмятежностью жизни.

6. Радость и удовлетворение, когда удастся сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.

7. Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с удивительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при постижении сути явлений, подтверждении Ваших догадок и предположений.

8. Боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острые ощущения борьбы, опасности.

9. Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь; когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.

10. Своеобразное сладкое и красивое чувство, возникающее при восприятии природы или музыки, стихов и живописи.

## **МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ АКТИВАЦИИ, ИНТЕРЕСА, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТОНУСА, НАПРЯЖЕННОСТИ И КОМФОРТНОСТИ**

Методика разработана на факультете психологии Санкт-Петербургского университета Н.А.Курганским и Т.А.Немчиным на основе модифицированного стимульного материала к методике САН (самочувствие, активность, настроение).

Предлагаемая методика состоит из 20 пар противоположных по смыслу определений, характеризующих психическую активацию, интерес, эмоциональный тонус, напряженность и комфортность. Каждая из пар определений имеет оценочную шкалу, как и в методике САН (3210123). Взрослый в процессе работы с методикой самостоятельно оценивает свое состояние, определяя степень выраженности отдельных его признаков по семибалльной шкале.

Поскольку психические состояния личности динамичны, подвержены влиянию таких факторов, как время суток, погодные аномалии и т.п., андрагог получает экспресс-информацию об общем настрое группы, а также и отдельных слушателей, до всего коллектива информация доводится лишь в самой общей форме.

### **Инструкция для опрашиваемых**

Оцените свои психические состояния в данный момент по каждому из биполярных признаков, приведенных в опроснике. Обведите кружком цифры, соответствующие степени выраженности того или иного признака (3210123).

### Опросник

1. Самочувствие хорошее	3210123	Самочувствие плохое
2. Активный	3210123	Пассивный
3. Рассеянный	3210123	Внимательный
4. Радостный	3210123	Грустный
5. Усталый	3210123	Отдохнувший
6. Беззаботный	3210123	Озабоченный
7. Медлительный	3210123	Быстрый
8. Сосредоточенный	3210123	Отвлекающийся
9. Плохое настроение	3210123	Хорошее настроение
10. Бодрый	3210123	Вялый
11. Спокойный	3210123	Раздраженный
12. Желание отдохнуть	3210123	Желание работать
13. Полный сил	3210123	Обессиленный
14. Соображать трудно	3210123	Соображать легко
15. Безучастный	3210123	Увлеченный
16. Напряженный	3210123	Расслабленный
17. Выносливый	3210123	Утомленный
18. Равнодушный	3210123	Взволнованный
19. Возбужденный	3210123	Сонливый
20. Довольный	3210123	Недовольный

Оценку психических состояний испытуемого определяет вся сумма баллов по отдельным показателям опросника в соответствии с ключами для расчета конкретных психических состояний, как указано ниже.

1. Ключ для оценки психической активации

Признаки: 5, 10, 12.

Оценивание:

5	3 2 1 0 1 2 3
12	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>7 6 5 4 3 2 1</b>
10	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>

## 2. Ключ для оценки интереса

Признаки: 3, 8, 15

Оценивание:

3	3 2 1 0 1 2 3
15	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>7 6 5 4 3 2 1</b>
8	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>

## 3. Ключ для оценки эмоционального тонуса

Признаки: 1, 4, 14.

Оценивание:

1	3 2 1 0 1 2 3
4	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>
14	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>7 6 5 4 3 2 1</b>

## 4. Ключ для оценки напряженности

Признаки: 11, 16, 18.

Оценивание:

11	3 2 1 0 1 2 3
18	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>
16	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>7 6 5 4 3 2 1</b>

## 5. Ключ для оценки комфортности

Признаки: 6, 9, 20.

Оценивание:

6	3 2 1 0 1 2 3
20	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>
9	3 2 1 0 1 2 3
<b>Баллы</b>	<b>7 6 5 4 3 2 1</b>

По каждому из пяти психических состояний подсчитывается общая сумма набранных баллов. Испытуемый может набрать по каждой из шкал от 3 до 21 балла. При этом высокая степень психической активации, интереса, эмоционального тонуса и комфортности располагается в пределах от 3 до 8 баллов, средняя – от 9 до 15 баллов, низкая – от 16 до 21 балла. Степень выраженности напряженности, напротив, является высокой при количестве набранных баллов от 16 до 21, средней – при 9—15 баллах, низкой – при 3—8 баллах. При подсчете баллов следует контролировать себя и помнить, что чем хуже психическое состояние взрослого, тем большее количество баллов по каждой из характеристик он набирает. Результаты тестирования по всем пяти психическим состояниям взрослого заносятся в протокол.

