



Высшее профессиональное образование
Педагогика

Андрагогика

теория и практика
образования взрослых

М.Т. Громкова

Взрослый – субъект:

- человек
 - личность
 - индивид

Образовательный процесс:

- воспитание
- обучение
- развитие

М.Т. ГРОМКОВА

АНДРАГОГИКА

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*Допущено Министерством образования
Российской Федерации в качестве учебного пособия
для системы дополнительного профессионального образования*

*Рекомендовано Учебно-методическим центром
«Профессиональный учебник» в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по педагогическим специальностям (030000)*



Москва • 2012

УДК 374.7(075.8)
ББК 74.4я73
Г87

Рецензенты:

кафедра педагогики Московского педагогического университета
(зав. кафедрой д-р пед. наук проф. Л.П. Крившенко);
д-р пед. наук проф. *Н.Д. Никандров*
(Президент Российской академии образования);
канд. пед. наук проф. *А.Г. Прохода*
(Российская академия государственной службы при Президенте РФ)

Главный редактор издательства
кандидат юридических наук,
доктор экономических наук *Н.Д. Эриашвили*

Громкова, Майя Тимофеевна.

Г87 Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 495 с. — (Серия «Высшее профессиональное образование: Педагогика».)

Агентство СІР РГБ

ISBN 5-238-00823-6

Предложенная автором андрагогическая концепция образования исходит из общей методологической установки о том, что взрослый — субъект в образовательных процессах. Его позиция во взаимодействии активна, направлена не только на формирование профессионализма, но и на гармоничное сосуществование с окружающим миром.

Разработанная автором модель субъекта образования положена в основу определения образовательного процесса. Его структура, представленная как единство и целостность воспитания, обучения и развития, соотносена со структурой субъекта образования как единства и целостности позиций «человек — личность — индивид».

Обоснована логика образовательного процесса и разработана технология целей, содержания, метода, обеспечивающих внутреннюю гармонию процесса взаимодействия в образовании взрослых. Четко определена структура деятельности преподавателя, разработаны методологические основы модульной системы образования взрослых.

Для системы дополнительного профессионального образования, преподавателей высшей школы, а также студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям.

ББК 74.4я73

ISBN 5-238-00823-6

© М.Т. Громкова, 2005

© ИЗДАТЕЛЬСТВО ЮНИТИ-ДАНА, 2005

Введение

Андрагогика — сравнительно новое направление в системе наук об образовании, актуальность которого набирает темпы как в России, так и во всем мире. Проблема образования взрослых получила особое звучание на рубеже веков, когда при переходе в новое столетие пришло понимание необходимости осознать свои действия, прогнозировать их результат. Российская система образования сделала в этом направлении определенные шаги. Активизировалось внимание к технологичности учебного труда, к методическому обеспечению самостоятельной работы студентов. Для преподавателей введена переподготовка с получением диплома «Преподаватель высшей школы», в которой одной из основных учебных дисциплин является андрагогика, а организационные формы учебных занятий основаны на андрагогическом подходе, ориентированном на целостность, системность, субъект-субъектные взаимодействия, синергетическую методологию.

К началу XXI в. в представлениях об окружающем мире произошли качественные изменения. Современная наука доказала его организационное единство и целостность. Четко определены этапы эволюции научного познания: классика, неклассика, постнеклассика, каждый из которых имеет свои критерии, парадигму и представления о результате. В этой ситуации качественным образом меняется мировоззрение и способ его становления — мышление. Прежде всего это касается взрослых, единичных и коллективных субъектов жизнедеятельности.

Социокультурные системы, в том числе и образовательные, должны по-новому осмыслить себя в окружающем мире: свое место, роль, позицию, самоопределение, содержание, способы существования. Предстоит примерить на себя принцип дополнительности в отношениях противоположностей, принцип синергии во взаимодействиях, самоорганизации в деятельности, овладеть «планетарной» моделью структурирования информации для ее усвоения.

Для преодоления кризиса образовательной парадигмы, который наиболее остро ощущается в образовании взрослых, необходимо переосмысление его основ, понимания сущности образовательного процесса как проникновения мира внутреннего и внешнего, их структуры и взаимодействия.

Состояние их взаимопроникновения предполагает наличие во внутреннем всего, что есть во внешнем в идеальной форме, и во внешнем всего, что есть во внутреннем в реализованной форме. И потому можно говорить об их равной значимости. Господствовавшие в прошедшем столетии приоритеты материального нарушили их паритетные начала. Возвращение к ним предполагает понимание каждым жителем планеты собственной ответственности за процессы, которые происходят во внутреннем и во внешнем мире.

Доказанная современной наукой их единая природа позволяет говорить об их сходстве, что особенно важно для понимания менее изученного внутреннего мира. Свойственная материальному миру системность, целостность, организованность распространяется и на мир тонкой материи, духовную сферу, внутренний мир. Сфера внутреннего мира, сознание является системой и при удачных попытках ее структурирования может быть представлена состоящей из элементов (подсистем): «потребности», «нормы», «способности».

Организованность во внешнем состоит из умения правильно вычленивать единицу окружающего мира — «ситуацию» как набор факторов, влияющих на действия, поведение, деятельность «здесь и теперь». Организованность во внутреннем состоит в управлении процессом мышления, чувствами, поступками. Организовывать пространство деятельности нас учат с детства. А кто и когда учит организовывать внутренний мир? Сегодня этому должны учиться взрослые и научить детей.

Во все периоды становления образования взрослых в России остро стоял вопрос о готовности преподавателей работать со взрослыми, о подготовке андрагогов. Процесс этот пока структурно не организован, хотя стали появляться кафедры андрагогики в учебных заведениях системы повышения квалификации и педагогических вузах, активизировались диссертационные исследования. Но по-прежнему остро стоят вопросы: «Как учиться взрослому? Как с ним работать преподавателю?». И более того, необходимо понять: что значит взрослый человек и что значит его образование?

Дать квалифицированные ответы на эти вопросы — задача данного учебного пособия. Теория и практика образования взрослых представлена в нем в сочетании нескольких подходов: семантического, философского, психологического, методологического, технологического, методического и практического. *Семантика* позволяет удерживать точность смыслов основных понятий. *Философия* создает основы для современного понимания методологии взаимодействия субъекта с окружающим миром, в основу которого положен принцип субъект-субъектного взаимодействия. Синергетический принцип дополнительности позволяет понять, что противоречия легче устранять, если увидеть в противоположностях дополнение одного другим — это основа развития в сознании толерантности.

Психологический подход в образовании взрослых позволил обосновать понятия образовательного процесса как изменения внутреннего образа, осознания себя в окружающем мире, разработать модели и технологии изменения взрослого в процессе образования.

В пособии показано, что основу *методологии* современного образования составляет синергетика, сочетающая системный анализ с синергетическим синтезом. Такое понимание методологии сегодня необходимо для научных и педагогических работников разного уровня.

Теории в пособии отводится особое место (часть I). Что дает теория? В свое время А. Эйнштейн сказал: «Открытие новой теории подобно восхождению на гору, когда взору открывается новая более широкая панорама». Теория дает общие подходы, которые применяются к различным реальным ситуациям. Она помогает их понять, управлять ими, требует размышлений, раздумий, ответственности за принятое решение, за собственную позицию. В основе теории всегда лежат какие-то идеи, влияние которых на общественное сознание зависит от степени общности. Когда-то философская идея о делении мира на бытие и сознание породила противоборствующие мировоззрения материализма и идеализма, практическое значение которых трудно переоценить. Сегодня эта идея поставлена под сомнение и, более того, научно опровергнуто их противопоставление и доказана дополнительность, что меняет представление об образовательном процессе.

Особую значимость для современной образовательной практики имеет *технологическое* обеспечение процессов образования. В этом заключается главное предназначение андрагогики как науки об образовании взрослых. Адаптация педагогических технологий к андрагогической специфике — это не единственный путь разработки технологий образования взрослых, организационно-деятельностной основой которых является технология решения проблем. Представленные в пособии обоснования технологий и конкретных методов будут, безусловно, полезны преподавателям вузов, в деятельности которых произошли функциональные изменения. Неприемлемо сегодня начетничество, дидактизм, менторство. Взаимодействие в современных условиях носит характер партнерских отношений, в которых преподаватель является организатором учебной деятельности. В связи с этим его прямой функцией становится обеспечение потребностного состояния обучающихся на усвоение новой информации и методов работы с ней. Это возможно только при условии инновационного подхода к работе с содержанием, его системно-модульного структурирования. Этому в пособии посвящены главы 8 и 9, где приводятся конкретные примеры модульных программ в виде «планетарной» модели и разработанных к ним матриц: содержательной, методической, организационной, рейтинговой. Их использование позволяет преподавателям овладеть технологией системно-модульного преподавания учебных дисциплин; активизировать самостоятельную работу студентов, организовать ее *методическое* обеспечение и эффективную оценку результата; овладеть технологией составления авторских программ конкретных учебных дисциплин, которые должны быть гибкими, адаптированными к темпам изменения соответствующей информации.

Пособие позволит понять психологические аспекты процесса взросления и его реализации путем использования образовательных техноло-

гий, значение которых состоит также в том, что уважение к технологичности учебного труда переносится на труд профессиональный, обеспечивая его качество и эффективность.

Адресность книги — «для преподавателей, работающих со взрослыми» — напоминает о соответствии формы и содержания данного пособия. Поэтому стиль изложения материала не назидательный: основополагающие выводы выстроены доказательно, их актуализация — на уровне размышлений, а для подтверждения использованы ссылки на злободневные факты нашей жизни.

Отдельные положения в книге поданы дискуссионно, читателю предстоит поразмышлять, соотнести их с собственной практикой и собственными воззрениями.

В любом общении при его осознании что-то чуть-чуть меняется в нашем внутреннем образе, т.е. происходит образовательный процесс. Тот, кто этим процессом управляет, берет на себя функцию андрагога — это и родители по отношению к детям, и дети по отношению к родителям.

Кроме того, пособие будет полезным и менеджерам разного уровня, которые в своей управленческой деятельности занимаются и воспитанием (стимулирование, мотивация), и обучением (в процессе обмена информацией), и развитием (при совершении профессиональных действий, основанных на коммуникации, мышлении, рефлексии).

Активно развивающаяся в последние годы наука андрагогика занимается теорией и практикой образования взрослых и вполне заслуживает внимания кадровых служб, менеджеров разного уровня и, конечно же, тех, кто использует экран ТВ, зачастую нарушая заповедь «Не навреди».

Автор выражает глубокую благодарность членам Научно-методического совета по проблемам образования взрослых Минобразования России, преподавателям вузов Архангельска, Барнаула, Вологды, Калининграда, Краснодара, Магадана, Москвы, Омска, Санкт-Петербурга, Сыктывкара и других городов России за признание, положительную оценку и использование в собственной практике основных идей автора, а также зарубежным коллегам Франции, Германии, Швеции, Италии за поддержку и понимание.

Сегодня в работе над учебным пособием, которое вы держите в руках, поставлена промежуточная точка. Хочется верить, что специалисты оценят его практическую полезность, воспользуются им для разработки новых андрагогических подходов в своей профессиональной деятельности.

Часть I (теоретическая)

Андрагогика как новая отрасль науки об образовании

Глава 1. Становление андрагогики как науки
об образовании взрослых

Глава 2. Основные понятия и категории андрагогики

Глава 3. Теория и практика взаимодействия
в образовании взрослых

Смысл образования	Приобщение к культуре по элементам социума							
	лич- ность	группа	кол- лек- тив	общность			обще- ство	мировое сооб- щество
				регио- наль- ная	профес- сиональ- ная	нацио- наль- ная		
Ценность								
Система								
Процесс (деятель- ность)								
Результат								
Услуга								

Образование (для единичного и коллективного субъекта) — это:

ценность — формирование миропонимания (благо);

система — обеспечение социального заказа социума на приобщение к культуре;

процесс (деятельность) — изменение внутреннего образа;

результат — позитивное изменение потребностей, внутренних норм, способностей к действию;

услуга — обеспечение качества в процессе и результате.

Глава 1. Становление андрагогики как науки об образовании взрослых

От эмпирической андрагогики к теоретической

Нет ничего более практичного, чем хорошая теория и методология.

Л. Больцман

- О предмете андрагогики
- Взрослый как субъект образования
- Образование в жизнедеятельности субъектов

Модульная программа главы

<i>Андрогогика</i>	<i>Семантика</i>	<i>Философия</i>	<i>Психология</i>	<i>Методология</i>	<i>Технология</i>	<i>Методика</i>	<i>Опыт</i>
Сознание							
Образование							
Взрослый							
Андрогог							

Семантика — выявление смысла (андрагогических понятий).



Философия — обоснование явлений, процессов, состояний в категориях философии: духовное — материальное, сознание — бытие, внутреннее — внешнее, идеальное — реальное, субъективное — объективное и т.д.



Психология — обоснование явлений, процессов, состояний через структуры сознания.



Методология — моделирование явлений, процессов, состояний с учетом философского и психологического подхода.



Технология — описание последовательности выполнения действий для реализации методологического подхода.



Методика — учет особенностей (учебной дисциплины, преподавателя, студента, ситуации) во взаимодействии.



Опыт — деятельность в образовательных моделях и технологиях с периодическим участием в организационно-деятельностных семинарах.

1.1. О предмете андрагогики

Место андрагогики в системе наук

Наука изучает объективный мир, состоящий из объектов. Каждый *объект* многосторонен, многофункционален, он обладает разнообразными свойствами в зависимости от сложности. Как правило, для современного состояния науки, накопившей значительный объем информации, характерно изучение объекта разными отраслями науки, каждая из которых высвечивает одну грань и описывает ее своими методами, что и является *предметом* данной отрасли науки.

Определение предмета андрагогики предполагает и теоретические обоснования, взятые из сопряженных наук, и углубленные подходы, связанные с ее спецификой. Теоретическая база андрагогики состоит в том, чтобы обосновать, доказать, убедить в необходимости человека (и человечества) взрастить духовно, психологически, социально. Ее практическая цель — в разработке упражнений и тренингов, позволяющих овладеть до уровня собственных действий андрагогическими моделями и технологиями взаимодействия с окружающим миром, в основе которых толерантность, демократические принципы, гуманные способы, разумность, самостоятельность, целеустремленность, т.е. духовность.

Появление андрагогики как теории и практики образования взрослых актуализировано господствующей долгое время в педагогике субъект-объектной моделью взаимодействия между учителем и учеником, неприемлемой для психологического состояния «Я — взрослый». Взрослость, самостоятельность, субъектность, если они есть, предполагают субъект-субъектные отношения. Эта модель отношений в силу объективных причин начала проникать в педагогические системы, тем самым уменьшая противоречия, несоответствия между педагогикой и андрагогикой. Перенесенные в образование взрослых педагогические модели, назовем их мягко традиционные, а точнее, авторитарные, породили множество противоречий:

- не учитывались потребностные состояния взрослых обучающихся, их интересы, намерения, проблемы;
- сообщаемая информация не актуализировалась до состояния самоопределения взрослого на действие, взаимодействие, продуктивную деятельность;
- учебная деятельность ориентировала обучающихся на репродуктивное содержание, развивая в большей степени память, чем интеллект;

**Актуальность
субъект-субъектного
взаимодействия**

Появление андрагогики как теории и практики образования взрослых актуализировано господствующей долгое время в педагогике субъект-объектной моделью взаимодействия между учителем и учеником, неприемлемой для психологического состояния «Я — взрослый».

- способы работы с аудиторией не содержали технологий, упражняющих в субъектности, толерантности, демократичности, духовности.

Существенное отличие образовательных моделей андрагогика в том и состоит, что эти противоречия предотвращаются, а при возникновении — разрешаются. В образовательном процессе не только усваивается информация, но и происходит процесс овладения методом, развивающим способности к разрешению собственных проблем.

Пределы предмета исследования

Исключительно важно на стадии становления той или иной отрасли науки установить пределы заимствования ею знаний из других наук, определить ее предмет, сферу изучаемых явлений и процессов. Сопряженность андрагогика с педагогикой, психологией, философией, социологией и другими гуманитарными науками очевидна, и тем не менее область исследований андрагогика вполне определена. Она связана с обоснованием весьма сложных понятий: *взрослый* (в биологическом, социальном, духовном смысле) и *образование* (как ценность, процесс, результат, деятельность), а также производных от них — *взрослость* и *образованность*.

- Взрослость:
 - биологическая (физиологическая, психологическая);
 - социальная (профессиональная, гражданская, правовая, нравственная и т.д.);
 - духовная (самостоятельность, целеустремленность, разумность и т.д.).
- Образованность как овладение:
 - *ценностью* самосовершенствования;
 - управлением *процессом* собственного образования;
 - самооценкой *результата* образования (формального и неформального);
 - *деятельностью*, направленной на преобразование внутреннего образа, — работа над собой, работа во внутреннем плане.

Установление пределов предмета исследования чревато опасностями двух видов: его расширением и его сужением. *Расширение* предмета науки приводит к расплывчатости, нечеткости, вторжению в сферу другого научного знания. И хотя в современном состоянии науки пограничные сферы приводят к открытиям и взаимному обогащению научных сфер, точное определение предмета науки — главный признак того, что новая научная отрасль состоялась. Сегодня такая опасность налицо: и педагогика высшей школы, и педагогика среднего профессионального образования, и педагогика отраслевого

(военного, сельскохозяйственного и т.п.) профессионального образования, а также стремительно развивающаяся акмеология вправе заявить о себе как науках о зрелости, взрослости. Однако если исходить из определения их предмета, то каждую можно считать в значительной степени сопряженной с андрагогикой. И тем ответственнее ее современное состояние, необходимость обобщения, формулирование общих подходов, принципов, закономерностей, моделей и технологий, непосредственно связанных с определением предмета.

Сужение предмета науки — еще более неблагоприятный факт. В этом случае андрагогика лишается многогранных обоснований: философских, психологических, методологических и т.д. Она становится на путь деклараций, бездоказательности и в связи с этим воспринимается изначально с сомнением в целесообразности «плодить новые смыслы». Позитивным в этом случае может быть углубление в предмет исследования: его разработка в модели системного анализа (упорядоченного расчленения), моделирование подробных технологий образовательной деятельности, поведения, действий. Узкое трактование предмета исследования андрагогики сегодня имеет место в основном из-за неопределенности понимания ключевых слов «образование взрослых», где образование усечено до обучения, исключается самоопределенческая компонента и (стало быть, самостоятельность) недооценивается развивающий аспект образования, проявляемый в способах деятельности.

Отношение андрагогики и педагогики

Особый интерес вызывает отношение *андрагогики и педагогики*. Если следовать семантике и формальной логике, то андрагогика — наука об образовании взрослых, а педагогика — наука об образовании детей. И тогда их отношения рассматриваются в логике «либо — либо». Если же учесть историческую ретроспективу и современную реальность, то именно педагогика как наука и практика разработала общие закономерности, принципы и способы образовательной деятельности. Со временем в ее недрах начал накапливаться эмпирический материал о *специфике* образования взрослых. Кроме того, нельзя не учесть теоретические основы, которые предложила психология, разделив психологические состояния каждого человека на три позиции: «Я — дитя», «Я — взрослый», «Я — родитель» (Э. Берн), весьма неустойчивые и неуловимо переходящие одно в другое. Таким образом, андрагогика сначала робко, затем все увереннее начала отпочковываться от педагогики, превращаясь в самостоятельную отрасль научного знания.

Главное, что различает образование детей и образование взрослых — это наличие опыта и использование его в образовании. Именно опыт дает человеку взрослость и зрелость, он же порождает проблемы, которые взрослые хотят решить в процессе образования. Образовательный процесс — это средство для решения собственных затруднений в реальной жизни — таково восприятие взрослого обучающегося. Исходя из такой позиции за рубежом сложились эмпирические теории обучения (Э. Гуссерль, А. Нокс, Д. Колб, Р. Фрай, П. Джарвис, Д. Шон, М. Ноулз и др.). Восприятие, память, мышление несут на себе отпечатки индивидуального опыта, который формирует, шлифует, моделирует психологические процессы. Особую роль имеет опыт предыдущего обучения: школьного, профессионального. Он оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на дальнейшее образование. Недостаточно осознанное отношение к обучению в школе проявляется в семинарах с взрослыми многогранно. При виде столов, за которыми им придется обучаться, они тут же входят в психологическую позицию «Я — дитя», берут в руки ручки, раскладывают бумаги и ждут «диктанта», указаний, они не хотят высказывать своего мнения, порой раздражаются, если их привлекают к коллективной коммуникации, предпочитая перешептывание, пересмеивание. Это состояние необходимо преодолевать в самом начале семинара, особым образом организуя пространство для семинара. Столы расставить не для сидения «в затылок», а для групповой работы, удалить трибуну как барьер между преподавателем и группой, подготовить опорные конспекты со схемами для размышлений, обсуждений. Обеспечиванию рефлексивного режима способствует завершение каждого этапа групповой работы обсуждением ее процесса и результата: какие были затруднения в коммуникации, какой получили результат.