**Протокол**

Фамилия, инициалы \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_ Специальность \_\_\_\_\_

Краткая характеристика актуальной ситуации (обычная не стрессовая, перед экзаменом, после экзамена, перед выполнением ответственной работы, после работы и т. п.)

Оценка состояний психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряженности, комфортности

Психическое состояние	Оценка в баллах	Степень выраженности
1. Психическая активация		
2. Интерес		
3. Эмоциональный тонус		
4. Напряжение		
5. Комфорт		

Анализ результатов тестирования производится путем сопоставления измеренных пяти состояний между собой.

## **ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ**

*Социальная фрустрированность* – вид психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально заданных иерархиях.

Оценивая свои достижения в разных социально заданных иерархиях, человек испытывает ту или иную степень удовлетворенности либо неудовлетворенности. При этом он переживает фрустрацию не столько от достигнутого, например от условий, в которых живет, или уровня материального дохода, сколько от мысли, что сегодня можно достичь большего.

*Социальная фрустрированность в большей степени зависит от осознания недостигнутого, чем от реального положения личности.*

Ниже предлагается опросник, который фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности.

### Инструкция для опрашиваемых

Прочитайте каждый вопрос и укажите один наиболее подходящий ответ.

### Опросник

Удовлетворены ли Вы:	Полностью удовлетворен	Скорее удовлетворен	Затрудняюсь ответить	Скорее не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
1	2	3	4	5	6
1. Своим образованием					
2. Взаимоотношениями с коллегами по работе					
3. Взаимоотношениями с администрацией на работе					
4. Взаимоотношениями с субъектами своей профессиональной деятельности (пациенты, клиенты, учащиеся и т.п.)					
5. Условиями профессиональной деятельности (учебы)					
6. Своим положением в обществе					
7. Материальным положением					



1	2	3	4	5	6
8. Жилищно-бытовыми условиями					
9. Отношениями с супругом					
10. Отношениями с ребенком (детьми)					
11. Отношениями с родителями					
12. Обстановкой в обществе (государстве)					
13. Отношениями с друзьями, ближайшими знакомыми					
14. Сферой услуг и бытового обслуживания					
15. Сферой медицинского обслуживания					
16. Проведением досуга					
17. Возможностью проводить отпуск					
18. Возможностью выбора места работы					
19. Своим образом жизни в целом					

### Обработка и интерпретация результатов

По каждому пункту определяется показатель уровня фрустрированности. Он может варьироваться от 0 до 4 баллов. Каждому варианту присваиваются баллы: полностью удовлетворен – 0, скорее удовлетворен – 1, затрудняюсь ответить – 2, скорее не удовлетворен – 3, полностью не удовлетворен – 4.

Если методика используется для выявления показателя у респондентов, то надо: 1) получить отдельно произведе-

ния числа респондентов, выбравших тот или иной ответ, на присвоенный балл; 2) подсчитать сумму этих произведений; 3) разделить ее на общее число ответивших на данный пункт.

Чтобы определить итоговый средний индекс уровня социальной фрустрированности, нужно сложить показатели фрустрированности по всем пунктам и разделить сумму на число пунктов (20).

В массовых обследованиях весьма показателен процент лиц, выбравших тот или иной вариант ответа на конкретный пункт.

Выводы об уровне социальной фрустрированности делаются с учетом величины балла (среднего балла) по каждому пункту. Чем больше балл, тем выше уровень социальной фрустрированности:

3,5-4,0 балла – очень высокий уровень;

3,0-3,4 – повышенный уровень;

2,5-2,9 – умеренный уровень;

2,0-2,4 – неопределенный уровень;

1,5-1,9 – пониженный уровень;

0,5-1,4 – очень низкий уровень;

0-0,5 – отсутствие (почти отсутствие).

Конструктивность межличностного общения тесно связана с таким личностным качеством, как асертивность (А.Солтер и его последователи). Асертивное поведение отвергает все формы манипуляций в общении и позволяет личности без агрессии и пассивности удовлетворять свои справедливые требования и отказываться от неприемлемых притязаний, не ущемляя права других. Асертивность тесно связана с умением просить других об одолжении, не испытывая чувства неловкости, способностью примиряться с критикой, умением прямо говорить о своих желаниях и требованиях.