Следует учесть, что эмпирическая андрагогика предложена М. Ноулзом для своего времени и пространства. Образовательная практика другой страны, имеющей свой собственный опыт, свою психологию, свой менталитет, вряд ли может взять ее за основу. Андрагогика М. Ноулза оказалась доступной для российских специалистов по образованию взрослых в значительной степени благодаря ее популяризации С.И. Змеевым.

Различия между андрагогической и педагогической моделями обучения нуждаются в осмыслении, систематизации, адаптации к российским условиям с учетом акцентов значимости факторов успешного обучения. Ниже приводится сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения, предложенное М. Ноулзом (табл. 1.1, 1.2).

Т а б л и ц а 1.1

Сравнение педагогической и андрагогической моделей (по М.Ш. Ноулзу)¹

<i>Параметры</i>	<i>Педагогическая модель</i>	<i>Андрагогическая модель</i>
Самосознание обучающегося	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей самоуправляемости
Опыт обучающегося	Малая ценность	Богатый источник обучения
Готовность обучающегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями
Применение полученных знаний	Отсроченное, отложенное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат	Формальный, ориентированный на авторитет	Совместно с обучающимся
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Определение потребностей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Формулирование целей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	В зависимости от готовности обучающегося к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология передачи знаний	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения

¹ Змеев С.И. Основы андрагогики. — М.: Флинта, 1999. — С. 84.

Т а б л и ц а 1.2

Взаимодействие обучающихся и преподавателей в образовании взрослых
(по М.Ш. Ноулзу)¹

<i>Обучающиеся</i>	<i>Преподаватель</i>
1	2
...ощущают потребности в обучении	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нацеливает обучающихся на новые возможности самореализации 2. Помогает каждому обучающемуся уяснить его стремление к самосовершенствованию 3. Способствует тому, чтобы каждый обучающийся определил разрыв между устремлениями и нынешним уровнем своей деятельности 4. Помогает обучающимся определить затруднения в жизни, обусловленные нынешним уровнем подготовки
...должны находиться в учебной обстановке, характеризующейся физическим комфортом, взаимным доверием и уважением, взаимопомощью, свободой самовыражения и допущением разных точек зрения	<ol style="list-style-type: none"> 5. Обеспечивает комфортабельную физическую среду обучения (удобная мебель, освещение, интерьер, вентиляция, температура воздуха, возможность для курения) 6. Рассматривает каждого обучающегося как личность, имеющую ценность, уважает его чувства и мысли 7. Стремится установить между обучающимися отношения взаимного доверия и взаимопомощи, поощряя их взаимные действия и предотвращая возникновение обстановки конкуренции и критики 8. Не скрывает своих чувств и вносит в учебный процесс дух совместного поиска истины
...уясняют цели обучения и воспринимают их как свои собственные	<ol style="list-style-type: none"> 9. Вовлекает обучающихся в совместный процесс определения целей обучения, в котором принимаются во внимание потребности обучающихся, учебного заведения, преподавателя, общества, логика учебных дисциплин
...берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса и потому испытывают чувство причастности к нему	<ol style="list-style-type: none"> 10. Делится с обучающимся своими соображениями относительно возможных направлений обучения, отбора учебного материала и методов обучения, совместно с ними принимает решение по этим вопросам

¹ Змеев С.И. Указ. соч. С. 85—86.

Окончание табл. 1.2

1	2
...принимает активное участие в осуществлении учебного процесса	11. Помогает студентам организоваться (в учебные группы, проектные группы, самообучающиеся команды в самостоятельном обучении и т.д.), чтобы они взяли на себя ответственность за процесс совместного поиска
...участвуют в учебном процессе, который использует опыт обучающихся	12. Помогает обучающимся использовать их опыт в качестве источника обучения, применяя такие методы, как дискуссии, ролевые игры, разбор конкретных случаев и т.д. 13. Подает информацию на уровне опыта своих конкретных обучающихся 14. Помогает обучающимся применять на практике их новые знания с тем, чтобы включить их в жизненный опыт обучающихся
...ощущают продвижение к поставленным целям	15. Вовлекает обучающихся в поиск взаимоприемлемых критериев оценки продвижения к целям обучения 16. Помогает обучающимся развивать и применять приемы самооценки в соответствии с выработанными критериями

Совершенно нецелесообразно противопоставлять андрагогику педагогике и из практических соображений. Даже те, кто профессионально работают со взрослыми (самые разные специалисты: педагоги, психологи, социологи, инженеры и т.д.), неоднозначно относятся к новым терминам: андрагогика, андрагог, андрагогический процесс и т.п. — согласитесь, все еще настораживает необычностью звучания особенно на волне борьбы с засильем в русском языке иностранных слов, имеющих адекватное русское звучание. На одном из семинаров по андрагогике в ИПК Кубанского технического университета мы (семинар с преподавателями) занимались структурированием курса андрагогики по ключевым словам: сознание, образование, взрослый, андрагог в логике: семантика ↔ философия ↔ психология ↔ методология ↔ технология ↔ методика ↔ опыт. Режим работы был организационно-деятельностный в методике погружения, особенность которой состоит в том, что содержание не отпускает и после окончания семинара. Одна из участниц, солидная дама, поделилась с груп-

пой своей домашней рефлексией. Она рассказала своему внуку, что ходит на учебу, и спросила его: «Как ты думаешь, что такое андрагог?», на что семилетний ребенок со всей непосредственностью ответил: «Динозавр, наверное». После чего у бабушки рефлексия вылилась в четверостишие:

Я — андрагог (я — динозавр, я — носорог)!..
Я грозный зверь для тетя и дядей взрослых.
Так называюсь я теперь.
А в общем, педагог я просто.

Когда наука еще только заявляет о себе, утверждается в своем праве на существование, общественное мнение надо щадить, не раздражать непонятностью хотя бы главных ключевых слов. Ниже в качестве примера приводится обсуждение понятия «андрагог» в серьезном русле — на семинаре, описанном в учебно-методическом пособии «Образование взрослых». На вопрос «**Кто такой андрагог?**» представлены следующие суждения:

Проповедник — читает проповедь.

Тьютор, тренер, инструктор — ускоряет усвоение материала.

Лектор, советник, консультант, наставник — обеспечивает информацией в соответствии с ситуацией.

Аниматор (душа), **медиатор** (среда, посредник), **фасилитатор** (простой, облегчение).

Модератор (примиритель, посредник) — как правило, сопровождает групповую деятельность участников¹.

Процесс выяснения смысла ключевых слов андрагогики продолжается и вряд ли разумно противопоставление, отрицание, пренебрежение «ветви» к «древу», андрагогики и педагогики. Поскольку психологические состояния в образовательных процессах зачастую переменчивы и краткосрочны в зависимости от того, как стоят столы, какую модель взаимодействия заявляет преподаватель (подчинение или сотрудничество), какой тон преобладает (менторский или располагающий к дискуссии), в аудитории зачастую уживаются педагогические и андрагогические модели взаимодействия. Нельзя не

¹ *Образование взрослых* / Под ред. Ж.С. Тимошковой. — Красноярск: Знание, 2003. — С. 23.

учесть и психологическую атмосферу в обществе, она по многолетней традиции и инерции продолжает оставаться авторитарной, формируя у вполне взрослого населения позицию «Я — дитя» со всеми вытекающими последствиями (уходить от ответственности, переложить вину на другого, поканючить, поплакаться и т.п.).

Андрагогика через систему профессионального образования в первую очередь призвана сформировать у населения психологическую позицию «Я — взрослый», предполагающую взрослость сознания, т.е. умение осознавать свои действия, их координировать, их проектировать, ими управлять и анализировать, что в психологии называется саморегуляцией, рефлексией. Всему этому следует научиться прежде всего преподавателям, работающим со взрослыми. Даже если в учебном плане высшего образования есть учебная дисциплина психология, что наблюдается, к сожалению, не во всех специальностях, отведенный на ее изучение объем часов может решить только узкую задачу: вызвать интерес к психологическому знанию, его актуальности в любой профессиональной деятельности. Овладение же им на уровне действия возлагается на те модели и технологии, которые используют все преподаватели и которые тренируют обучающихся в течение 4—5 лет обучения в учебном заведении.

**Связь андрагогики
с социологией**

На предметном уровне связь *андрагогики с социологией* просматривается на базе понятия «*коллективного субъекта*», который для взрослого как субъекта образования составляет социальную основу, является образовательным пространством. Неформальное образование по временному показателю и по содержательному является для большинства людей более значимым, оно обусловлено средой жизнедеятельности, общения, образовательным пространством.

На одном из семинаров, организованных Московской областной службой занятости по проблеме трудоустройства, выяснилось, что из числа присутствующих (около 100 человек) работают по той специальности, которая записана в дипломе о высшем образовании, только 9.

Высшее образование дает определенный уровень развития, расширяет круг интересов (чем отличается человек с высшим образованием от человека со средним) и позволяет находить соответствующую среду общения и жизнедеятельности. В социальном взаимодействии, которое является доминантой коллективного субъекта, главное — интерес и терпимость к другому: толерантность, понимание общепринятых норм общения и определенный уровень коммуникативных способностей.

Связь андрагогики с философией

Связь андрагогики с философией наиболее существенна. Духовная зрелость наряду с другими атрибутами предполагает зрелость сознания, зрелость духа, а стало быть, самостоятельность, разумность во взаимодействии мира внутреннего и внешнего. Эти категории нельзя рассматривать за пределами понятийного поля философии. Именно там следует искать уяснение их смысла, а затем переносить в другие отрасли научного знания (в том числе и андрагогики) для использования. Философские пары категорий: сознание и бытие, идеальное и реальное, внутреннее и внешнее, субъективное и объективное, духовное и материальное рассматривают сегодня не в логике противопоставления, а в логике дополнения. Это имеет огромное влияние на состояние всеобщего научного знания. Дополнение в отношении духовного и материального, признание их взаимопроникновения и продолжения одного в другом («Дух — тонкая материя, а материя — грубый дух») ввергло в некоторую растерянность многовековую устойчивость физики, предметом которой считалось изучение материального (тела и поля). «Утонченная материя» все больше занимает умы физиков. Поиск доказательств применения законов физики в тонких материях — дань признания единства и целостности мира, имеющего планетарную модель в макро-, микро- и промежуточных между ними пространствах. Физики все с большим упорством вторгаются в философию. Отношения двух древнейших, фундаментальных наук физики и философии в современном мире интересно описываются К. Кармановым в работе «Логика идеального»¹:

Философия подхватывает знание там, где его оставляет физика, и старается путем логических рассуждений продлить его насколько возможно. Тем самым философия становится в известной мере продолжением физики, ее спекулятивной частью. Она пытается чисто политическим путем сказать о мире то, что нельзя сказать методами точной науки. Философия выдвигает свои более-менее обоснованные концепции, которые затем развитие естественных наук должно либо подтвердить, либо отвергнуть.

¹ Карманов К. Логика идеального. — СПб.: ИД «Коло», ИТД «Летний сад», 2001. — С. 188.

Новый смысл приобретает метафизика. В буквальном смысле (мета — после) — то, что после физики, после материи, на изучении которой сосредоточилась и преуспела физика. Метафизика — это не только метод, но и содержание, указывающее на продолжительность материи. В человеке — это его сознание, его дух, его разум, его субъектность.

Философские категории воспринимаются как абстрактный ряд до тех пор, пока не будут приложимы к человеку, к человеческому в каждом из нас. Отношения человека с окружающим миром идентичны отношениям части и целого, через часть понимается целое, через целое — часть. Причастность к целому воплощается в тринитивности: индивид («био») — личность («социо») — человек («дух»).

Индивид — порождение природы, он ощущаем, материален, физичен, как и другие виды в природе. Его ощущения образуют целостный образ восприятия, его материальность сочетается с духовностью, физичность — с метафизичностью. Он объединяет мир внешний, окружающий, объективный и внутренний, собственный, субъективный. Они соединяются в нем, взаимопроникают, продолжают. Индивид рождается с этой особенностью, с задатками разумности, мышления, субъектности, которые растут и развиваются по мере роста физиологического, формируя человеческое. Оно не материально, не физично, оно духовно, субъектно. Индивид рождается с задатками к общению в общности, что и составляет социальную основу личности. Человечность и личностность — два важнейших качества индивида, в процессе исторического развития превратившиеся в самостоятельные сущности, неразрывно связанные между собой, представляющие целостное единство. Их взаимосвязи следует рассматривать как взаимопроникновение.

В личности проявляется индивид как индивидуальность, человек как человечность, дух как духовность. В разные исторические периоды в зависимости от социокультурных ориентаций значимость позиций индивид — личность — человек то возрастает, то уменьшается, создавая внутреннее *несоответствие*, которое, уменьшаясь, ведет к гармонии, увеличиваясь, приводит к внутренним конфликтам и катастрофам. Профессору, священнику Василию Зеню принадлежат слова: «Духовность есть начало целостности ...духовность есть средоточие, живая сердцевина человека». Поскольку восприятие целостности идет из сознания, то там и начало. Духовность, одухотворенность — это основы живого и потому сердцевина.

Человеческое, находясь во взаимопроникновении с индивидом, наполняет его разумностью, способностью мыслить, духов-

ностью. Индивид — психофизиологическая основа человека, материальный носитель духовности. Модель их взаимопроникновения можно считать моделью взаимодействия духовного и материального миров.

Человеческое, находясь во взаимопроникновении с личностным, наполняет социальные отношения разумностью, духовностью, порождает категорию совести, которая является регулятором обмена в самом широком смысле. Вступая в социальные отношения, люди обмениваются совокупным продуктом, содержащим интеллектуальное, эмоциональное и материальное в их единстве и целостности. На страже равнозначности обмена стоит общественное сознание, все его формы: право (законы), религия (заповеди), нравственность (совесть) и т.д. На первых стадиях становления общества и общественных отношений в каждом преобладал индивид. По мере усложнения социума и его структур преобладающей становится личность, которая выражается в полезности социуму, в **важности**, за что вознаграждается **уважением**. В погоне за социальной значимостью люди жертвуют здоровьем и даже жизнью, разумностью, человечностью. Особенно показателен в этом смысле XX в. — век научно-технического прогресса, обеспечивший гипертрофированную социализацию в ущерб отношениям индивида с природой и человека с духовным пространством. Юбилейная рефлексия конца XX и начала XXI в. зафиксировала две глобальные проблемы: *экология* (состояние окружающей среды — **дома** в широком смысле слова) и *гуманизация* — очеловечение социальных действий, отношений. Именно это отражало наиболее распространенная тематика семинаров, конференций, симпозиумов на рубеже веков, призванных разрешать в коллективном режиме наиболее актуальные проблемы.

Если человеческое проникает в нас как индивида и как личность, то оно везде, как во всем материальном содержится духовное. От того, что мы их разделили и противопоставили, и возникают несоответствия, противоречия, проблемы. Наши проблемы — от неверия в себя и свои способности, от неразумности потребностей, от догм и стереотипов, мешающих гибкости мыслей, продуктивности мышления.

**Связь андрагогики
с акмеологией**

Стремительно развивающиеся в последние годы науки о деятельности в объективно новых условиях неизменно соприкасаются с понятием зрелости как необходимого признака субъекта деятельности. О своей научной самостоятельности заявила *акмеология* как «совокупность наук, изучающих вершины в развитии от-

дельного человека и общности людей и условий их достижения»¹, которая определила свой предмет следующим образом:

Как при ограничении предмета акмеологии лишь развитием человека на ступени взрослости и выяснением того, при каких условиях он может достичь оптимума в этом развитии и каким при этом будет его оптимум, так и при расширительном понимании ее предмета, когда в него включается и развитие различных типов общностей, и выявление условий, способствующих достижению ими наивысших уровней в их развитии, в качестве базовой категории в этой новой науке выступает «акме», конкретизирующееся в широчайшем континууме форм, в каждой из которых объективируются и интегрируются конкретные признаки той вершины, которую достиг в своем развитии тот или иной человек, или находят свое выражение пики, в которых аккумулируются достижения в развитии разных общностей².

С акмеологией андрагогика имеет много точек соприкосновения и скорее является ее базисом, на котором выстраиваются объяснения разных уровней развития взрослого и «акме» разных сфер его деятельности. Включение коллективного субъекта в свой предмет, что пытается сделать акмеология, требует осмотрительности. Попытка З. Фрейда распространить выводы психоанализа на разные социальные группы настраивает на осторожность: не все свойства единичного субъекта свойственны коллективному.

Этапы становления андрагогики Анализируя современное состояние андрагогики, С.Г. Вершловский в книге «Рабочая книга андрагога» выделяет три этапа ее становления, каждый из которых характеризуется особым образом.

Первому этапу свойственно:

- выделение «взрослости» как социально-психологического феномена;
- формирование относительной автономии новой отрасли знаний об образовании взрослых людей как проявление процесса дифференциации педагогической те-

¹ *Акмеология* / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: РАГС, 2002. — С. 21.

² Там же. С. 24.

- ории, обусловленного социальными, экономическими и психологическими факторами;
- обособление предмета исследований и формулировка специфических задач;
 - предметно-центрическая ориентация исследований, нацеленных на выявление особенностей обучения взрослых в его институциональных формах (преимущественно в профессиональной сфере);
 - индуктивно-эмпирическое развитие андрагогической мысли, основанное на описании и анализе явлений в сфере образования взрослых, сопоставлении и сравнении их с «детским» образованием;
 - гуманистическая направленность исследований, рассматривающих образование как фактор компенсации упущенных возможностей и адаптации взрослых к требованиям научно-технической революции;
 - практическая направленность исследований, нацеленных на совершенствование образовательных процессов;
 - институализация, проявляющаяся в создании многочисленных кафедр, научно-исследовательских институтов, профессиональных объединений, издания журналов и т.д.¹

Второй этап развития андрагогика (1960—1970-е гг.) характеризуется осмыслением предмета исследования, задач и методов:

- углубление представления о позиции взрослого как об активном субъекте образовательного процесса, об определяющей роли мотивации в учебной деятельности;
- многозначность термина «образование взрослых», включающего социальные, психологические, экономические, дидактические аспекты;
- обусловленность образования взрослых многообразными факторами, не всегда поддающимися контролю и управлению;
- проблемную ориентацию, нацеленную на определение «исследовательского поля» андрагогика как обла-

¹ *Рабочая книга андрагога* / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: Знание, 1998. — С. 14—15.

сти, состоящей из проблем и разнородных вопросов, ответы на которые лежат в сфере различных общественных наук;

- растущее внимание к экспериментальной работе, интерпретации фактов, полученных экспериментальным путем;
- углубление гуманитарной направленности исследований, рассматривающих образование как фактор самореализации взрослых;
- образование взрослых как средство социального и культурного развития стран¹.

Третьему этапу развития андрагогики как науки (1980—1990-е гг.) свойственны следующие факторы:

- отчетливо прослеживается главное направление исследований: от изучения макропроцессов к анализу достижений взрослых в сфере образования. При этом под достижениями понимается способность личности воспринимать действительность во всей ее противоречивости, развитие таких общезначимых качеств, как гражданственность, социальная мобильность, активное участие в жизни социума;
- учебная сфера перестает пониматься как обособленная сфера жизнедеятельности взрослого. Она должна интегрироваться с другими видами его социальной деятельности в единый и целостный процесс пожизненного обогащения духовного мира и созидательных потенций;
- формируются принципы, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса. К ним отнесены: партнерские отношения, групповая работа, самооценка «учащимися» своих достижений и т.д.;
- расширяются функциональные обязанности работника сферы образования взрослых. Его компетентность включает: отзывчивость к запросам взрослых, способность оценивать их возможности (обучаемость), владение технологиями, адекватными возрастным и познавательным особенностям взрослых;

¹ Рабочая книга андрагога. С. 14—15.

- формируется система образования взрослых, включающая формальную, неформальную и информальную подструктуры, тесно связанные между собой, что создает широкие возможности для удовлетворения запросов взрослых¹.

Настоящий этап развития андрагогика (продолжая логику С.Г. Вершловского) — *четвертый* — также имеет свои особенности, обусловленные новыми задачами, поставленными перед образованием взрослых современным миром, его динамичным состоянием. Накопленные знания требуют систематизации, структурирования, их грамотного использования с помощью разработанных на их основе образовательных моделей и технологий (Прил. 1, 2).

В XXI в. образование взрослых обретает особую значимость как для общества, так и для отдельной личности в силу ряда причин:

- стремительная динамика процессов и явлений окружающего мира, которые надо понимать, воспринимать, адаптироваться к ним;
- увеличение плотности информационного пространства, постоянное обновление информации требуют умения работать с ней, используя современные технические средства;
- усиление субъектной позиции в социуме выражается в самостоятельности и ответственности за собственное жизнеобеспечение;
- процесс глобализации порождает необходимость причастности не только маленькому социуму и его субкультуре, но и самому большому — мировому сообществу с его тенденциями в культуре общей и профессиональной;
- переосмысление ценностей, в системе которых проявилось значительное несоответствие предпочтений между духовным и материальным. Стремление к гармонии, к равновесию дает в современных условиях толчок к осознанию ценностей и познанию мира внутреннего, укреплению духа, саморегуляции;
- обозначилась тенденция к увеличению продолжительности жизни и, стало быть, увеличению дееспособного возраста, сопровождаемого сменой видов деятельности и необходимостью дополнительного образования;

¹ Рабочая книга андрагога. С. 28—29.

- переход от крупного производства к малым предприятиям усиливает значимость общения в малых группах, самостоятельного решения проблем и предотвращения конфликтов, развития коммуникативных способностей.

В связи с этим обострилась главная особенность в образовании взрослых — это их *самостоятельность*. И потому в системе образования взрослых более значимое место занимают собственные интересы участников и их способности. Всякое «*не хочу*» и «*не могу*» опасно возникновением *антиномии* (Ф. Пеггер). Один из признаков взрослости — отношение к нормам, правилам, законам, в котором можно отследить следующую динамику возраста — от детства к взрослости: *аномия* (без норм), *гетерономия* (по чужим нормам), *автономия* (по своим нормам) (С.И. Гессен), *антиномия* (противоречие нормам).

С обострением проблемы субъектности в жизнедеятельности социума область исследования андрагогики, ее предмет расширились. Если в начале XX в., века особой ценности технологий и готовности человека ими овладевать, андрагогика зародилась как наука об **обучении** взрослых, то уже к концу столетия, реабилитировавшего ценности гуманизма и духовности в связи с необходимостью соответствовать изменяющемуся миру, понимать окружающий мир и себя в нем, предметом андрагогики становится **образование** взрослых. Чтобы понять это различие двух обозначившихся состояний предмета науки андрагогики, необходимо установить их логическую связь (чему посвящена гл. 2). Современный уровень развития андрагогического знания позволяет сформулировать определенные закономерности образовательного процесса с учетом субъектной позиции взрослых:

- собственная заинтересованность в образовательной услуге — понимание собственной проблемы, которая разрешится в образовательном процессе;
- реальность ожиданий от участия в учебном процессе, их корректировка в процессе самоопределения — позитивный настрой на деятельность;
- уважительные отношения, **взаимодействие** в модели диалога, партнерства — обучение **действию** (мысли — слову — движению) в организационно-деятельностном режиме, включение эмоций (энергии), интеллекта (переработка информации), воли (усилий) в учебную деятельность;

- работа в группах — моделирование событий в реальных командах, тренинг в разрешении конфликтов, достижении понимания, договоренностей;
- осознание собственной ответственности за результат (самооценка), понимание возможности использования результата в собственной практике.

Современное образование взрослых как система имеет несколько функций:

- компенсирование недостатков предыдущих уровней образования;
- обеспечение баланса собственно компетентности и современных требований к профессионалу;
- регулирование отношений со стремительно меняющимся внешним миром (адаптационная функция);
- доступ к необходимой информации, ее поиск, отбор, систематизация, производство, использование (информационная функция);
- овладение новыми методами, способами действий (развивающая функция);
- усвоение взрослыми социального опыта;
- приобщение к современным требованиям культуры деятельности.

Итак, *предметом андрагогики является образование взрослых как процесс и результат, как деятельность, направленная на обретение образовательных ценностей.*

Предмет науки определяется по мере ее становления и может меняться с течением времени, как это было, например, с психологией: сначала ее предметом считалась душа, затем сознание, затем поведение, которое сейчас считается недостаточно емким и исчерпывающим. Стараясь свой предмет расширить, психология зачастую уходит в философию, физиологию, социологию и другие науки. Характеризуя этот факт, П.Я. Гальперин пишет:

Происходит соскальзывание со своего предмета на другой предмет, тем более, что этот другой предмет обычно гораздо более ясно и отчетливо выступает и тоже имеет какое-то отношение к психологии, хотя это и не психология. А такое соскальзывание в другие области не всегда продуктивно. Каждая область выделяется потому, что в ней есть свои закономерности, своя логика. И если вы, соскальзывая в другую область, хотите сохранить логику психологического исследования, вы не сумеете ничего сделать ни в той области, куда сосколь-

знули, ни тем более в психологии, от которой уходите. И такое соскальзывание происходит, к сожалению, очень и очень часто и ведет к непродуктивности и ложной ориентации в исследованиях: то, что подлежит изучению, остается неизученным и неосвоенным¹.

Определяя место андрагогики в системе наук, полезно провести систематизацию (схематично представленную в табл. 1.3). Связи андрагогики с другими науками обусловлены структурой субъекта образования («био» — «социо» — «дух»).

Т а б л и ц а 1.3

Систематизация наук об образовании по структуре субъекта

<i>Пространство</i>	<i>Позиция</i>	<i>Науки об образовании взрослых</i>	<i>Законы</i>
«Био»	Индивид	Психология	Законы психологических наук
«Социо»	Личность	Социология	Законы социологических наук
«Дух»	Человек	Антропология Диалектика Философия и др.	Законы мышления
Образовательное	Субъект образования — взрослый	Андрагогика Акмеология	Законы интегрирующие, вышеназванные

Педагогика, андрагогика и акмеология в своих предметах исследования отдают предпочтение психологическим позициям субъекта образования: «Я — дитя» (педагогика), «Я — взрослый» (андрагогика), «Я — родитель» (акмеология), которые весьма неустойчивы и переходят одна в другую под влиянием множества факторов. В связи с этим воздвигать барьеры между данными отраслями знаний нецелесообразно (табл. 1.4).

¹ Гальперин П.Я. Лекции по психологии. — М.: Высшая школа, 2002. — С. 23.

Т а б л и ц а 1.4

Психологические особенности образовательного процесса

Образовательная теория и практика	Психологическая позиция (осознание себя)	Образовательный процесс			Результат
		воспитание	обучение	развитие	
Педагогика	«Я — дитя»	Управление потребностями, расширение круга интереса	Усвоение информации, накопление знаний	Выращивание своих способностей	Приращение в потребностях, нормах, способностях
Андрагогика	«Я — взрослый»	Осознание собственных целей	Осознание содержания внутреннего и внешнего	Осознание методов и овладение ими	Осознание себя в окружающем мире
Акмеология	«Я — родитель»	Самоопределение в конкретной ситуации (адаптация)	Выбор норм, правил, критериев деятельности (грамотность)	Использование культурных способов деятельности (компетентность)	Зрелость действий в окружающем мире

1.2. Взрослый как субъект образования***Как оценить собственную зрелость*****О субъекте и субъектности**

Научная мысль продвигалась к понятию субъектности через дебри философских категорий, разделенных со времен Дидро (1713—1784) на противоположности сознания и бытия, духовного и материального. В традиционном контексте сознание — это не бытие, духовное — это не материальное. Более глубокое изучение свойств сознания поколебало эти утверждения. Отождествляемое с «сознанием» «идеальное» вряд ли кто определит как «нереальное». Так же

как и в отношениях «внутреннего» и «внешнего», «субъективного» и «объективного», противопоставление уступает место взаимопроникновению, логика дополнительности становится убедительнее, предпочтительнее логики противопоставления.

Внутреннее субъективное проникает во внешнее объективное через *осознание*, внешнее объективное проникает во внутреннее субъективное через *ощущения*. Осознание и ощущение — две основополагающие категории описания взаимодействия внутреннего и внешнего. Признание первичности первого порождает идеалистическое мировоззрение, второго — материалистическое. Научное доказательство их единства и целостности снимает с повестки дня основной вопрос философии и, как следствие, порожденное им мировоззрение борьбы всего со всем, агрессивность, жестокость и насилие. Их преодоление в психологическом состоянии населения — путь к спасению человечества, достигшего предела в совершенствовании средств борьбы, войны, уничтожения создателей этих средств. Дальнейший путь развития цивилизации определен стремлением к гармонии, в преодолении несоответствий между средствами *ощущать* и *осознавать*. Стремление усовершенствовать наши ощущения воплотилось в создании приборов с более высокими параметрами, продолжающими наши органы чувств (видеотехника, аудиотехника и т.п.). Возвращение к собственному Духу, внимание к внутреннему миру, создание психотехник и образовательных технологий, наметившиеся к началу XXI в., свидетельствуют о внимании к способностям *осознавать*. Овладение населением техниками и технологиями осознания — актуальнейшая задача в современном мире, стоящем на грани катастрофы. Решение этой задачи идет двумя путями — формальным и неформальным. *Формальный путь* обеспечивает система образования, и прежде всего образования взрослых, в которой с помощью образовательных технологий усваиваются технологии осознания, технологии решения собственных проблем, технологии разумности, гуманизма, духовности. *Неформальный путь* овладения процедурой осознанности обеспечивает сама жизнь, социальные отношения в профессиональной и бытовой сферах. Здесь особая роль отводится руководителям, управленцам, менеджерам, которые по своему статусу создают нормы поведения, общения, мышления.

Человеческое в нас ответственно за субъектность в каждом своем действии, которая не является данностью на все случаи жизни. В одних действиях она проявляется в большей степени, в других в меньшей и складывается в процессе внутренней работы в собственном

духовном мире. А.С. Огнев выделяет определенные *стадии рождения субъекта*.

Формирование чувства полноценной ответственности за какое-либо дело, осознанное принятие роли полноценного созидателя складывается в результате прохождения следующих стадий субъектогенеза (рождения субъекта):

- принятие человеком на себя ответственности за непредреженный заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящего действия);
- переживание возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности реализовать задуманное (проявления себя как субъекта целеполагания);
- реализация открывающихся возможностей в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта совершенного «здесь и теперь» действия);
- принятие ответственного решения о прекращении действия;
- осмысленная оценка результата как лично значимого новообразования, предопределенного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия)¹.

Конец XX и начало XXI в. ознаменованы нарушением установившегося в предыдущие века порядка в науке, где материальное изучала физика (и ее всевозможные отрасли, в том числе физиология), а духовное в человеке — психология; философия стремилась их объединить в своем предмете и стать основанием, фундаментом для всей системы научного знания. Традиционный распорядок пошатнулся, когда научно было доказано, что мир един по своей организации и по содержанию. Доказательством тому были научные открытия XX в.:

¹ Огнев А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг. — СПб.: Речь, 2003. — С. 14.

- вселенная состоит из систем, делимых на составные части, каждая из которых содержит целое (эффект голограммы);
- каждая частица содержит и духовное и материальное, ибо они имеют общее содержание — энергию;
- всеобщими являются взаимосвязи внутреннего и внешнего: они равнозначно влияют друг на друга (как внешнее на внутреннее, так и внутреннее на внешнее), равнозначно зависимы одно от другого и равнозначно взаимообусловлены;
- и атом и галактика имеют одинаковую модель строения, названную «планетарной», согласно которой в ядре содержится почти вся масса, а электроны образуют оболочку, среду, занимающую почти весь объем.

Эти выводы переносятся на информационное пространство. Осмысление новой реальности позволяет сделать вывод, что предметом физики является не вся природа, а только ее часть, поддающаяся наблюдению, что психология в своих изысканиях не должна игнорировать достижения физики. А философия, лишившись своего основного закона о первичности-вторичности бытия-сознания, оправившись от удара, создает новую методологию науки, базирующуюся на принципе дополнительности бытия и сознания, материального и духовного, внешнего и внутреннего, объективного и субъективного и т.д.

Современные представления о *субъектности* базируются на научных обоснованиях единства и целостности мира, общности принципов существования физического и метафизического. «Единство принципов организации делает этот мир единым»¹. Опираясь на экспериментальные выводы физики, автор показывает, что мир физический и метафизический являются квантовой средой.

Каждый субъект представляет собой единую порцию энергии. Этот способ нашего бытия не случаен и выражает некую общую закономерность².

Под квантом в данном контексте понимаются «минимально возможные порции «энергии».

Понятие субъекта синонимично понятию человека; оно, собственно, и родилось в контексте рассуждений о человеке.

¹ Карманов К. Указ. соч. С. 59.

² Там же. С. 58.

Субъект есть замкнутый на себя поток мыслей, обладающий силой. Эта сила проявляется в том, что он способен быть источником побудительного импульса, манипулировать телом. Обособленность субъектов обеспечивается наличием некоего межсубъективного барьера, хотя и непонятно, как он достигается. Благодаря такому барьеру, каждый субъект пребывает в своих собственных границах. Своими специфическими состояниями в виде мыслей субъекты не сливаются, не перетекают друг в друга. Мысли каждого человека открываются только ему и никому более и образуют, собственно, данного человека¹.

И далее, характеризуя свойства субъекта, автор отмечает:

Мы действительно:

- есть энергия, ибо способны инициировать действие из себя;
- единичны, ибо являемся субъектом конкретного тела;
- дискретны, ибо внутренне обособлены от других субъектов и не сливаемся с ними².

Обобщая свои рассуждения, автор дает три определения субъекта:

- это временная концентрация энергии;
- это квант поля некоего «малого» типа;
- это превращенная форма первичных энергетических процессов³.

Из сказанного следует, что метафизическая реальность воспринимается с помощью мысли, мышления, размышления. И материя и сознание есть энергия. Единичная порция энергии — квант поля. Энергия в классическом понимании связана с силой. И совершенно логично, что понятие «сила» применимо и к тонкой материи внутреннего мира. Если ранее выражения «сила духа», «сила воли», «сила чувства» были метафоричными, то сегодня «сила мысли», «сила мышления» имеют буквальный смысл.

¹ Карманов К. Указ. соч. С. 60—61.

² Там же. С. 80.

³ Там же. С. 81.

О субъектности известный советский ученый П.Я. Гальперин в 70-е годы прошлого столетия пишет следующее:

Она толкуется двояко: в буржуазной философии субъективное означает что-то замкнутое пределами сознания, только мною переживаемое и больше никому не доступное, а в диалектическом материализме субъективное означает только носящее на себе печать возможностей и ограниченности субъекта¹.

Логика дополнительности снимает противоречивость этих двух подходов, становится очевидной их узость и ограниченность.

Субъектность — это божественное в нас, человеческое. Носителем субъекта является индивид, его социальным проявлением — личность, а человек, человеческое в нас составляет духовную основу субъекта, его разумное начало. Не существует субъект без носителя, без своего социального проявления и без духовной основы. Эта триада интегрируется в субъекте на функциональной основе и представляет собой неделимое единство и целостность: человек — личность — индивид.

Меняется представление не только об отношении бытия и сознания, но и об их сути. В современных исследованиях бытие ассоциируется с начальными условиями, воплощенными в состоянии системы, которая находится в становлении, движении, изменении. Вряд ли возможно такую систему рассматривать в отрыве, противопоставлении сознанию. Законы, управляющие изменением системы, — признак осознанности. Категории бытия и сознания представляются во взаимопроникновении, в диффузной модели.

**Континуум
внутреннего
и внешнего**

Философская категория «внутреннее» используется в паре с категорией «внешнее». Исходя из этого и следует рассматривать категорию «внутренний мир», которая все больше утверждается как предмет психологии. В современных философских представлениях внешнее и внутреннее находятся в отношениях взаимного продолжения. Внешний мир, утончаясь до состояния идей, мыслей, создает множество внутренних миров, обладающих свойствами внеш-

¹ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 30.

него мира, среди которых системность, изменчивость, динамичность, индивидуальность, реальность:

- мир состоит из систем, стало быть, внутренний мир тоже. **Системность** предполагает возможность структурирования — обозначения составных частей (элементов), находящихся в связях и отношениях;
- **изменчивость** состояния сознания объясняется тем, что внутри системы происходят процессы, которые характеризуются наличием разности, различия между начальным и конечным состоянием системы, подсистемы. Этот процесс непрерывный: конечное состояние становится начальным для следующего процесса и так далее. Кроме того, внутри системы изменения обеспечены взаимным влиянием одних элементов системы на другие, в результате происходит взаимоизменение одного и другого;
- внутренний мир **динамичен**, так как находится под воздействием, влиянием окружающих его систем, образуя с ними целостность. Сочетание потребностного, ценностного, проявленных способностей с выбранной нормой, обусловленной ситуацией, многообразно у одного человека и вряд ли похоже на своеобразное сочетание аналогичных составляющих у другого. Их набор характеризует динамичное состояние сознания;
- в совершаемых действиях проявляется некоторая особенность, обусловленная сочетанием ценностей, способностей, правил, продиктованных внешней средой, вернее, ее пониманием автором действия. Особенность характеризует индивидуальность поведения. Эти сочетания либо устойчивы, либо изменчивы и в зависимости от их набора и взаимосвязей определяют **индивидуальность** сознания;
- **реальность** физическая воспринимается через ощущения и созданные человеком в дополнение к ним приборы. Внутренний мир, продолжаясь во внешнем, наполняет его идеями, мыслями, которые, реализуясь, влияют на состояние внешнего мира, наделяя многообразие его факторов свойствами в разной степени позитивности:
 - благоприятно (или неблагоприятно) воздействующие;
 - обеспечивающие успешность (или неудачу);
 - создающие трудности (или возможности).

Господствующая долгие годы в нашей стране (да и во многих других странах) идеология материализма (первичности материи) сегодня уходит в прошлое, опровергнутая теорией и практикой. Се-

годня мир признает равнозначность влияния внешнего на внутреннее и внутреннего на внешнее. Последнее еще недостаточно разработано наукой и принято практикой. Это становится общечеловеческой проблемой (особенно актуальной в нашей стране), требующей незамедлительного решения.

Стремление к целостности у субъекта проявляется как осознанно, так и неосознанно и осуществляется на векторе к гармонии, к соответствию в себе:

- индивида — личности — человека;
- природного — социального — духовного;
- способностей — норм — потребностей;
- деятельного — образовательного — естественного;
- движения — слова — мысли;
- способов — критериев — самоопределения;
- методов — содержания — целей.

Соответствие между внутренним и внешним — также признак целостности. Восприятие себя как части окружающего мира лежит в основе адаптации. Пониманию себя в окружающем мире способствует различение в своем сознании субъективного, объективного и объединяющего их в мыслях, в духе абсолюта — озарения, понимания, собственного открытия, божественного (табл. 1.5).

Т а б л и ц а 1.5

Философское обоснование целостности сознания

<i>Сознание</i>	<i>Субъективное</i>	<i>Абсолют</i>	<i>Объективное</i>
Идеальное	Система представлений	Понятия, соединяющие субъективное и объективное	Знание о ситуации, определения
Осознание взаимопроникновения идеального и реального	Чувства	Мышление	Воля
Реальное	Отношение к ситуации	Понимание ситуации и адаптация к ней	Набор реальных факторов, характеризующих ситуацию

О субъекте образования

Словосочетание «субъект образования» подчеркивает самостоятельность в изменении внутреннего образа, а «образование субъекта» — его изменение под воздействием внешнего мира.

В том и другом предполагается контакт внутреннего и внешнего, действие, деятельность, взрослость.

Использование словосочетаний «субъект образования» и «образование субъекта» доказано правомочностью словосочетаний «субъект деятельности» и «деятельность субъекта». Образование по своей структуре — деятельность со всеми ее компонентами, направленная на изменение внутреннего (сознания), под воздействием внешнего (конкретной ситуации).