## ОПРОСНИК АССЕРТИВНОСТИ

(В. Каппони, Т. Новак)

Согласны Вы или нет с нижеследующими утверждениями:

Утверждение	Да	Нет
1	2	3
1. Порядочный человек должен работать над собой, чтобы стать как можно лучше. Он рад советам, как можно этого достичь. Ведь сам он не в состоянии себя оценить.		
2. Решения взрослого человека должны быть логичные.		
3. Человек имеет полное право сам судить о своих взглядах и своем поведении, но вместе с тем он несет ответственность за то, что делает.		
4. Право каждого человека самому решить, насколько он ответствен за проблемы и благо других людей.		
5. Если кто-либо совершает ошибки, то дела его плохи. Другие должны помогать ему, опекая и говоря, в чем он ошибается.		
6. Зрелый и психически здоровый человек знает себя, т.е. ему известны мотивы своих действий.		
7. Если человек совершает нечто такое, что не понравилось другим людям, он должен им объяснить, почему он так поступил и каковы были его цели.		
8. Зрелый человек отвечает не только за себя, но и за других, ради блага ближнего иногда нужно жертвовать собственными благами, интересами и ценностями.		

1	2	3
9. Никто не может заглянуть другому человеку в желудок, тем более – в душу. Если не понимаешь, чего от тебя хотят, то разумнее всего сказать: «Я не понимаю».		
10. К людям нужно относиться хорошо, поэтому мы должны стремиться иметь добрые отношения со всеми, с кем вступаем в контакт.		
11. Каждый человек вправе менять свои взгляды. Это нормально.		
12. Для того чтобы отношения с другими людьми складывались наилучшим образом, всегда следует объяснять, мотивировать и отстаивать то, почему мы ведем себя именно так.		
13. Каждый человек имеет право на ошибку, хотя и должен отвечать за ее последствия. Но ошибка – это просто ошибка, не более того.		
14. Если человек на что-либо решился или во что-нибудь поверил, ему стоит этого придерживаться. Несерьезно менять свои взгляды.		
15. Человек имеет право на нелогичные решения.		
16. В социальном плане успешен тот, кто способен чувствовать других людей, умеет предвидеть их желания и потребности, ему не нужно все разжевывать и класть в рот.		
17. Бывают минуты, когда можно сказать: «Меня это не волнует!» Даже если другие убеждают нас в том, будто отказ от выполнения чего-либо означает, что мы ленивы и безответственны.		

1	2	3
18. Бывают ситуации, когда мы не можем ответить, почему мы поступили так, а не иначе. Тогда лучше всего сказать: «Я не знаю».		
19. Наше поведение не должно нравиться всем тем, с кем мы вступаем в контакт и с кем нам нужно договориться. Каждый человек имеет право не зависеть от доброй воли других.		
20. Порядочный человек действует с оглядкой на социальные нормы и мнения авторитетов, потому что нормы служат основой общественного согласия, а авторитет является таковым именно потому, что он мудр.		

Опросник оценивает умение мыслить самостоятельно, противостояние манипулированию, эмоциональному шантажу, умение настоять на своем.

На противоположной шкале оценки – давление на личность общих истин и правил группы, к которой человек принадлежит, неспособность противостоять манипуляциям.

Согласно нижеследующей табличке, подсчитайте, сколько раз Вы выбрали ответ *а* и сколько раз ответ *б*.

Номер пози- ции	Да	Нет	Номер позиции	Да	Нет
<b>1</b>	<i>а</i>	<i>б</i>	<b>3</b>	<i>б</i>	<i>а</i>
<b>2</b>	<i>а</i>	<i>б</i>	<b>4</b>	<i>б</i>	<i>а</i>
<b>5</b>	<i>а</i>	<i>б</i>	<b>13</b>	<i>б</i>	<i>а</i>
<b>6</b>	<i>а</i>	<i>б</i>	<b>14</b>	<i>а</i>	<i>б</i>
<b>7</b>	<i>б</i>	<i>а</i>	<b>15</b>	<i>б</i>	<i>а</i>
<b>8</b>	<i>а</i>	<i>б</i>	<b>16</b>	<i>а</i>	<i>б</i>
<b>9</b>	<i>б</i>	<i>а</i>	<b>17</b>	<i>б</i>	<i>а</i>
<b>10</b>	<i>а</i>	<i>б</i>	<b>18</b>	<i>б</i>	<i>а</i>
<b>11</b>	<i>б</i>	<i>а</i>	<b>19</b>	<i>б</i>	<i>а</i>
<b>12</b>	<i>а</i>	<i>б</i>	<b>20</b>	<i>а</i>	<i>б</i>