Сознание определяет поведение, поступки, действия. Если в нашем сознании поселилось убеждение: «Мы добьемся успеха», оно определит соответствующие действия, поступки, поведение. Если мы убеждены, что «В этой стране никогда не будет благополучия», так оно и будет. Процессы изменения бытия и сознания должны быть адекватными, тогда рефлексия будет позитивной, позитивными будут мысли, убеждения, действия, этому современные взрослые должны научиться.

Научиться мыслить позитивно — значит позитивно влиять на свой окружающий мир. Очень трудно это осуществить, если не широкомасштабно, не массово. Пока во внешнем мире господствующей моделью отношений является модель подавления и грубая физическая сила. Она может быть преодолена при овладении моделью силы духовной, силы разума, силы сознания. Человек научился успешно преобразовывать внешний мир, в котором в дополнение к биосфере, а иногда и в ущерб ей появилась техносфера. Теперь предстоит следующий прорыв в освоении цивилизации — преобразование мира внутреннего. Важно адекватно оценить средства этих преобразований. Во внешнем — это грубые, материальные, физические средства, во внутреннем — это тонкие, духовные, метафизические средства, имеющие все-таки материальную основу, обеспечивающую восприятие. Мысль, оформленная в слово на материальном носителе, — это либо слово, на звуковых волнах распространяемое, либо знаки на бумажных, магнитных и электромагнитных носителях.

Мысль постоянно стремится обрести форму, тяготеет к внешнему проявлению, стараясь найти свое выражение. Стремление и способность материализоваться в виде своего физического эквивалента заложена в ее природе¹.

¹ Кехо Д. Подсознание может все. — Минск: Попурри, 2002. — С. 16.

Философскую интерпретацию образования как процесса целесообразно представить моделью (рис. 1.1).

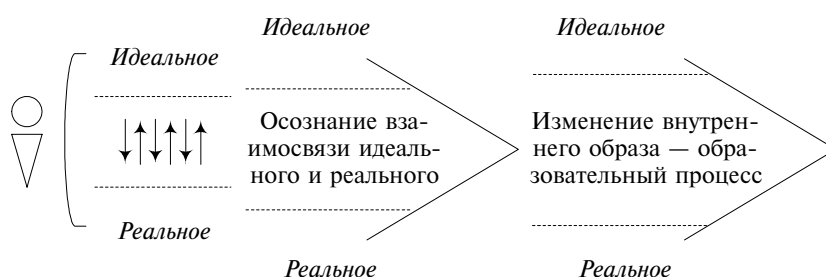


Рис. 1.1. Взаимосвязь идеального и реального

Философия, как известно, составляет основу для методологии, а методологические средства используются для проектирования реальных действий, из которых складывается жизнедеятельность каждого в отдельности и всех вместе. Как в XVI в. теория о строении Вселенной Н. Коперника перевернула человеческое мировоззрение, так и открытие Н. Бора в XX в. повлияло на мировоззрение людей, признавших континуум (непрерывность) материального и духовного, реального и идеального, внешнего и внутреннего, бытия и сознания. Их взаимосвязь описывается формулой «он во мне — я в нем». Чтобы это понять, используем модель, в которой идеальное и реальное условно разделено пространством их взаимопроникновения. Идеальное проникает в реальное: реальное осознается; осознанное реальное остается в идеальном.

Об одних говорят, что они идеалисты, витают в облаках, оторваны от реальной жизни. Других, наоборот, называют реалистами, прагматиками. То и другое — крайности. Нормальным является осознание связи идеального и реального.

О взрослом и взрослости

Говоря о взрослости, мы можем утверждать определенную степень ее субъектности, которая проявляется в природной, социальной и духовной сферах. Рождаясь индивидом, субъект несет в себе черты индивидуальности, наследственной и постоянно приобретаемой. Попадая в социум (для новорожденного самым первым социумом является мама), субъект приобретает черты личности. Его личность возрастает по мере полезности социуму, разным его уровням. Сразу после рождения в нормальной семье улучшается

эмоциональная атмосфера, появляется объединяющее начало — забота о маленьком, беспомощном, возникает подобие конкуренции между мамой и папой, мамой и бабушкой и формируется важность, значимость пришедшей в этот мир маленькой личности, которая возрастает по мере взросления, увеличения личности. В разное время и в разных социумах она будет проявляться по-разному. Где и когда закладывается человеческое? Безусловно, в эмбрионе, он уже человеческий. И когда говорят, что человек рождается с предрасположенностью к разумности, к мышлению, имеется в виду альтернативность возможностей: либо создаются условия для их развития, либо условия это развитие тормозят, препятствуют росту человеческого в нас, которое, очевидно, произрастет либо благодаря, либо вопреки.

Биологическая взрослость состоит в понимании собственной ответственности за гармонию отношений себя как индивида и окружающей среды, за здоровье и жизнь, свою собственную и ближайшего пространства. Мы давно усвоили, что в здоровом теле здоровый дух, пришла пора понять и обратную связь: психическое здоровье обуславливает физическое. Они в непрерывном взаимопроникновении. Если взросло не только тело, но и сознание, то можно говорить о взрослости физической и психической.

Социальная взрослость в самом общем виде следует понимать как собственную ответственность за гармонию отношений себя как личности и социума. Социум как совокупность единичных и коллективных субъектов выстраивает отношения с каждым своим членом на принципах обмена. Одно из первых слов, произносимых ребенком, — «дай». По мере своего взросления с помощью взрослых он понимает, что за все взятое надо что-то отдать. Он понимает это с помощью родителей, которые учат его говорить спасибо, с помощью своих сверстников, которые на просьбу поиграть с их игрушкой неизменно вопрошают: «А ты мне что дашь?». Чем раньше взрослеющий ребенок поймет, что «беру — даю» находятся в балансе, тем прочнее сформируется понимание категорий совести, долга, чести, являющихся не только «высокой материей», а методологической основой социальных отношений на всех уровнях. Баланс между «потребляю» и «произвожу» регулируется всеми формами общественного сознания: право (законы), мораль (общественное мнение), религия (заповеди) и т.д. Личность находится в сложных отношениях с социальным пространством. Их анализ требует разделения, расчленения (буквальный смысл слова анализ) его на составные части — уровни: семья, группа, коллектив, общность, общество, мировое сообщество.

Социальная взрослость в семье определяется тем вкладом, который каждый вносит в жизнедеятельность семьи, ее благосостояние, благополучие, эмоциональную атмосферу. Здесь тоже происходит обмен совокупным продуктом: материальным (кто-то приносит деньги), интеллектуальным (кто-то знает, как их лучше потратить, чтобы разрешить проблемы), эмоциональным (кто-то улаживает конфликты, делает все, чтобы все были довольны и в доме царил мир, спокойствие, гармония). Недооценка одного из этих компонентов, непонимание их равной значимости приводит к конфликтам, что является типичной ситуацией в семьях, где господствует материалистическое мировоззрение, где недооценивается и не присутствует духовность как совокупность эмоционального и интеллектуального. Каждый в семье — личность. Размер личности соотносится с размером уважения и обусловлен вкладом, совокупным продуктом (материальным, интеллектуальным, эмоциональным). С появлением ребенка все становятся добрее, заботливее, в доме устанавливаются отношения любви и спокойствия, и это его вклад в социум под названием семья. Если в семье появился пенсионер — человек, который не ходит на работу, вкладывает всю свою энергию не в производственный коллектив, а в семью, он достоин уважения и за домашний труд, и за неторопливое общение с внуками и детьми, за тепло, заботу, доброту. Размер этого уважения должен компенсировать и то, что человек получал ранее вне дома, в производственной и общественной жизни. Кто-то в семье берет на себя решение крупных проблем (а это интеллектуальный продукт), кто-то улаживает мелкие (может, только эмоционально). В каждой семье это происходит по-своему, главное, чтобы с пониманием, признанием значимости другого, который иной и его вклад иной, но заслуживающий уважения. Социальная взрослость предполагает стремление к высокому профессионализму и квалификации, патриотизм и гражданственность, ответственность за социальное положение своей семьи.

Духовная взрослость в буквальном смысле означает — вырос дух. Дух в светском понимании, в земном, не запредельном (трансцендентном) — это человеческое начало в каждом из нас, которое динамично: то укрепляется, то ослабевает в зависимости от степени разумности, от веры, надежды, любви, внутренней свободы и самостоятельности. Человек рождается с предрасположенностью к мышлению, которое в зависимости от условий развивается, становится либо в большей степени репродуктивным, либо продуктивным. Мышление связано с собственными открытиями, которые дают ощущения творца, божественного. В сомнениях, размышлениях, выборе, самоопределе-

нии взрослеет дух, формируется субъект, укрепляется человеческое начало.

В описании духовности идут либо путем науки, либо путем религии. Однако история их противостояния, наполненная борьбой и конфликтами, завершается демонстрацией единства их целей. Различие осталось на уровне средств: логика и доказательность — в науке, вера и несомненность — в религии. В этой связи интересны публикации, научно, доказательно описывающие непротиворечивость религиозных учений, их единообразие и необходимость использования каждым человеком для обеспечения физического и психического здоровья, здоровья тела и духа. Книга практикующего психолога Кэролайн Мисс «Анатомия духа» уникальна по своей убедительности, в ней автор показывает, **что** объединяет многовековые духовные традиции восточных религий, христианства, иудаизма, и доказывает, что в основе их корреляции — семь уровней духовности, единых по своей сути, по-разному называемых в силу отдаленности их исторических путей становления и развития.

Популяризируя сложные для понимания религиозные установки, автор описывает семь уровней духовности, сформировавшихся в духовных традициях восточных религий как учение о системе чакр, в христианстве — о таинствах, в иудаизме — о качествах Божественной силы — Сефирот. Многовековая человеческая мудрость проявила единство в выводах об уровнях духовности. К. Мисс, тщательно проанализировав их интерпретацию в разных религиях и обобщив, показала их так.

Первый уровень: «*Все Едини*» (обеспечивается родовой энергией, биологической семьей).

Второй уровень: «*Уважайте друг друга*» (обеспечивается партнерскими отношениями «Каждый, кто встречается нам в жизни, играет значительную роль в нашем развитии»).

Третий уровень: «*Уважайте себя*» (предполагает личную силу, переход в зрелое состояние, умение оценивать свои достижения, здоровое чувство «самости», терпение, ответственность за свои действия).

Четвертый уровень: «*Любовь является Божественной силой*» (предполагает эмоциональную энергию. «По своей природе мы все являемся сострадательными существами, расцветающими в атмосфере гармонии и спокойствия»).

Пятый уровень: «*Подчиняй Личную волю Божественной*». «Это подчинение — самое большое, что мы можем сделать, чтобы привнести в свои жизни духовную стабильность. Каждый из нас хоть немного осознает, что мы пришли в этот мир ради какой-то цели, что жизнь идет по определенному Божественному плану».

Шестой уровень: «*Ищите только правду*» (энергия этого уровня «постоянно заставляет нас оценивать истинность и чистоту наших убеждений», помогает нам «придерживаться правды и принимать решения, последствия которых будут наилучшими для нас самих и для тех, с кем мы взаимодействуем»).

Седьмой уровень: «*Живи настоящим моментом*». «Подсознательно наш дух стремится к этой священной истине. Она может дать нам вдохновение, которое приведет нас в состояние экстаза. Мы растем — и одновременно исцеляемся — в эти моменты наш дух становится сильнее тела, и тело подчиняется командам духа»¹.

Мы рождаемся, уже зная эти семь священных истин. На самом деле каждый из нас является по сути «биологической копией» этих истин. В детстве национальные и религиозные учения преподают нам различные варианты этих истин. И, даже если нас никто этому не учил, они пробуждаются в нас автоматически — в наших внутренностях, в умах, в чувстве естественного порядка жизни. В процессе возмужания мы постигаем содержание этих истин с возрастающей ясностью и глубиной понимания, и мы развиваем способность расшифровывать их информацию и отвечать на их послания.

Истины, содержащиеся в учениях различных религиозных традиций, призваны объединить, а не разделить нас. Буквальное понимание порождает отчуждение, в то время как символическое понимание, — понимание того, что все они представляют идентичные послания нашего духа, — сближает нас².

¹ Мисс К. Анатомия духа. — М.: ЭТП, 2001. — С. 99.

² Мисс К. Указ. соч. С. 109—110.

Описывая постижение этих истин в процессе взросления, автор подчеркивает, что уровни духовности сопровождают этот процесс у одних так, у других иначе.

Божественному замыслу несвойственно разрешать нашим мыслям жить в прошлом слишком долгое время; такой дисбаланс создает вихри во времени, мешающие нашей способности жить в настоящем и получать духовные указания каждый день¹.

Незаслуженно заниженная роль сознания в нашем бытии проявляется сегодня как всеобъемлющая неразумность. Стремление ее преодолеть наблюдается как в научной, так и в многочисленной популярной литературе, ориентирующей человека на достижение успеха за счет внутренних ресурсов, внутренней энергии *субъектности*.

Доктор Р. Шуллер, который называет себя динамичным теологом, соединил психологию и теологию для формирования вдохновляющей, положительной по своей силе веры, сформулировал восемь принципов счастливой жизни:

- Мне нужна помощь — я не могу сделать это один.
- Я действительно страдаю — но все будет хорошо.
- Я останусь спокойным, уравновешенным и буду правильно себя вести.
- Я действительно хочу поступать правильно.
- Я буду относиться к другим так, как я хочу, чтоб относились ко мне.
- Пусть от меня исходит вера.
- Я могу возводить мосты.
- Я могу выбрать счастье — несмотря ни на что².

Другой известный публицист Уэйн Дайер в своей работе «Десять секретов успеха и душевного покоя»³ предлагает «освоить десять секретов, с помощью которых ваш собственный дух станет путеводителем вашей жизни».

- Откройте свой ум всему и ни к чему не привязывайтесь.

¹ Мисс К. Указ. соч. С. 99—110.

² Шуллер Р. Принципы счастливой жизни. — М.: Лана Пресс, 1994. — С. 5—6.

³ Дайер У. Десять секретов успеха и душевного покоя. — Киев: София, 2003. — С. 5.

- Не дайте умолкнуть своей музыке.
- Вы не можете отдать то, чего у вас нет.
- Придите в объятия тишины.
- Избавьтесь от своей личной истории.
- Ум, создающий проблему, не способен ее разрешить.
- Оправданных обид не бывает.
- Относитесь к себе так, будто вы уже стали тем, кем хотите быть.
- Дорожите своей божественностью.
- Мудрость отречения от мыслей, которые вас ослабляют.

Отношения понятий «взрослый» и «взрослость» следует рассматривать по аналогии отношений сущности и явления. Взрослый — категория общая, фундаментальная (потому так трудно дается ее определение), взрослость — это свойство, качество, которые проявляются так или иначе. Они взаимообусловлены и понимание свойств приводит к пониманию категории, а понимание категории распространяется на понимание свойств.

Во всех литературных источниках по образованию взрослых или по крайней мере в большинстве из них делается попытка определить понятие «взрослость». Приведем некоторые из них.

В научном издании авторов Г.А. Ключарева и Е.И. Огарева «Непрерывное образование в условиях трансформации» говорится:

Состояние взрослости характеризуется комплексом биологических и социальных показателей:

- хронологический возраст, наступающий всегда за детством и юностью;
- психофизиологическая зрелость;
- социальная зрелость;
- полная гражданская дееспособность;
- экономическая самостоятельность;
- вовлеченность в сферу профессионального (оплачиваемого) труда.

Последний из признаков включает в себя все предыдущие и потому может рассматриваться как интегральный критерий взрослости¹.

¹ Ключарев Г., Огарев Е. Непрерывное образование в условиях трансформации. — М.: Франтэра, 2002. — С. 68—69.

Интересные попытки определить взрослость даны авторами учебника «Акмеология»¹.

Поскольку взрослость человека очень часто отождествляется с его зрелостью как гражданина, как супруга, как родителя, как специалиста в какой-то конкретной области труда, то некоторые ученые, работающие в сфере акмеологии, заменяют понятие взрослости понятием зрелость, хотя, конечно, эти понятия не эквивалентны².

В настоящее время, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека. Хотя в различное время предпринимались многочисленные попытки создания возрастной периодизации, результатом этой работы являлось создание не единой классификации, а появление множества различных классификаций³.

Развитие личности как субъекта деятельности в период «взрослости», «зрелости» Б.Г. Ананьев характеризовал как фазу онтогенеза, когда человек живет наиболее продуктивной, творческой, профессиональной и социально-активной жизнью⁴.

На своих семинарах по андрагогике мы формируем представления о том, кто же такой взрослый (приводятся ниже), из которых видно, что это список черт, качеств, свойств, а не определение.

Взрослый — это:

- умеющий принимать решения;
- умеющий принимать на себя ответственность;
- имеющий жизненный опыт;
- умеющий убеждать;
- отвечающий за свои слова и действия;
- оценивающий ситуацию и принимающий конкретное решение;
- правильно оценивающий свои возможности;
- отвечающий за результат;
- индивид;

¹ *Акмеология* / Под общ. ред. А.А. Деркача. 2002.

² Там же. С. 21.

³ Там же. С. 261.

⁴ Там же. С. 396.

- личность;
 - человек, имеющий образование;
 - создающий семью;
 - достигающий поставленных целей;
 - имеющий навыки для определенного качества жизни;
 - человек, действующий в соответствии с высшим воздействием;
 - действующий осознанно;
 - планирующий действие;
 - предвидящий результат;
 - умеющий разрешить конфликт;
 - индивид, достигший определенного культурно-образовательного уровня, навыков, используемых в определенной ситуации;
 - способный к самореализации, к общению с людьми и воздействию на них по различным средствам коммуникаций;
 - индивид, вступающий в общественные отношения с законом.
- Определение категории «взрослый» еще не сложилось. В формирующих документах по образованию взрослых можно найти следующее:

Взрослый учащийся — лицо дееспособного возраста, тем или иным образом совмещающее или совмещавшее учебную деятельность с занятостью в сфере оплачиваемого труда¹.

Взрослый учащийся — это социально зрелый, в целом сформировавшийся индивид, уже обладающий статусом оплачиваемого работника, полноправного и полнообязанного гражданина, деятельного члена разного рода социальных обязанностей².

Взрослый учащийся — лицо дееспособного возраста, тем или иным образом совмещающее учебную деятельность со своим участием в сфере оплачиваемого труда³.

¹ *Проект* Концепции развития образования взрослых в государствах — участниках Содружества Независимых Государств.

² *Образование* взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии / Сост. В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. — СПб.: ИОВ ДАО, 1995.

³ *Модельный* закон «Об образовании взрослых, принятый на десятом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств — участников СНГ в декабре 1997 г.

Их множественность и неоднозначность требуют дальнейшего осмысления и анализа. За основу анализа можно взять очевидный посыл о том, что взрослый — субъект взаимодействия с окружающим миром, который природа («био»), общество («социо») и духовное пространство («дух»).

Так что же значит «взрослый»? Значение содержит представления, понятия, определения. Определить — значит ограничить. Определения претендуют на объективность, которая относительна, только здесь и сейчас можно принять определения как завершенное знание. Не исключено, что спустя какое-то время или где-то в другом месте вскроются новые факты, появится новая информация, которая потребует изменения принятого определения. И его относительность станет очевидной. Следует констатировать, что определения «взрослый» нет, есть множество представлений, содержащих большой процент субъективности — так предстало нашему сознанию значение «взрослый». На пути к определению важно поработать с пониманием, которое находится во взаимосвязи, взаимовлиянии, взаимопроникновении с представлениями и определениями, т.е., поработав с понятием, пониманием: мы приблизимся к объективному определению (табл. 1.6).

Т а б л и ц а 1.6

Модульная программа «Структура взрослости»

Взрослость	Отношение с внешним миром		
	внутреннее (сознание)	осознание (образовательный процесс)	внешнее (информация)
Биологическая (индивид)			
Социальная (личность)			
Духовная (человек)			

Итак, *взрослый* в отношениях с внешним миром содержит компоненты:

- *индивид* — особенный вид, природное существо, субъект природосообразной деятельности;

- *личность* — субъект социальных отношений и социально значимой деятельности;
- *человек* — субъект духовной жизни.