### Оценка результатов

#### Ответ *а* 15 и более раз

Вы умеете мыслить самостоятельно. Вами непросто манипулировать, когда Вы этого не хотите. Вы не занимаете по отношению к другим позицию защищающегося, не запутываетесь в разного рода извинениях и псевдообъяснениях. В целом Вы обладаете иммунитетом против эмоционального шантажа и манипулирования посредством аргументации общими истинами. К сожалению, пока трудно сделать вывод о Ваших внутренних ценностях – то есть идет ли речь о вещах моральных или аморальных. Одно можно сказать с уверенностью: Вы способны настоять на своем.

#### Ответ *б* 15 и более раз

Вы образцовое дитя своих родителей и других воспитателей, формирующих Вашу личность. Однако не стоит так уж полагаться на универсальную эффективность общих истин и правил группы, к которой Вы принадлежите. Ино-

гда надо уметь идти против течения: если люди делают что-либо одинаково, уважают одни нормы и правила, это еще не значит, что все в порядке. Существует опасность подчиниться нормам, имеющим мало общего с человечностью. Полагайтесь больше на самих себя, ведь своего ума у вас не меньше, чем у других.

### **Примерно равное количество ответов *а* и *б***

Вам еще не совсем ясно, «чьи» Вы. Полагаться ли Вам больше на собственные оценки или на содержание разных общих правил и поучений. Но Вы на верном пути, вот только не позволяйте себя убедить, будто истина известна лишь другим.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Книга «Образование взрослых: цели и ценности» входит в серию пособий, способствующих научно-методическому обеспечению деятельности андрагога. Основным замыслом данной книги было включить читателя в обдумывание наиболее значимых проблем методологического плана, касающихся его деятельности как андрагога.

Ведущая идея, обсуждаемая в книге, – методологическое самоопределение андрагогов по отношению к современным реалиям жизни и ценностям образования. Эта идея, заявленная в начале книги и последовательно эксплицируемая во всех разделах, позволяет выделить такие ее андрагогические смыслы:

- осознание андрагогом социальной сущности и ценности современного образования;
- принятие идеи «опережающего образования»;
- понимание продуктивных тенденций развития образования взрослых;
- ориентация на поддержку субъектности взрослого человека в образовании;
- принятие идеи гуманитаризации образования;
- принятие идеи полифункциональности знания в современном обществе и образования как исходного критерия андрагогической деятельности (его ориентированность на развитие компетентности в разных областях жизни; предсказательно-прогностический характер современного знания; направленность на обеспечение консенсусов и договоров; потенциал для самопознания, самопонимания, самотрансценденции);
- интерпретация современного социального мышления взрослого человека как цели и ценности образования;
- понимание роли современного образования в развитии самопознания и самопонимания взрослого человека как рефлексивного механизма самоопределения и саморегуляции во всех сферах жизнедеятельности;



—видение – с позиций андрагога – способов реализации современных тенденций развития образования как основа его преобразующе-конструктивной деятельности.

Структурируя содержание данного пособия и выбирая способ изложения материала, авторы сделали акцент на основных современных идеях, по отношению к которым должен «самоопределиться» каждый андрагог, раскрыли сущность этих идей, привели примеры их операционализации в практической деятельности разных андрагогов.

Ориентируясь на эти основные идеи, по отношению к которым Вы определяете свою позицию (позицию практического методолога), Вы, естественно, будете выстраивать собственную стратегию образовательной деятельности, выбирая из пособия те мысли, идеи, направления, рекомендации, которые кажутся значимыми ориентирами, созвучными Вашему опыту и размышлениям над целями и ценностями образования взрослых.

Такая акцентация – на Вашем собственном методологическом самоопределении как андрагога – предполагает осмысливание Вами своего опыта в контексте тенденций развития современного образования и конструирование на этой основе новой образовательной реальности как реализуемого авторского проекта.