1.3. Образование в жизнедеятельности субъектов

Образование — не отрасль, а компонент жизнедеятельности

В современном мире, стремящемся к интеграции путем упорядочения норм сосуществования разных стран и народов, устанавливается общий порядок, с которым каждый человек обязан считаться, меняя себя, свой внутренний образ, образовывая себя.

Все более доступной для иностранных граждан является российская система образования, а для российских — зарубежная, происходит обмен преподавателями и студентами, обмен опытом. Стремление понять и разрешить общие однотипные проблемы — характерная черта мировой системы образования. Система образования страны зачастую называется школа: средняя, профессиональная, высшая профессиональная и т.д. Английский психолог Дж. Равен пишет:

...главной заботой школьных администраторов и педагогов (кроме заказа необходимых исследований и разработок) должно стать вовлечение широких слоев населения в программы обучения взрослых, которые были бы направлены на пересмотр существующих представлений о том, как функционирует и как должно функционировать общество, в частности представлений о равенстве в сфере общественного распределения¹.

Недовольство собственной системой образования — типичное явление в самых развитых странах. В ней социум видит причины наиболее устойчивых проблем (там не доработали, там не доглядели), оценивая это как не выполнение социального заказа. В книге «Суд над системой образования: стратегия на будущее» содержится уничижительная критика системы образования США, где указывается на недовольство родителей, поскольку они «ощущают сниже-

¹ Равен Дж. Педагогическое тестирование. — М.: Когито-Центр, 1999. — С. 114.

ние качества обучения», и работодателей, поскольку «слишком многие выпускники не обладают базовыми навыками и способностями для качественного выполнения работы»¹. Вместе с тем не снимается вина и с общества:

Наши школы с самого начала были зеркалом нашего общества, и они гнулись и качались от ветров политических влияний².

Современная школа не справляется с задачей взросления, с обеспечением общественной, гражданской, профессиональной зрелости. Недооценка ценностных ориентаций образования и включенности в развивающую деятельность порождает в обществе ситуацию, когда

высокопоставленные государственные служащие нередко бывают очень умны, но не имеют ни склонностей, ни качеств, требующихся для того, чтобы действовать в общественных интересах изобретательно и творчески³.

Эволюция парадигмы образования во всем мире меняет роль преподавателя.

Это изменение предполагает переход от концепции преподавания как вербальной передачи информации к концепции преподавания как содействия развитию. Предполагается смена позиции учителя: он перестает быть центром внимания и источником мудрости, а руководит процессами роста и развития, оставаясь на заднем плане. Это не просто противоречит устремлениям многих желающих стать учителями, чтобы вещать и властвовать, это означает, что для эффективной педагогической деятельности важна прежде всего управленческая, а не дидактическая компетентность, что такая компетентность, помимо прочего, включает способность оказывать влияние на широкие социальные силы, кото-

¹ Суд над системой образования: стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонстона. — М.: Педагогика, 1991. — С. 41.

² Там же. С. 40.

³ Равен Дж. Указ. соч. С. 59.

рые в противном случае существенно ограничивают возможность индивида эффективно делать то, что необходимо¹.

Социум как образовательное пространство

Важнейший компонент образовательного пространства для взрослых — это социум (семья, группа, коллектив и т.д.). Семья неформально непрерывно воздействует на каждого члена семьи своими традициями, установившимся порядком, манерой общения, духом семьи. Разные группы людей, с которыми в течение дня приходится общаться, задают стиль общения либо авторитарный, либо демократический. Коллектив, где взрослый осуществляет профессиональную деятельность, стимулирует его на понимание окружающих событий и самоопределение в них, на повышение профессиональной и гражданской грамотности, на повышение компетентности и собственных способностей. Причастность к профессиональной общности, профессиональный патриотизм определенным образом формируют профессиональное сознание. Специфика региона на природном, духовном и социальном уровне является средой обитания, к которой взрослый должен адаптироваться, меняя себя. И наконец, общество со своим общественным сознанием во всех его формах (наука, политика, право, религия, искусство, мораль) создает нормы: научные, правовые, нравственные, эстетические и т.д., которые являются правилами, ограничивающими жизнедеятельность.

Понимание целей, задач, способов действий социума свидетельствует о социальной зрелости личности и способствует ее адаптации к субкультуре. Мировое сообщество с его глобальными коммуникациями, глобальным мышлением, объявившее планету «глобальной деревней» (Рио-де-Жанейро, 1992), от жителей планеты требует понимания задач глобального социума.

Как компонент жизнедеятельности взрослых образование выполняет социокультурную функцию приобщения к культуре социума и пополнения его культурных ценностей. Форма существования субъекта — жизнедеятельность, и потому правомочно структурирование субъекта по компонентам жизнедеятельности:

- субъект деятельности (состояние в деятельности);

¹ Равен Дж. Указ. соч. С. 115.

- субъект образования (состояние осознания);
- субъект жизни (естественное состояние).

Структура коллективного субъекта может быть представлена по основанию — связи внешнего и внутреннего в виде матрицы (табл. 1.7) и модели (рис. 1.2).

Т а б л и ц а 1.7

Связи внутреннего и внешнего в структуре субъекта

Внешнее	Внутреннее		
	потребности	нормы	способности
«Дух»	Духовность		
«Социо»		Культура	
«Био»			Цивилизованность

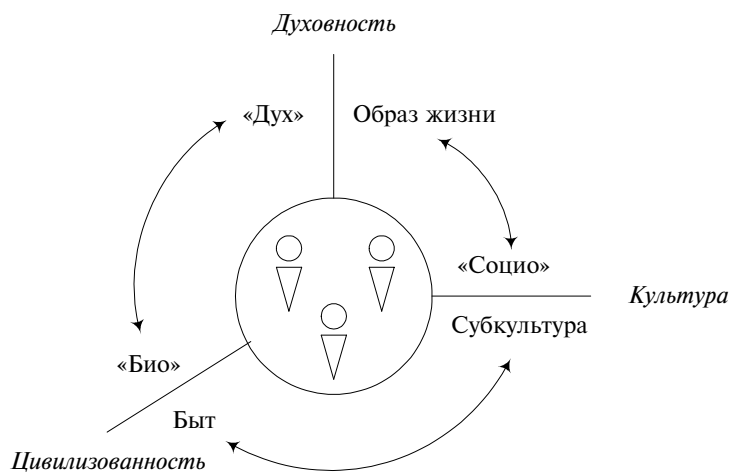


Рис. 1.2. Модель структуры коллективного субъекта

Особенности нашего национального сознания, менталитета все больше нас волнуют, так как не лучшим образом отражаются на реальности. Они требуют осмысления, понимания. Если делать вы-

воды из того, что на поверхности, то и называться они будут поверхностными. Чаще всего так и происходит. Наблюдая явления нашей жизни без глубокого анализа, мы судим о ее сущности. И поэтому так часто путаем причину, которая поглубже, со следствием, которое уже проявилось. Погружаясь в своих размышлениях глубже и глубже, мы все чаще находим причины в психологии. Если быть точными, то это претензии к наукам о нашем сознании, к тому, как мы научены понимать наше сознание, как его образовывать, регулировать, управлять, оценивать действия по преобразованию сознания. И с этим нельзя не согласиться, ибо инерция материалистического мировоззрения продолжает жить и проявляться в недооценивании всего того, что происходит в нашем сознании. А происходит там осознание собственных действий, деяний, содеянного, деятельности. Если *до* их совершения, то это проектирование, если *после* — то это анализ, оценка, рефлексия. По степени осознанности действий определяется степень зрелости; ценности обуславливают степень нравственности, порядочности, разумности, профессионализма, гражданственности; способы совершения действий определяются уровнем развития способности понимать, мыслить, осознавать. Все это у каждого в отдельности и всех вместе создает картину нашей жизни, особенности действий и характер деятельности.

Сегодня в результате глубокого реформирования общества социосистемы становятся более самостоятельными. Но от невладения технологиями демократического общения закрываются, отгораживаются, отделяются — целое рассыпается на части. Это главное противоречие общественных преобразований — *между провозглашенной свободой и неумением ею воспользоваться* — является проблемой сознания семьи, группы, коллективов, общностей, общества, мирового сообщества. И нет другого пути ее разрешения, кроме глубинных образовательных процессов, гармонизирующих сознание. Именно в этом старается нам помочь мировое сообщество, именно этим объясняется столь непонятное нам финансирование образовательных проектов странами ЕС, которые при этом имеют и свои цели. Технологии и модели демократического взаимодействия, усвоенные широкомасштабно руководителями (хорошо бы и самыми высокими), позволят распространить их на взаимодействие субъектов государства, региона и т.д.

Деятельность преподавателя воспринимается студентом как внешние обстоятельства. Однако она претендует на проникновение во внутреннее, на изменение сознания студента, на некоторые позитивные приращения в нем и обеспечивается резуль-

**Преобразование
образования**

тативностью взаимодействия преподаватель — студент, которая, безусловно, предполагается. Именно здесь и возникает потребность перехода от качественных характеристик к количественным. А насколько внешнее проникает во внутреннее? А чем измерить результативность? А как обеспечить качество?

Критерий качества, результативность — это реальное приращение, которое получил каждый обучающийся в своих потребностях, нормах, способностях. Приращение в потребностях предполагает их позитивное изменение, расширение круга интересов в собственной информированности и компетентности (способностях к культурному действию). Этот процесс сопровождается психологическим состоянием, называемым проблематизацией, т.е. проявлением проблемы, осознания собственной недостаточности в информированности и компетентности. Это состояние внутреннего беспокойства и переход к активности по его устранению. Переход от проблемы к цели — процедура, свойственная организованному сознанию, которое обретается внутренней работой по преобразованию собственного внутреннего мира. Привычная нацеленность на преобразование внешнего мира, внешних условий усвоена большинством людей как норма, правило, закон жизни. Нацеленность на преобразование, на организацию внутреннего мира, собственного сознания, духовности понятна, а тем более усвоена, недостаточно. Перемены в окружающем мире пугают людей, но еще больший страх и сопротивление вызывает необходимость перемен внутренних. Те и другие разрывают привычные связи, ломают стереотипы поведения. Это требует новых затрат энергии, работы мысли, активных коммуникаций, направленных на разрешение проблем.

Противопоставление духовного и материального, внутреннего и внешнего, нарушение целостного их восприятия породило два способа определения понятия «проблема»:

- от внутреннего: проблема — это психологическое состояние беспокойства, вызванное несоответствием между собственными потребностями, способностями и внутренними нормами;
- от внешнего: проблема — это затруднение в реальной деятельности, непреодолимое наличие имеющихся средств.

Оба определения, столь распространенные в психологии и методологии деятельности, ущербны, ибо нарушают целостность внутреннего и внешнего, сознания и бытия, духовного и материального. Инновационное понимание их взаимопроникновения, обоснованное законом дополнительности, синергетическим принципом континуума, имеет практическую значимость в осознании и разреше-

нии проблем. Их источник может быть во внутреннем — беспокойство, с которым надо разобраться, установить значимость для реальности, перейти к цели и активным действиям, что предполагает проектирование. Их источник может быть во внешнем — затруднение в реальной деятельности, непреодолимое наличием имеющихся средств, под которыми понимается зачастую только материальная наличность. Средственность следует рассматривать так же целостно, как единство материального и духовного (интеллектуального, эмоционального). Их использование предполагает рефлекссию, результатом которой будет осознание процесса преодоления затруднения с использованием интеллектуальных средств. Ситуация такова, какова она есть. Что в ней можно хотеть, какие цели ставить, как самоопределяться? Эта интеллектуальная цепочка — первый шаг в осознании проблемы, которую теперь можно определить так: *проблема — это психологическое состояние беспокойства, вызванное внутренними или внешними несоответствиями в процессе осознания собственных действий до или после их свершения*. Технология решения проблем предполагает *осознание*, т.е. процедуру поставки вопросов по поводу собственных действий и поиска ответов на них в следующей последовательности: *для чего?* (для какого результата), *что?* (что получу, что отдам в процессе обмена материальным, интеллектуальным, эмоциональным содержанием), *как?* (как могу совершить действие с учетом собственных способностей и внешних условий). Вопросы и ответы — это внутренняя работа в собственном сознании, в собственном духовном пространстве.

Категория «потребность» напрямую связана с категорией «ценность», если исходить из целостного восприятия субъекта в окружающем мире. Обратимся к моделям (рис. 1.3).

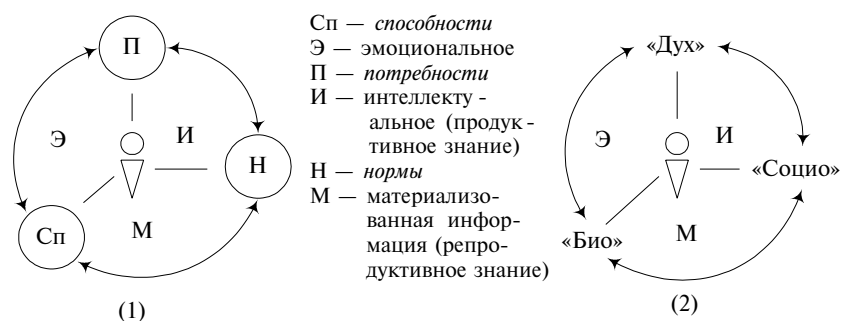


Рис. 1.3. Структура субъекта в окружающем мире

Их взаимосвязь, сопоставление позволяют установить, что:

- сущностная характеристика *потребностей* детерминирована уровнем духовности, человечности, разумности и находится под воздействием способностей и норм;
- категория *способностей* обусловлена природными задатками и находится под воздействием социокультурных условий и внутренних норм; а также интересов, активности, целей, потребностей;
- категория *внутренних норм* формируется с момента рождения как собственный банк данных (информированность, правила собственных действий) и зависит от состояния потребностей и уровня развития способностей.

Таким образом, используя модели (1) и (2), можно составить матрицу, позволяющую установить существенные взаимосвязи и наполнение содержанием сознания (табл. 1.8).

Т а б л и ц а 1.8

Классификация компонентов сознания

Внешнее	Внутреннее		
	<i>потребности</i>	<i>нормы</i>	<i>способности</i>
«Дух»			
«Социо»			
«Био»			

Если выделить из системы сознания подсистему «потребности», то можно представить их внутреннюю структуру, разделив на биологические, социальные и духовные в их единстве и целостности. Если учесть их взаимопроникновение, то сфера потребностей состоит из физиологических, психологических, эмоциональных, духовных, социальных, материальных — по кругу. Центр значимости тех или иных смещается в зависимости от ситуации «здесь и сейчас». Они дополняют друг друга, стремятся к гармонии, вступают в противоречие, конфликтуют, сталкиваются.

Эмоции (Э) в данном контексте можно рассматривать как внутреннюю энергию, а интеллект (И) как способность работать с информацией (ее находить, перерабатывать, производить собственные

мысли, оформлять их, использовать в реальных ситуациях). Соединяясь, они создают силу духа, который современная наука определяет как энергоинформационную систему.

Дух как «стержень сознания» в основе своей имеет мышление, которое, с одной стороны, укрепляется (или расшатывается) чувствами, эмоциональными волнами, а с другой — укрепляется (или расшатывается) интеллектуальными конструкциями, волей. Взаимосвязь мышления, чувств, воли и есть те самые составляющие, которые формируют дух. Упав духом (так мы определяем собственную слабость, неуверенность), мы ищем опоры, поддержки. И иногда достаточно одобрительной улыбки, теплого взгляда, т.е. проявления добрых чувств, чтобы заново обрести ту самую силу духа, которая необходима нам для совершения действий. Прибегнув к размышлениям, интеллектуальным обоснованиям ситуации, также можно укрепить свой дух. Поняв проблему, объяснив себе ее причину, наметив пути ее устранения, т.е. действуя рационально, поубавим силу эмоций, уравновесим чувственное и интеллектуальное, вернем себе спокойствие и веру. Иногда нам для этого нужен собеседник, ибо, как говорили древние, «то не осмыслишь, что не проговоришь».

Самоопределение общества в жизнедеятельности напрямую связано с состоянием духа, его разумностью, его нравственностью. Именно это состояние определяет ценности, предпочтения в потребностях, направленность активности. Духовность и добро направляют действие на созидание. Зло направляет действия на разрушение. Если педагог не утруждает себя кропотливой работой с духовной составляющей субъекта, то результат обучения — всего лишь информированность — может быть направлен и на созидание, и на разрушение (материального и духовного), на зло.

Триединство духа проявляется в *свободе мышления, красоте чувств, доброй воле*, которые в целостности образуют духовность, формируют человеческое начало. Дух можно воспитывать, управляя своими потребностями, отдавая предпочтение добру перед злом, созиданию перед разрушением, любви перед ненавистью и т.д. И про все это надо знать, иметь информацию, что и дает обучение: иметь представление о духе человека в разные исторические периоды, в разных культурах, в разных формах общественного сознания. Для обретения этого знания мы ратуем за гуманизацию образования, т.е. увеличение объема учебных дисциплин о человеке: о мышлении (логика), о нравственности (этика), о прекрасном (эстетика), о здоровье сознания (психология) и бытия (экология), о собственном образовании: воспитании, обучении, развитии (педагогика, андрагогика) и

т.д. Но не следует ограничиваться тем, что именно так проблема будет решена (это может быть очередным обольщением, иллюзией). Существующая в реальной практике педагогическая парадигма отождествления образования с обучением, не предусматривающая в педагогических технологиях воспитания и развития, традиционно породит ситуацию: «знаем про это», но не хотим (и нет активности) и не можем (не способны проявить в действии). Сегодня эта психологическая ситуация в обществе господствует. Ее преодоление — в педагогической подготовке преподавателей: их педагогической позиции и педагогическом мастерстве. Если преподавательский корпус (самая многочисленная профессиональная категория в обществе) овладеет технологией образования как целостностью и единством воспитания, обучения, развития, то в обществе начнет сокращаться агрессивность, нетерпимость, рвачество — все то, что порождено недостатком воспитания, т.е. бездуховностью; в обществе начнет сокращаться потребительская позиция, беспомощность, неспособность к пониманию, рефлексии, действию — все то, что порождено недостатком развития.

**О социальном заказе
системе образования**

В обществе складываются определенные традиции, устои, нормы поведения, атмосфера, невольно влияющие на действия, деятельность. Когда говорят о менталитете общества, нации, то, безусловно, учитывают компоненты: наследственный (от природы), общественный (от социума), духовный (от понимания человечности, гуманизма). Они особым образом трансформируются разными элементами социума: семья, группа, коллектив, общность (национальная, профессиональная, территориальная), где царит тот или иной дух, который проникает, *впитывается* каждым сознанием, регулируется разумом, *воспитывается*.

О кризисе в России говорят много, обстоятельно, анализируются причины, проектируются пути выхода. Положение особенное, затянувшееся и в связи с этим уже само по себе состоит из эволюционных и скачкообразных проявлений. В экстремальных точках, когда осознание происходящего наиболее актуально, вспоминается о равной значимости изменения бытия и сознания и о еще большей значимости их соответствия. Синергетическое озарение быстро проходит, и опять все усилия направляются в бытие, углубляя несоответствие его изменений с изменениями массового сознания, что является первопричиной источников конфликтов, столкновений. На преодоление этого несоответствия направлено образование взрослых, которое по определению есть осознание собственных действий,

воздействий, взаимодействий с окружающим миром. Модели взаимодействия, технологии процессов обуславливают результат, который должен соответствовать социальному заказу. Каков он сегодня?

Специалистам известно, что социальный заказ российской системе образования находится в стадии формирования, осмысления, на этапе признания новых ценностей. Демократизация общественных преобразований, гуманизация отношений, духовность конкретных деяний находятся в младенческом состоянии. Взрослые в этом не натренированы, хотя все «за». Функции тренировочной площадки за учебными заведениями системы образования взрослых, а функции тренеров — за преподавателями, владеющими технологиями гуманизации, демократизации, духовности.

По последним данным 25% населения России проводит рабочий день в системе образования (одни учат, другие учатся). Для чего это обществу? В аналитической пирамиде ответов на этот вопрос на вершине следующие: для взросления (в психологическом смысле), для приобщения к культуре (в самом широком смысле), для подготовки к деятельности как овладению культурой хозяйствования. Социальный заказ создает культура: духовная (наука, политика, право, мораль, религия, искусство, философия) и материальная (экология, экономика). Ее современное состояние, обусловленное новой позицией — «открытое общество», задает новые требования психологическому состоянию, подготовке к профессиональной деятельности. Современная система образования с этими функциями явно не справляется, возможно, потому, что понимает их значительно хуже. Как бы ни приветствовали мы консерватизм и устойчивость системы образования, она обязана в общественной жизни ориентировать взрослых на адаптацию к переменам и, стало быть, осознавать социальный заказ как готовность взрослых видеть и решать существующие в обществе проблемы как свои собственные (рис. 1.4).

Анализируя наиболее существенные и актуальные проблемы жизнедеятельности взрослых как изъяны в современном массовом сознании, нельзя не замечать их взаимосвязь с педагогическими моделями и технологиями. Их инновационный характер позволит разрешить проблемы общественного сознания (а следовательно, и бытия) педагогическими средствами (табл. 1.9).

Учебные заведения как тренировочная площадка с программой тренингов, заданных социальным заказом, осваивают методологию инновационной педагогической деятельности в соответствии с теми факторами, которые гармонизируют сознание взрослых.

<div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Методология</div> <div style="margin: 5px 0;">↑ Ученые ↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Наука</div> <div style="margin: 5px 0;">↑ Чиновники ↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Практика</div> <div style="margin-top: 10px;"> I. Организаторы II. Методисты III. Педагоги </div> </div>	Функция	Понимание собственной функции (позиция)	
	<ul style="list-style-type: none"> • изучать потребности практики, исследовать состояние, выявлять проблемы; • разрабатывать теоретические подходы, критерии, концепции по разрешению проблем; • разрабатывать проекты решений проблемы 	нормальное	узкое
		<ul style="list-style-type: none"> от меня зависят результаты образовательных процессов; мой долг — обеспечить практику критериями деятельности; разрабатываемые программы, проекты должны быть реальными 	<ul style="list-style-type: none"> поизучать, поисследовать; повыступать; написать, издать
<ul style="list-style-type: none"> • разрабатывать нормативные документы в соответствии с научными критериями; • корректировать устаревшие приказы, инструкции 	<ul style="list-style-type: none"> мой долг, моя задача — соединять теорию с практикой, находить наиболее актуальное, ценное в науке и через нормативную документацию обеспечивать практику механизмом решения проблем 	<ul style="list-style-type: none"> ходить на работу; принимать посетителей; отвечать на звонки; решать личные проблемы 	
<ul style="list-style-type: none"> I — организовать практическую деятельность критерияльно; II — находить механизмы реализации критериальной деятельности, создавать рекомендации; III — осуществлять педагогический процесс грамотно 	<ul style="list-style-type: none"> Каждый из I, II, III: я обеспечиваю условия для образования личности; от меня зависит уровень образованности общества; обеспечиваю воспитание, обучение, развитие 	<ul style="list-style-type: none"> I — следить за порядком; II — изучать опыт; III — давать уроки, читать лекции, проводить занятия 	

Рис. 1.4. Субъекты образовательной деятельности

Т а б л и ц а 1.9

Обусловленность инноваций социальным заказом

<i>Элементы образовательных инноваций</i>	<i>Факторы социального заказа</i>
1. Формирование в учебных процессах целостной позиции: «взрослый — субъект образования: индивид — личность — человек»	Целостное восприятие окружающего мира как «био» — «социо» — «дух» и единства с ним, преодоление в современном специалисте недостаточности гуманистической позиции и экологической культуры
2. Овладение технологией самоопределения в учебном процессе	Овладение технологией принятия решений, свободой выбора, умением адаптироваться в условиях перемен. Овладение технологией прогнозирования ситуаций, предупреждения чрезвычайных событий вместо преодоления последствий
3. Использование при составлении программ технологии структурирования содержания по модульной системе	Овладение культурой системного подхода в социальной деятельности, овладение мировоззренческим принципом <i>дополнительности</i> вместо <i>борьбы</i> противоположностей, овладение моделью устойчивых систем; овладение позицией «человек свободный» в условиях выбора; преодоление линейного догматического мышления, овладение культурой планетарного мышления
4. Использование технологии разрешения основных проблем как методологической основы методов в учебном процессе	Преодоление потребительской позиции в жизнедеятельности; преодоление расхождения слова и дела, их несоответствия здравому смыслу; толерантность в суждениях, общении, действиях
5. Использование приемов самооценки результативности педагогического взаимодействия как овладение рефлексивной культурой	Целостное восприятие процесса и результата деятельности, повышение уровня развития, дозированное стремление к лучшему качеству жизни
6. Использование работы в малых группах как наиболее эффективной модели образования	Овладение технологией формирования команды в соответствии с социокультурными нормами, овладение технологией демократического общения как технологией «горизонтальных» коммуникаций

**Образование,
субъекты,
жизнедеятельность**

Если попытаться систематизировать многочисленные подходы, взгляды, мнения, рассуждения по поводу роли образования в жизнедеятельности субъектов, то целесообразно начать с анализа ключевых слов: образование, субъекты, жизнедеятельность.

Образование в данном контексте рассматривается и как ценность, и как система, и как процесс, и как результат, и как услуга. Под *субъектом* понимается целостность: индивид — личность — человек, свойства которой присущи и коллективному субъекту. К понятию «жизнедеятельность» как способу существования субъекта в окружающем мире следует подойти прежде всего семантически: это жизнь и деятельность, неразрывно связанные взаимопроникновением и структурно связанные с окружающим миром (рис. 1.5).

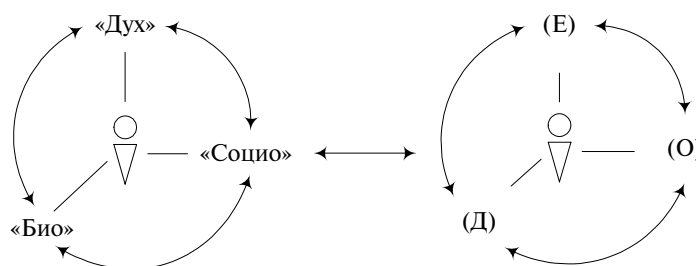


Рис. 1.5. Жизнедеятельность субъекта в окружающем мире:

(E) — естественное (жизнь) связано с одухотворением («вдохнули жизнь»);
(Д) — деятельностное связано с природой, контактом с ней и преобразованием ее;
(O) — образовательное связано с социумом, который старается каждого приобщить к социокультурным ценностям (духовным и материальным)

Три начала (E), (O), (Д) образуют пространство жизнедеятельности и проходят через все периоды жизни с преобладанием определенных императивов: в естественном «Я — дитя» (расти!), в образовательном «Я — взрослый» (образовывать себя!), в деятельностном «Я — родитель» (действовать!).

Во все периоды жизнедеятельности человека присутствуют (взаимосвязаны, взаимообусловлены, неразделимы) все три начала, которые определяются психологической позицией: «Я — дитя»,

«Я — взрослый», «Я — родитель»¹. В разные периоды жизни преобладает то или иное начало и соответственно та или иная позиция.

В любой отрезок жизни (год, месяц, неделю, сутки и т.д.) жизнедеятельность протекает как естественное (расти!), образовательное (образовывать себя!), деятельностное (действовать!) (табл. 1.10). Так:

- всю жизнь осуществляется естественное: рост потребностей, способностей, норм;
- всю жизнь человек себя образовывает, занимается самообразованием с разной степенью интенсивности в разные периоды жизни;
- через всю жизнь проходит такой вид деятельности, как игра: всевозможные развивающие игры в детстве, деловые игры в процессе образования, организационно-деятельностные в профессиональной деятельности.

Т а б л и ц а 1.10

Жизнедеятельность в возрастные периоды

<i>Жизнедеятельность</i>			
<i>Возрастные ступени</i>	<i>Естественное начало</i>	<i>Образовательное начало</i>	<i>Деятельностное начало</i>
Детство	Рост, основы развития	Учеба, познание окружающего мира	Игра, учеба, обслуживание себя, положительные обязанности в семье
Молодость	Осознанное совершенствование своего физического и духовного состояния	Получение образования, формирование мировоззрения, приобретение профессии	Учеба, работа, создание семьи
Зрелость	Поддержание собственного здоровья (физического и духовного)	Повышение квалификации, самообразование	Профессиональная деятельность, жизнеобеспечение семьи

¹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Лениздат, 1992.

Учитывает эти подходы и система образования.

Специфика организационных форм и методов на разных уровнях образования детерминирована императивами:

Общеобразовательная школа: впитывай, бери, потребляй, воспитывай себя — *расти!*

Средняя специальная и высшая школа: выращивай свои потребности, способности, нормы, окультуривай их, готовь себя к профессиональной деятельности — *образовывай себя!*

Система повышения квалификации: производи действие грамотно, культурно мысли, действуй, говори, рождай мысль, суждение, дело — *осознанно действуй!*

Процесс образования, осуществляемый в разные возрастные периоды, ориентирован на преобладание воспитания (управление потребностями) в детстве, обучения (усвоение норм) — в молодости, развития (выращивание способностей) — в зрелом возрасте. Науки, описывающие эти процессы, в основе своей парадигмы, определяющей цели, содержание, методы, имеет императивы:

- *Расту!* — педагогика;
- *Осознанно образовывать себя!* — андрагогика;
- *Действовать, развивая свои способности!* — методология деятельности, акмеология.

Функции и принципы образования

Чтобы выявить функции, принципы образования в жизнедеятельности, следует проанализировать связи в системе, что наиболее удобно сделать на модели (рис. 1.6).

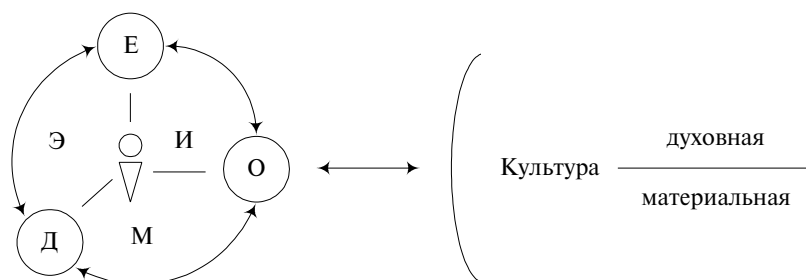


Рис. 1.6. Жизнедеятельность как система:

Е — естественное; О — образовательное; Д — деятельностное

- В пространстве естественного (Е) — выращивание потребностей, норм, способностей.

- В пространстве естественно-образовательного (Е) ↔ (О) — оформление потребностей, норм, способностей, их окультуривание в цели, содержание, методы.

- В пространстве образовательного (О) — образовывание, т.е. собственно образование как процесс воспитания (управлять потребностями), обучения (усваивать нормы), развития (приобретать, упражнять, осваивать новые способности).

- В пространстве образовательно-деятельностного (О) ↔ (Д) — подготовка к деятельности, т.е. приобретение необходимых качеств для культурной деятельности:

- самоопределяться (путем упражнений в правильности постановки целей);

- действовать критериально (соответственно нормам: законам, правилам, предписаниям, прецедентам и т.д.);

- выбирать способы деятельности по своим способностям.

Логика наших рассуждений приводит к выводу, что функции образования по связям в системе жизнедеятельности таковы:

- (Е) ↔ (О) — выращивание естественного (П, Н, Сп);

- (О) ↔ (К) — окультуривание элементов сознания (Ц, С, М);

- (О) ↔ (Д) — подготовка к деятельности (СО, Кр, СД).

В любом возрасте и ситуации каждый имеет в своем сознании потребности, нормы, способности. Это естественное состояние. Они растут, изменяются в естественных условиях либо в искусственных, которые создает система образования. Она организует условия для процесса образования, для роста элементов сознания и подготовки к деятельности. Если речь идет о профессиональном образовании, то растет, формируется профессиональное сознание (потребности, нормы, способности) и происходит подготовка к профессиональной деятельности.

В педагогической литературе особое внимание уделяется принципам (требованиям) образования. Где-то их называют пять, где-то семь, где-то девять, где-то одиннадцать — наиболее популярное количество. Но всегда трудно дается основание их классификации.

В логике наших рассуждений таким основанием могут служить функции образования. В чем состоит основное требование к любой деятельности, образовательной в том числе, — в выполнении функций, в соответствии им, в реализации их.

Функция выращивания естественного в образовательном процессе предполагает **гуманность** — любовно, заботливо создавать условия для роста потребностей, норм, способностей:

- учитывать исходное состояние (потребности, нормы, способности) каждого обучающегося;

- индивидуальный подход;
- результативность.

Функция окультуривания элементов сознания через цели, содержание, методы предполагает **целостность** как обеспечение воспитания, обучения, развития; в целом — образования:

- воспитывающий характер;
- обучающий характер;
- развивающий характер.

Функция подготовки к деятельности предполагает **действенность** как организацию упражнений в определенных действиях:

- активность — обеспечение воздействия на потребности;
- критериальность (приращение к собственным нормам);
- тренировочность, развивающую способности.

Обусловленность технологий образования его функциями

Функции образования обуславливают **технологии образования**, отвечающие за качество реализации функций (рис. 1.7). Из данной модели нетрудно выстроить три технологические цепочки образовательного процесса.

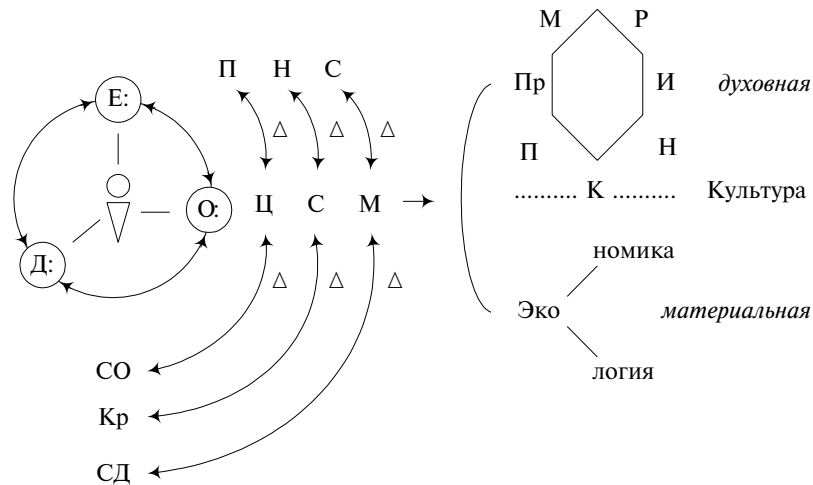
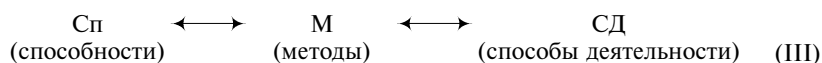
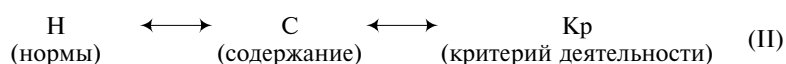
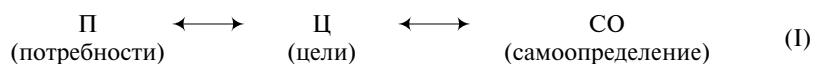


Рис. 1.7. Функции образования в жизнедеятельности:

П — политика; Пр — право; М — мораль; Р — религия; И — искусство; Н — наука



- (I) — (П ↔ Ц ↔ СО) — управление собственными потребностями до осознания цели и далее до самоопределения в действиях (*воспитание*);
- (II) — (Н ↔ С ↔ Кр) — усвоение новой информации из содержания окружающего мира и понимание ее значения как критериев деятельности (*обучение*);
- (III) — (Сп ↔ М ↔ СД) — выращивание собственных способностей путем овладения методами образования для их использования как способов деятельности (*развитие*).

Для уяснения взаимосвязей полезно провести *самодиагностику собственных параметров жизнедеятельности* по их значимости в профессиональной деятельности (положительный или отрицательный результат суммирования выбранных вами чисел выявит ваше отношение к параметрам жизнедеятельности) (табл. 1.11—1.13).

Т а б л и ц а 1.11

Естественно-образовательное в жизнедеятельности

Компоненты	Потребности	Нормы	Способности
Цели	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2
Содержание	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2
Методы	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2

Т а б л и ц а 1.12

Образовательно-действенное в жизнедеятельности

<i>Компоненты</i>	<i>Самоопределение</i>	<i>Критериальность</i>	<i>Способ деятельности</i>
Цели	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2
Содержание	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2
Методы	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2

Т а б л и ц а 1.13

Действенно-естественное в жизнедеятельности

<i>Компоненты</i>	<i>Самоопределение</i>	<i>Критериальность</i>	<i>Способ деятельности</i>
Потребности	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2
Нормы	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2
Способности	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2	-2 -1 0 1 2

Современное образование, рассматриваемое для личности как ценность, означает приобщение к ним, признание их, понимание их. Это одна из главных функций системы образовательных учреждений. Здесь ценности обсуждаются, адаптируются к современным условиям и, трансформируясь через субъективное восприятие, становятся внутренними ценностями.

Кроме того, всем заинтересованным лицам придется пересмотреть смысл социально-политического образования — и тем, кто его организует, и тем, кто его получает. Вместо вдалбливания политических, социальных и гражданских понятий учителям придется формировать у учащихся мотивацию и компетентности, необходимые для того, чтобы изучать социальные процессы и самостоятельно действовать на основе полученной информации¹.

¹ Равен Дж. Указ. соч. С. 114.

Приобщение к культуре как одна из функций образования в современном мире предполагает поликультурное образование. Взаимодействие культур сегодня — факт нашего времени, который требует понимания, признания, грамотного подхода и реализации в конкретных действиях. Диверсификация понятия «культура», породившее представление о субкультурах, подчеркивает их разнообразие, разностороннее развитие и необходимость взаимодействия. Поликультурное образование взрослых включает:

- глубокое и всестороннее овладение культурой собственного народа как неперемное условие интеграции в другие культуры;
- формирование представления о многообразии культур;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- развитие навыков продуктивного взаимодействия с представителями других культур;
- воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения¹.

В образовании взрослых организационные особенности способов получения характеризуют его как *формальное, неформальное и информальное*. Их сосуществование образует процесс непрерывного образования, обусловленный в народной мудрости императивом: «Век живи, век учись...».

Формальное образование представляет собой долгосрочную программу или кратковременный курс, по завершению которого у выпускника, успешно сдавшего итоговые экзамены, возникает совокупность законодательно установленных прав².

Основной признак неформального образования — отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности³.

¹ *Верилловский С.Г.* Поликультуризм и образование взрослых // Новые знания. 2002. № 1. С. 11.

² *Ключарев Г., Огарев Е.* Указ. соч. С. 71.

³ Там же. С. 71.

Информальное образование — многоплановый процесс, структура которого в общем и целом совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека. Определенные элементы учения и научения присутствуют практически во всех формах социальной активности.

Виды информального образования пока не систематизированы. К числу основных могут быть отнесены:

- учение по методу проб и ошибок;
- стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы или способов разрешения практически значимых проблем;
- взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач;
- приобретение новых знаний посредством современных информационных технологий (интернет, интранет, базы данных и т.д.) и через средства массовой информации;
- обогащение духовного мира через чтение и посещение учреждений культуры;
- эстетическое развитие в процессе любительской, художественной деятельности;
- выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста¹.

К характеристике информального образования можно отнести высказывание Розы Марии Торрес (Эквадор) на Международной конференции в Таиланде (6—11 сентября 2003 г.):

Обучающееся сообщество — вот новая форма образования, которая объединяет в себе не только все слои и сферы дополнительного образования, но и социальные движения — это многоцветное полотно общественной жизни².

Выводы

1. Андрагогика — новая отрасль педагогической науки, в основе которой — специфика образования взрослых, описывающая, объясняющая, определяющая особенности моделей и технологий образовательных процессов.

¹ Ключарев Г., Огарев Е. Указ. соч. С. 73.

² Агапова О. // Новые знания. 2003. № 4. С. 5.