Таким образом, данное пособие может быть рассмотрено как введение андрагога в технологию методологического анализа собственной деятельности.



## СО Д Е Р Ж А Н И Е

<b>Введение: цели и ценности образования взрослых как проблема андрагогики .....</b>	<b>3</b>
<b>Основные идеи книги .....</b>	<b>5</b>
<b>Образование: современное прочтение .....</b>	<b>5</b>
<b>Образование взрослых в структуре современного образования .....</b>	<b>8</b>
<b>Андрагог – социальный посредник между обществом и личностью .....</b>	<b>10</b>
<b>Интерпретация понятий, раскрывающих современные смыслы и ценности образования взрослых .....</b>	<b>23</b>
<b>РАЗДЕЛ I. ОБРАЗОВАНИЕ КАК «МЕСТО ВСТРЕЧИ» ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА .....</b>	<b>29</b>
<b>Глава 1. Современный меняющийся мир: вызовы образованию .....</b>	<b>29</b>
1.1. Вектор развития современности: на пути к гражданскому обществу .....	29
1.2. О новых ценностях в образовании взрослых .....	41
1.3. Движение России к обучающемуся обществу – расширение образовательного пространства .....	46
<b>Глава 2. Общество – личность: образовательно-ценностное взаимодействие .....</b>	<b>57</b>
2.1. «Опережающее образование» – регулятивная идея развития образования взрослых .....	57
2.2. Взрослый человек в образовании .....	62
2.2.1. Субъектность как философско-методологическая категория и объяснительный принцип человеческого поведения .....	62
2.2.2. Позиция взрослого человека в образовании – проявление его субъектности .....	69
<b>РАЗДЕЛ II. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК ДИАЛОГ «ЧЕЛОВЕК–МИР» .....</b>	<b>76</b>
<b>Глава 1. Знание в структуре целей образования взрослых: современная проблематизация .....</b>	<b>76</b>
1.1. Функции знания в обществе и образовании .....	76
1.2. Интерпретация как способ гуманитаризации знания в современном обществе и образовании .....	86

1.3. Современный принцип образовательного процесса – самостоятельность в интерпретации знаний человеком .....	92
---	----

<b>Глава 2. Социально-ориентированное мышление взрослого человека как ценность для общества и личности .....</b>	<b>103</b>
--	------------

2.1. Социальность мышления человека.....	103
--	-----

2.2. Глобально ориентированное критическое мышление современного человека .....	107
---	-----

2.3. Надситуативность и широта горизонта видения проблем .....	113
--	-----

2.4. Прогностичность социального мышления: соотнесение настоящего с будущим.....	123
--	-----

2.5. Практическая направленность как характеристика социального мышления современного человека .....	127
--	-----

2.6. Стремление к консенсусу как качество современного социального мышления.....	129
--	-----

2.7. Технологические подходы к проблеме современного мышления взрослого человека .....	132
--	-----

<b>Глава 3. Самопознание и самопонимание – актуализированные ценности образования взрослых .....</b>	<b>137</b>
--	------------

3.1. Ориентация современного образования на самопознание человека .....	137
---	-----

3.2. Самопознание и самопонимание – ключевые категории в осмыслении взрослым человеком своего взаимодействия с социумом.....	140
--	-----

3.3. Реализация направленности образования взрослых на самопознание и самопонимание .....	145
---	-----

3.4. Особенности развития самопознания и самопонимания взрослого человека в разные периоды жизни .....	151
--	-----

3.5. Потребность в психологических знаниях у разных категорий взрослых людей как проявление потребности в познании себя и других .....	156
--	-----

3.6. Методики выявляющие ценностные ориентации и личностные особенности взрослого человека как субъекта образования .....	164
---	-----

<b>Заключение.....</b>	<b>184</b>
------------------------	------------

## **Образование взрослых: цели и ценности**

*Оригинал-макет*

*С.Б.Паничев*

*Литературный редактор*

*М.М.Заборщикова*

*Корректор*

*А.В.Анпилогов*

---

Подписано в печать 12.05.03 г.

Формат бумаги 60х84/16

Печать ротапринт. Бумага офсет.

Объем 11,75 уч. изд. л. Тираж 300 экз. Заказ № 25

---

Ротапринт ИОВ РАО

191180, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, 78