2. Человек существует в мире реальном (действительном) и идеальном (отраженном в собственном сознании) — в реально-идеальном, так как действует, осознавая, осознает, действуя. Реальный мир — все, что его окружает (объективный), и он сам; идеальный — воспринятый реальный (субъективный). Одну и ту же ситуацию один воспринимает так, другой — иначе в силу разности и непохожести сознаний.
3. Взрослый в образовании — это осознающий свои действия, поведение, деятельность. Взрослость включает три составляющие: духовную взрослость, социальную и биологическую (психологическую и физиологическую). Особую значимость имеет духовная взрослость, которая состоит в разумности, в умении управлять своими потребностями, формировать цель, правильно самоопределяться в конкретной ситуации и адаптироваться к ней.
4. Субъекту образования в жизнедеятельности свойственны три психологических состояния: естественное («Я — такой»), образовательное («Я — осознающий»), действенное («Я — действующий»). В разное время у разных людей какое-то из них является преобладающим. В детском возрасте преобладающим является естественное состояние, в юношеском — состояние осознания, в чем и состоит различие между *педагогикой* и *андрагогикой*, и в зрелом возрасте — действенное состояние сознания, изучаемое *акмеологией*. Для гармоничного внутреннего состояния взрослых все три компонента должны быть в наличии и равнозначимы.
5. Образование в жизнедеятельности выполняет функции окультуривания внутреннего образа (потребностей, норм, способностей), приобщения к культуре через осознание себя в окружающем мире (цели, содержание, методы), подготовки к деятельности (самоопределение, критерии, способы деятельности).
6. Образование — компонент жизнедеятельности субъектов. Оно происходит спонтанно или организовано, стихийно или целенаправленно и как процесс непрерывно и тем результативнее, чем осознаннее.

Темы исследовательских работ

1. Образование взрослых в XXI веке: философско-методологические ориентиры.

2. Онтологические аспекты непрерывного образования.
3. Исследовательский взгляд на взрослого человека как на субъект образовательного процесса.
4. Образование взрослых как феномен культуры.
5. Ценностные ориентации взрослых в образовании.
6. Образование взрослых в историко-педагогическом аспекте.
7. Образование взрослых как действенный фактор становления духовного здоровья личности и социума.
8. Смысл жизни и проблема самореализации человека.
9. Андрагогика как возможная сфера развития человека.
10. Образовательная ситуация с точки зрения восприятия ценностей.
11. Гуманизация образования как отражение изменения образовательных ценностей.
12. Иерархия ценностей в системе образования.
13. Духовные ценности в системе современного образования.
14. Развитие субъектности как цель высшего педагогического образования.
15. Философско-методологические основания современных форм образования взрослых.
16. Формирование системы ценностей в современном образовании взрослых.
17. Ценности образования и образование как ценность.
18. Философия образования в XXI веке.
19. Социокультурная парадигма образования взрослых.
20. Самоорганизация человека как фактор устойчивого развития.
21. Педагогика, андрагогика, акмеология — общее и особенное в каждой из них.
22. Психологический контекст образования взрослых.
23. Функции образовательных процессов.

Приложение 1

Модульное структурирование научного знания андрагогики (системообразующая — «жизнедеятельность»)

Основой структурирования содержания научного знания, а стало быть, и андрагогического является системный подход, когда всякая изучаемая система рассматривается состоящей из элементов с определенными связями между ними, а каждый элемент (или связь) — как новая система и так далее до заданного уровня глубины погружения.

Структурирование по модульному принципу позволяет выдерживать логику, соблюдать систематичность и последовательность, обеспечивать заданный уровень глубины изучения системы в зависимости от интереса и необходимости, потребности и установки.

Функции системы:

- во внешнем — предназначение, роль, место;
- во внутреннем — организация всех видов связей элементов для выявления свойств системы (создание структуры).

Источники несоответствия позволяют осознать, предотвратить противоречия, проблемы, конфликты.

Нормы — правила функционирования системы в данной реальной ситуации.

Механизмы — способы и средства функционирования систем.

Результат — степень реализации целей.

Модульный подход к изучению системы

<i>Изучаемая система</i>	<i>Функции, источники несоответствия, нормы, механизм, результат</i>
1	2
Элементы системы	Составные части системы-подсистемы
Связи между элементами системы	По формам движения материи, по формам детерминизма, по силе, по характеру результата, по направлению действия, по типу процессов, по содержанию предмета

1	2
Актуализация (П)	Воздействие на потребности (какие проблемы позволяет разрешить изучаемая система)
Новая информация (Н)	Повышение норм (новые знания, убеждения, критерии, действия)
Маленькое открытие (СП)	Выращивание способностей (мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных, творческих)

Модуль

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность</i>
Элементы системы	Естественное, образовательное, действенное
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимозависимость, взаимообусловленность

Модуль 1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Естественное начало</i>
Элементы системы	Потребности, нормы, способности
Связи между элементами системы	Взаимозависимость, взаимообусловленность, взаимодействие, саморегуляция

Модуль 2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Образовательное начало</i>
Элементы системы	Образовательный процесс, субъекты, компоненты
Связи между элементами системы	Взаимозависимость, взаимообусловленность, взаимодействие, рефлексия

Модуль 3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Действенное начало</i>
Элементы системы	Самоопределение, критерии, способы деятельности
Связи между элементами системы	Сопоставление, соответствие

Модуль 1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Естественное начало</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимозависимость, взаимообусловленность, взаимодействие, саморегуляция

Модуль 1.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Потребности → ← Нормы</i>
Элементы — связи	Взаимозависимость, взаимообусловленность, взаимодействие, саморегуляция

Модуль 1.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Способности → ← Нормы</i>
Элементы — связи	Взаимозависимость, взаимообусловленность, взаимодействие, саморегуляция

Модуль 1.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Потребности → ← Способности</i>
Элементы — связи	Взаимозависимость, взаимообусловленность, взаимодействие, саморегуляция

Модуль 1.4

<i>Изучаемая система</i>	<i>Потребности → ← Способности → ← Нормы</i>
Элементы — связи	Взаимозависимость, взаимообусловленность, взаимодействие, саморегуляция

Модуль 2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Образовательное начало</i>
Элементы системы	Образовательный процесс, субъекты, компоненты
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Образование как образовательный процесс</i>
Элементы системы	Цели, содержание, методы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъекты образования</i>
Элементы системы	Учащийся (студент, слушатель, курсант и т.д.), педагог (преподаватель, лектор, командир и т.д.), общество (семья, учебные заведения, коллектив, окружающие и т.д.)
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Компоненты образования</i>
Элементы системы	Воспитание, обучение, развитие
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Образование как образовательный процесс</i>
Элементы системы	Цели, содержание, методы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Цели</i>
Элементы системы	Цели на выращивание потребностей познания; цели на развитие способностей: мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных. Внешние, внутренние цели
Связи между элементами системы	Мотивация, адаптация, межличностные отношения, рефлексия

Модуль 2.1.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Содержание</i>
Элементы системы	Системы окружающего мира (внешнее), мировоззрение (внутреннее), модули, проблемные ситуации
Связи между элементами системы	Взаимодействие; проблемная ситуация — «единица» взаимодействия человека с системами окружающего мира, рефлексия

Модуль 2.1.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Методы</i>
Элементы системы	Методы профессиональной деятельности: рефлексивной, мыслительной, коммуникативной
Связи между элементами системы	Взаимосвязь, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъекты образования</i>
Элементы системы	Учащийся, педагог, социум
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Учащийся (студент, слушатель, курсант и т.д.)</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Педагог (преподаватель, лектор, командир и т.д.)</i>
Элементы системы	Специальная подготовка, педагогическая подготовка, личностные качества
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Социум</i>
Элементы системы	Учебное заведение, коллектив, семья, окружающие
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Компоненты образования</i>
Элементы системы	Воспитание, обучение, развитие
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.3.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Воспитание</i>
Элементы системы	Цель, содержание, методы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.3.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Обучение</i>
Элементы системы	Цель, содержание, методы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.3.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Развитие</i>
Элементы системы	Цель, содержание, методы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Действенное начало</i>
Элементы системы	Самоопределение, критериальность, способы деятельности
Связи между элементами системы	Соответствие, взаимообусловленность, взаимодействие

Модуль 3.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Самоопределение в деятельности</i>
Элементы системы	Потребность, способности, нормы внутренние и внешние
Связи между элементами системы	Соответствие, взаимообусловленность, взаимодействие

Модуль 3.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Критериальность деятельности</i>
Элементы системы	Социокультурные нормы, теории, концепции, прецеденты и т.д.
Связи между элементами системы	Соответствие, взаимообусловленность, взаимодействие

Модуль 3.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Способы деятельности</i>
Элементы системы	Мыслительная деятельность (индивидуальная и коллективная), коммуникация, профессиональные методы («мозговой штурм», «организационно-деятельностные игры» и т.д.)
Связи между элементами системы	Соответствие, взаимообусловленность, взаимодействие

Приложение 2

Модульное структурирование научного знания андрагогики (системообразующая — «субъект образования»)

Модуль

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъект образования</i>
Элементы системы	Внутренняя структура (микроуровень) Образовательное пространство (макроуровень)
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Внутренняя структура субъекта образования (микроуровень)</i>
Элементы внутренней структуры (по содержанию)	Сознание, бытие (жизнедеятельность)
Связи	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъект образования как образовательное пространство (макроуровень)</i>
Элементы системы (по содержанию)	Сознание, бытие (жизнедеятельность)
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2¹

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъекты образования как образовательное пространство (макроуровень)</i>
Элементы системы (по составу)	Семья, коллектив, общность (профессиональная, национальная, региональная), общество, сообщество
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Внутренняя структура образования</i>
Элементы внутренней структуры (по содержанию)	Сознание, бытие (жизнедеятельность)
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 1.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъект образования</i>
Элементы — начала	«Био» — часть природы «Социо» — часть социума «Дух» — духовное начало
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 1.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание субъекта образования</i>
Элементы системы	Потребности, нормы, способности
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 1.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность субъекта образования</i>
Элементы — начала	Естественное Образовательное Деятельностное
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Структура субъекта образования как образовательное пространство (макроуровень)</i>
Элементы системы (по составу)	Сознание, бытие (жизнедеятельность)
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъект образования как образовательное пространство</i>
Элементы — начала (по внутренней структуре)	«Био» — часть природы «Социо» — часть социума «Дух» — духовное начало
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание субъекта образования в образовательном пространстве</i>
Элементы системы	Потребности, нормы, способности
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность субъекта образования в образовательном пространстве</i>
Элементы — начала (по составу)	Естественное Образовательное Деятельностное
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, взаимозависимость

Модуль 2.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Субъект образования как образовательное пространство</i>
Элементы — начала (по внутренней структуре)	«Био» — часть природы «Социо» — часть социума «Дух» — духовное начало
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Семья как субъект образования</i>
Элементы — начала (по структуре)	«Био» — часть природы «Социо» — часть социума «Дух» — духовное начало
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Коллектив как субъект образования</i>
Элементы — начала	«Био» — часть природы «Социо» — часть социума «Дух» — духовное начало
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Общность (профессиональная, национальная, региональная) как субъект образования</i>
Элементы — начала	«Био» — часть природы «Социо» — часть социума «Дух» — духовное начало
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.1.4

<i>Изучаемая система</i>	<i>Общество как субъект образования</i>
Элементы — начала	«Био» — часть природы «Социо» — часть социума «Дух» — духовное начало
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание субъекта образования в образовательном пространстве</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание семьи</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание коллектива</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание общности (профессиональное, национальное, региональное)</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.4

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание общества</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.2.5

<i>Изучаемая система</i>	<i>Сознание сообщества</i>
Элементы системы	Потребности, способности, нормы
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, рефлексия

Модуль 2.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность субъекта образования в образовательном пространстве</i>
Элементы — начала	Естественное Образовательное Деятельностное
Связи между элементами системы	Жизнедеятельность субъекта образования в образовательном пространстве

Модуль 2.3.1

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность семьи</i>
Элементы — начала	Естественное Образовательное Деятельностное
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, взаимозависимость и др.

Модуль 2.3.2

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность семьи</i>
Элементы — начала	Естественное Образовательное Деятельностное
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, взаимозависимость и др.

Модуль 2.3.3

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность общности (профессиональная, национальная, региональная)</i>
Элементы — начала	Естественное Образовательное Деятельностное
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, взаимозависимость и др.

Модуль 2.3.4

<i>Изучаемая система</i>	<i>Жизнедеятельность общества</i>
Элементы — начала	Естественное Образовательное Деятельностное
Связи между элементами системы	Взаимодействие, взаимообусловленность, взаимозависимость и др.

Глава 2. Основные понятия и категории андрагогики

Теоретические обоснования структуры образовательных процессов

*Обучение, воздействуя на ум, чувства и волю,
гармонически воспитывает целостного человека.*

А. Дистерверг

- Методологические основы формирования основных понятий андрагогики
- Категория действия, поведения, деятельности
- Изменение сознания в образовательных процессах

Модульная программа главы

Образовательный процесс	Состояние сознания		
	(Е) естественное состояние сознания («Я — такой»)	(О) состояние сознания в образовательных процессах («Я — осознающий»)	(Д) состояние сознания в деятельности («Я — действующий»)
Воспитание	П (потребности)	Ц (цели)	СО (самоопределение)
Обучение	Н (нормы)	С (содержание)	Кр (критерий деятельности)
Развитие	Сп (способности)	М (методы)	СД (способы деятельности)

Потребности — нужда в чем-либо, интерес, направление активности.

Нормы внутренние — информация, усвоенная как правила: предписания, установки, законы и т.п.

Способности — владение способом совершения действий так или иначе.

2.1. Методологические основы формирования основных понятий андрагогики

«Отыщи всему начало...»

Основные понятия науки складываются по этапам. Сначала еще никем не обобщенный опыт формирует определенный язык общения в данной сфере деятельности. Когда опыт становится обширным и значимым, его обобщают, классифицируют по определенным особенностям, которые описываются *методикой*. Еще более высокая степень обобщения порождает *технологию* — учение о процедурах деятельности в данной сфере опыта. К технологиям относится то, что можно преподавать, транслировать. Это начало учения, теории, отрасли научного знания, которая на определенном этапе достоверности становится учебной дисциплиной и преподается. Наука начинает совершенствовать язык сложившегося опыта, обращаясь к семантике. Она подводит философскую базу, учитывает психологию (если речь идет не о машине, а о человеке), таким образом, складывается методология, обобщающая теорию и создающая основы для опыта. С точки зрения методологии проверяются технологии, методики, опыт. Предлагаемая ниже систематизация предполагает вертикальные связи в подходах (и соответственно в средствах): снизу вверх и сверху вниз.

<i>Подходы:</i>	<i>Средства:</i>
Семантический (что значит?) — повышение уровня объективности условной информации	логические — уточнение смысла понятий в обсуждаемом контексте
Философский (какой путь выбран: • от бытия к сознанию? • от сознания к бытию? • их взаимопроникновение?) — отказ от первичности-вторичности бытия-сознания	— осознание принципа дополнительности (комплементарности)
Психологический (что происходит с внутренним миром, с сознанием, с духом?) — собственные субъективные представления	— эмоции, интеллект, воля
Методологический (на чем основан?) — логика продвижения	— схемы, модели, отражающие логику методов
Технологический (какие общие требования выполняются?) — последовательность процедур	— приемы, способы

Методический (какие особенности учитываются?) — составление методик, выбор методов	— соединение технологий с реальной практикой
Опыт, практика (как влияют перечисленные подходы на конкретные ситуации?) — проверка действием	— собственные способности и способы действий

Судьба становления науки в значительной степени определяется выбранной методологией. Насколько она достоверна, насколько современна — это те вопросы, которыми определяется оптимальность научных исследований и получаемых выводов. И потому следует особо остановиться на возведении методологической базы. Ее использование в образовании взрослых особенно важно для преподавателей, работающих со взрослыми. Переход от методологии противопоставления к методологии дополнения (комплементарности) предполагает переход от господствующей логики «либо — либо» к инновационной модели мыслительной деятельности, основанной на дополнении, толерантности, логике допустимости инакомыслия и сосуществования. Принцип утверждения «и то, и то» требует не только допустимости иного, но и заинтересованного уважительного отношения к иному как к источнику дополнения своего другим. Бюрократический закон иерархичности во взаимодействиях уступает место демократическому закону социального партнерства, паритетных отношений, самоорганизации.

Становление сравнительно новой науки, какой является андрагогика, должно происходить на основе современных подходов к исследованию, к формированию научного знания, к его методологии. Самое трудное в становлении науки — это формирование обоснованного, непротиворечивого собственного понятийного аппарата. Пример тому — многовековая *история педагогики* (которая в некоторых странах не признается как наука, а всего лишь практика образования) и утверждающейся за счет особой актуальности состояния сознания и его влияния на все процессы жизнедеятельности *психологии*. Когда же наука появляется на стыке множества других, ее дефиниции образуются за счет перетаскивания на свое понятийное поле категорий, используемых другими науками. Ее задача состоит в наполнении понятий собственным содержанием, не противоречащим другим, интегрирующим их в фокусе собственного предмета.

Чтобы с этой работой справиться, следует проанализировать точки сопряжения андрагогика с другими науками, использующими кате-

гории «образование» и «взрослый». Их нельзя обосновать без категорий философии, психологии, педагогики, социологии и др.

Для обоснования понятий андрагогики необходимо определиться с категориями духовности, субъектности, со светским пониманием духа. Как нельзя лучше, понимание духа дает метафорическое определение Л.Н. Толстого: «Дух — это стержень сознания». Образность определения позволяет использовать его в светском понимании как основание, которое может быть и сильным («сильный духом») и слабым («слаб духом»). Оно может укрепляться («воспрял духом») и рассыпаться («пал духом»). Независимо от религиозных убеждений в обыденной жизни состояние человека «сильный духом» — это уверенность, целеустремленность, решительность, самоопределенность, самостоятельность — самость. Не противоречит это образное определение и религиозному представлению о духе как о запредельном, трансцендентном, уходящем во Вселенский разум. Работой духа интересуется сегодня теория и практика, это тот самый предмет, объединяющий (а не разъединяющий, как это было ранее) современную науку и религию. Современные молодые люди, стремясь к самопознанию, проявляют интерес к категории духа и удовлетворяют его зачастую в восточной культуре, религия которой стремится к популяризации своих толкований духа и духовности.

Синергия и синергетика

Устремление науки конца XX в. доказать организационную целостность мира на основе действия единых законов поставили социальные системы перед необходимостью осознания принципов существования в современном мире. Катастрофизм сознания и гипертрофированность искусственного — реальные факторы современной жизни, угрожающие всему человечеству. Поиск новых норм сосуществования стимулировал развитие методологических подходов, среди которых все в большей степени утверждающий себя — синергетический. *Синергия* как дополнительный эффект от оптимального взаимодействия и ее научная база — *синергетика* доказали влияние процесса взаимодействия на его результат. Система, озабоченная эффективностью своего функционирования, должна использовать синергетический эффект в процессе собственной самоорганизации. Синергетику определяют как теорию и практику самоорганизации, поиска оптимального состояния между хаосом и порядком. Ее еще не признают как самостоятельную науку, хотя со всей определенностью описан ее предмет.

рассуждения автора о типологии процессов, адекватных им логик и коммуникативных ситуаций, то можно таблично представить их взаимосвязь (табл. 2.1).

Т а б л и ц а 2.1

Организованность мышления, коммуникаций в разных типах процессов

<i>Процессы</i>	<i>Размерность логики</i>	<i>Коммуникативные ситуации</i>
Существование как целостный жизненный процесс с неотрефлексированными нормами, не нуждающийся во введении пространственно-временных границ и различий	0 — без логических оснований	Границы коммуникации не удерживаются
Функционирование как процесс воспроизводства существующих норм, заданных извне пространственных рамок ситуативного контекста	1 — с одномерной логикой	Только «да» или только «нет»
Развитие как процесс ломки норм и стереотипов за счет сознательного искусственного удержания и столкновения конкурирующих норм для «победы» одной из них	2 — логика «исключенного третьего» и разделяющего союза «или»: или «да», или «нет», третьего не дано	Разногласия и противоречия норм устойчиво и принципиально удерживаются в своих границах
Становление как процесс самоорганизации, согласования норм и баланса интересов, появления за счет валентных связей, «возможно», кооперации и создания новых конвенциональных норм	3 — логика «включенного третьего», возникающая при удержании всех трех пространств: «да», «нет», «возможно»	Устанавливается кооперация и достигается консенсус
Творчество — в процессе которого превалируют инновационные авторские нормы, не требующие согласований и доходящие порой до абсурда и шизофрении с точки зрения других процессов	4 — «все связано со всем» — увеличение удерживаемых разных норм	Сложная картинка, приводящая к неудержанию деталей, смазанной картинке, переходу в новый миф

Для каждой модели процесса автор дает интересное описание организованности, привлекая в единомышленники Е. Баратынского, Б. Пастернака, Н. Гумилева, А. Фета и других поэтов, выражающих ту же мысль в поэтическом жанре¹.

Организованность «размерности — 0»

Так иногда толпы ленивый ум
Из усыпления выводит
Глас, пошлый глас, вещатель общих дум,
И звучный отзыв в ней находит.

Е. Баратынский

Организованность «размерности — 1»

За поворотом, в глубине
Лесного лога,
Готово будущее мне
Верней залога.
Его уже не втянешь в спор
И не заластишь.
Оно распахнуто, как бор,
Все в глубь, все настезь.

Б. Пастернак

Организованность «размерности — 2»

Мне странно сочетанье слов «Я сам».
Есть внешний, есть и внутренний Адам.

Н. Гумилев

Закрыт нам путь проверенных орбит,
Нарушен лад молитвенного строя...
Земным богам земные храмы строя,
Нас жрец земли земле не причастит...

М. Волошин «Corona astralis»

¹ Редюхин В.И. Указ. соч. С. 100—103.

Не заговорщик я, не бандит.
Я — вестник другого дня,
А тех, кто сегодняшнему кадит,
Достаточно без меня.

Д. Андреев

Организованность «размерности — 3»

И тьма — уже не тьма, а свет.
И да — уже не да, а нет.
И не восстанут из гробов.
И не вернут былой свободы
Ни светлым именем богов,
Ни темным именем природы.

Она прекрасна — эта мгла.
Она похожа на сиянье.
Добра и зла, зла и добра
В ней неразрывное слиянье.
Добра и зла, добра и зла
Смысл раскаленный добела.

Георгий Иванов

Организованность «размерности — 4»

Как беден наш язык! — Хочу и не могу, —
Не передать того ни другу, ни врагу,
Что буйствует в груди прозрачною волною.
Напрасно вечное томление сердец,
И клонит голову маститую мудрец
Пред этой ложью роковою.

А. Фет

Как некогда в разросшихся хвощах
Ревела от сознания бессилья
Тварь скользкая, почуяв на плечах
Еще не появившиеся крылья.
Так век за веком — скоро ли, Господь? —
Под скальпелем природы и искусства
Кричит наш дух. Изнемогает плоть,
Рождая орган для шестого чувства.

Н. Гумилев

Востребованность самоорганизации и описывающей ее синергетики обусловлена становлением новых типов систем: предприятий, учреждений, организаций, в которых господствующей является другая логика и преобладающими — особые коммуникативные процессы, отличные от традиционных.

Синергетический подход позволяет снять многие противоречия в истолковании общих для многих наук понятий. Так, отечественная психология XX в., пребывая в путях чрезмерной социализации, материалистического мировоззрения и социального заказа на обоснование авторитарного взаимодействия, не могла с логическим инструментарием и системным обоснованием развести понятия индивид, личность, человек, субъект, индивидуальность и др. Показательно в этом отношении диссертационное исследование А.С. Огнева на тему «Теоретические основы психологии субъектогенеза». В одноименной монографии автор добросовестнейшим образом пытается разгрести множественность противоречий в обосновании и определении этих понятий, ключевых и основополагающих для психологии. Разночтение в их понимании, декларативность и безосновательность в интерпретации смыслов к тому же не единичных исследований, а психологических школ, возглавляемых корифеями теории отечественной психологии (А.А. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериним, А.В. Брушлинским и др.), не преодолены и по сей день.

Проблема систематизации понятийного ряда носит методологический характер и обусловлена выбором системообразующей. Так, психология, стремясь к самостоятельности в определении своего предмета и утверждаясь как отдельное от философии научное знание, не может посмотреть на эти понятия как общенаучные в гуманитарных отраслях знания. В замкнутом пространстве собственника ей не удалось найти системообразующую, которая находится в более широкой сфере философского знания.

Если исходить из того, что андрагогика — наука об образовании взрослых, то основу ее понятийного аппарата составляют понятия: взрослый и взрослость; образование и образованность. Так

как эти понятия обросли грузом субъективных представлений, систематизация которых идет очень сложно, целесообразно начать рассмотрение понятийного аппарата с категории субъекта и субъектности как системообразующих научного знания об образовании взрослых.

Рассмотрение системы взаимодействия *субъекта* с окружающим миром позволяет представить структуру субъекта по трем компонентам: «био» — «социо» — «дух», соответствующим целостности инди-

вид — личность — человек. Надо отметить, что данные понятия выражают позицию: «Я — индивид» (причастность к природе); «Я — личность» (причастность к социуму); «Я — человек» (причастность к духовному пространству); «Я — субъект» (интегрирующий внутри себя индивида — личность — человека и взаимодействующий с внешним миром). Следует четко разграничить данные понятия и производные от них характеристики как проявление отдельных граней в целостной позиции: индивидуальность, личностность, человечность, субъектность. Они могут проявляться в меньшей и большей степени в зависимости от внешних и внутренних условий, они имеют меру, обусловленную конкретной ситуацией.

Дискуссия о взаимосвязи этих понятий в современной психологии подробно описывается в работе под редакцией А.В. Брушлинского и М.И. Воловиковой «Психология индивидуального и группового субъекта». В ее первой части «Вопросы методологии и теории субъекта» дается подробное изложение взглядов отечественных психологов XX в. (С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и др.) на суть вопросов в сопоставлении с исторической ретроспективой и в сравнении с теориями зарубежных психологов. Из описаний видно, как трудно дается теоретикам разделение субъекта и деятельности. Если *субъектность* подразумевает самостоятельность, активность, ответственность, а все эти качества проявляются только в деятельности, то и разделять субъект и деятельность нецелесообразно, при этом не отождествляя их. *Субъект деятельности* — самое разумное сочетание, которое снимает надуманные противоречия в поисках различий между субъектом и деятельностью и не отождествляет их. Субъекты общения, субъекты мышления, субъекты труда предполагают ту или иную деятельность в целом или в ее компонентах (коммуникативная, мыслительная, предметная). Рассмотрим субъекта условно между внутренним и внешним, которые одно в другом (рис. 2.1).

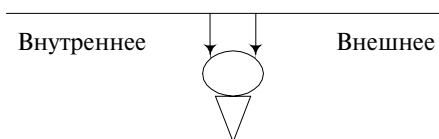


Рис. 2.1. Континуум внутреннего и внешнего

Через субъекта осуществляется контакт между внутренним и внешним, осуществляется действие. Если внешнее пространство трехсферно: «био» — «социо» — «дух», то во внутреннем причастность к каждой сфере проявляется как целостность индивид — личность — человек.

Структурирование сознания

Сегодня в системе образования, да и в обществе в целом, сетуют на утрату ценностей, потерю ориентиров, растерянность в выборе предпочтений.

В образовании важно выбрать ценности — общечеловеческие, ориентиры — разумные, предпочтения — полезные для конкретного обучающегося. Все они сочетаются в общем подходе: пусть каждый повзрослеет, и не только по количеству сантиметров и килограммов, но и в собственном сознании. И тогда научится понимать окружающий мир: природу, людей, взаимоотношения с ними. Это главное предназначение истории и географии, физики и химии, математики и литературы, родного и иного языка. И когда преподаватель и организаторы образовательных систем все свои дела и деяния будут измерять вопросами: «Для чего ему это? Какой получится результат? Чем поможет и чем навредит?», тогда и будут разумными, полезными, ценными всевозможные содержания и разнообразные методы.

Сегодня каждый более-менее разбирается, как устроено его тело, и с больной рукой не идет к ларингологу, а с больным ухом к кардиологу. А вот как устроено сознание, как устранять беспокойство, куда идти, когда болит душа, как выкруливать, когда заносит, как справиться с настроением, напряжением, проблемой, — знают, и тем более умеют, немногие. Неуправляемое сознание порождает неуправляемые действия. И это дело не только психолога, а каждого преподавателя. Обратимся к моделированию и изобразим схематично структуру сознания как систему (рис. 2.2).

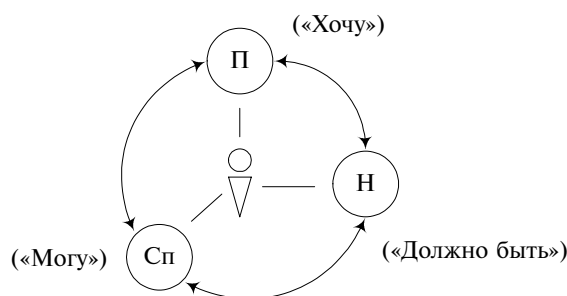


Рис. 2.2. Структура сознания:

П — потребности (нужда в чем-либо); Сп — способности (способ совершения действий); Н — нормы (усвоенная информация, правила, предписания, установки и т.п.)

Система потребностей — Пространство *потребностей* можно представить как центр и периферию, как ядро и оболочку, как стабильное и переменное. Именно здесь выстраиваются предпочтения, интересы, складывается направленность активности, формируются цели. Это пространство продуктивного мышления, самостоятельных решений, собственных мыслей, которые возникают под воздействием окружающих условий и за которые ответственны преподаватель в отведенное ему время и сам обучающийся все время, отведенное на бодрствование, осмысление. Любая классификация, выделяя признаки, вводит различия видов, тем самым углубляя познание.

Потребности — нужда в чем-либо, объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма человеческой личности, социальной группы, общества в целом; внутренний побудитель активности¹ (рис. 2.3).

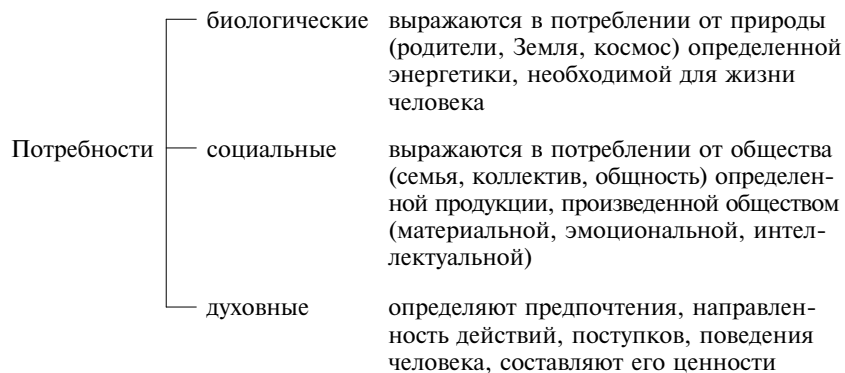


Рис. 2.3. Классификация потребностей

Потребностям свойственны:

- стабильность как основополагающее качество личности, определяющее направленность взаимоотношения к окружающему миру;

¹ Советский энциклопедический словарь. — М.: Советская Энциклопедия, 1990.

- состояние как промежуточный результат процесса управления потребностями;
- изменчивость как непрерывный процесс изменения под влиянием внешних условий и внутреннего состояния.

Авторитарная атмосфера в обществе пронизывает все формы общественного сознания, в том числе и науку. В науке XX в. это выразилось как стремление к иерархичности. Иерархическая пирамида потребностей, созданная А. Маслоу, вызвала всеобщее одобрение научной общественности середины XX в. как всякая попытка к упорядочению, к систематизации. И вот сегодня при переходе от авторитарной модели миропонимания к демократической ее линейность, вертикальная одномерность уже не удовлетворяют. В пространственной модели жизнедеятельности, формируя целостное представление о себе в окружающем мире, человек соотносит свои потребности со структурой окружающего мира (рис. 2.4).

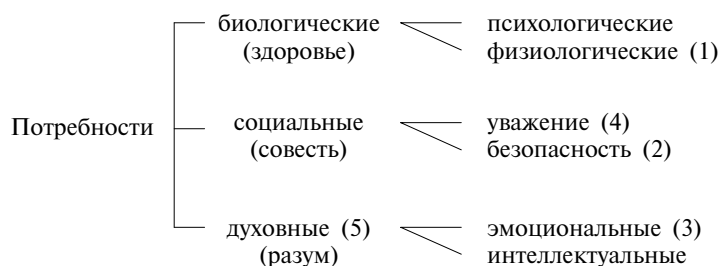


Рис. 2.4. Сопоставление авторской классификации потребностей с классификацией А. Маслоу

Данная классификация содержит весь перечень потребностей А. Маслоу: физиологические потребности — (1); потребность в безопасности — (2); потребность в любви, привязанности и заботе — (3); потребность в уважении — (4); потребность в самоактуализации — (5); показывает их взаимосвязь и взаимопроникновение, их системность.

Пространство *способностей* также можно представить состоящим из того, что уже состоялось и стабильно, и того, что постоянно меняется, растет, та самая «зона ближайшего развития», в которой путем совершения действий, овладения методом развиваются способности, данные от природы и приобретенные в процессе жизнедеятельности. Каждое совершенное действие оставляет след — приращение в способностях (рис. 2.5).

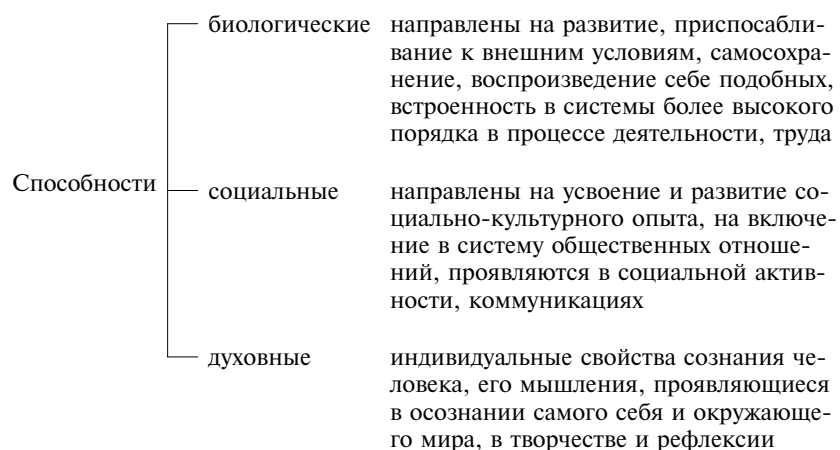


Рис. 2.5. Классификация способностей

Способностям свойственны:

- стабильность — устойчивые способы жизнедеятельности, природные и приобретенные;
- состояние — промежуточный результат овладения новыми способностями;
- изменчивость — непрерывный процесс приобретения способностей в процессе жизнедеятельности.

Система норм

Пространство *норм* также отличает каждого из нас друг от друга. В зависимости от той или иной среды обитания каждый усваивает информацию, составляет представление о том, что нормально. И потому так часто возникает расхождение в том, что нормально для одного и другого. Общественные нормы: правовые, этические, эстетические, религиозные, политические, научные, философские — создают атмосферу, которая пропитывает сознание каждого члена общества. В учебном заведении этот процесс специально организован и осуществляется специалистами — преподавателями, создающими условия для усвоения новой информации, для приращений норм у каждого обучающегося.

Норма — 1) узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь; 2) установленная мера, средняя величина чего-нибудь¹ (рис. 2.6).

¹ Советский энциклопедический словарь. — М., 1990.

Нормы	биологические	определяют нормальное существование индивида в гармонии с природой, которое выражается в балансе потребления («беру») и производства («возвращаю»), обеспечивают физическое и психическое здоровье
	социальные	определяют нормальное существование человека в общественных структурах. Выражаются в балансе: потребляю («беру») — произвожу («возвращаю»), закрепляются нормами всех форм общественного сознания (мораль, право, религия и др.)
	духовные	определяют степень свободы человека, отношение к творчеству, уровень овладения социокультурными нормами общественного сознания, совесть

Рис. 2.6. Классификация норм

Нормам свойственны:

- стабильность как усвоенные нормы окружающего мира, которые устойчиво стали своими, внутренними;
- состояние как промежуточный результат взаимодействия норм внешних и внутренних;
- изменчивость как непрерывный процесс изменения собственных норм под влиянием внешних условий и внутреннего состояния.

Пространство связей

Рассмотрим в данной модели (рис. 2.7) пространство связей.

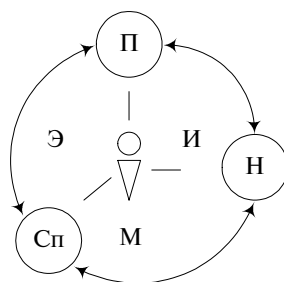


Рис. 2.7. Сознание как система

(П) ↔ (Сп) — это пространство эмоций.

Действие предполагает контакт с окружающим миром и, значит, ощущения, от них возникают волнения («эмоции» — волную, потрясаю), слабые или сильные, ослабляющиеся или усиливающиеся в зависимости от состояния и активности органов чувств. Действие направлено на удовлетворение потребностей, и, в зависимости от степени удовлетворения потребностей выбранным способом, возникающие эмоции либо положительные, либо отрицательные. Эмоции регулируются разумностью потребностей, духом. Они в свою очередь либо укрепляют дух, либо ослабляют его.

(П) ↔ (Н) — это пространство интеллекта.

В этом пространстве мысль превращается в слово, слово порождает мысли. Здесь царят законы логики, и в зависимости от владения ими рассуждения характеризуются степенью разумности. Оформление мысли в слово требует усилий, воли, оценивается степенью понимания в общении. Овладение информацией, новыми нормами зависит от интереса к ним, от желания, от потребности их усвоить, которые в свою очередь зависят от того, как информация оформлена, как подается, вызывает ли интерес. Если таковой имеется, возникает усвоение информации, процесс мышления, в котором появляется *продукт* — новая мысль, это продуктивное мышление, в котором продуктом является *интеллектуальное содержание*.

(Сп) ↔ (Н) — это пространство материализованной информации, усвоенной с материального носителя: дискета, пленка, бумага, звуковые волны (голос). Ее усвоение — *репродуктивный процесс*, а способы ее усвоения соответственно называют *репродуктивными*. В их основе лежат психологические процессы внимания, восприятия, памяти и обслуживающего их процесса мышления, опять же репродуктивного (вспомните: «репродукция», «репродуктор»). Если преподаватель преувеличивает значимость работы в пространстве «знания, умения, навыки», — это чревато усеченностью интеллекта на целую духовную составляющую, где продуктивное мышление, где убеждения, эмоции и управление ими.

Отдельное рассмотрение элементов и связей — всего лишь анализ целого — системы, называемой сознанием, в которой все в единстве и целостности. Предложенная модель позволяет сделать полезные выводы для овладения преподавателями инновационными технологиями.

Продолжим характеристику связей, выбрав наиболее устойчивые отношения: соответствие, вернее, степень соответствия (непротиворечивости) элементов сознания как во внутренних связях, так и во внешних. Состояние полного соответствия, пожалуй, абстракция, хотя гармония, и потому недостижимо (хотя мы к этому стремимся).

Потребности, способности, нормы находятся в несоответствии — это естественно. Степень несоответствия может быть представлена динамикой (рис. 2.8).

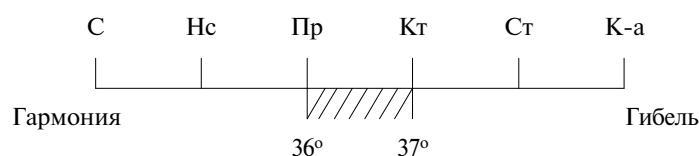


Рис. 2.8. «Градусник» сознания:

С — полное соответствие (гармония); Нс — несоответствие; Пр — противоречие; К-т — конфликт; Ст — столкновение; К-а — катастрофа (гибель)

Противоречие допустимо и является источником развития, оно должно быть замечено и устранено. Если этого не происходит, противоречие перерастает в конфликт.

Источник всякого конфликта — возрастающее несоответствие (неустраненное противоречие) между потребностями, способностями, нормами одного субъекта (личность, группа, общность, общество) или нескольких.

Заштрихованный участок характеризует психологическое состояние — проблему, это вполне нормальное, здоровое состояние сознания. Если провести аналогию с измерением температуры тела, то это промежуток между 36° и 37° . За пределами этого интервала термометр фиксирует болезненное состояние. Так что данная шкала вполне может быть названа «градусник сознания», который для преподавателя — первейшее средство диагностики, как для врача термометр. И так же, как в медицине, должны быть первейшие средства для нормализации здоровья сознания, которыми необходимо научиться владеть каждому взрослому и взрослеющему. Это средство — *саморегуляция*, т.е. разрешение каждой проблемы до того, как она превратится во внутренний конфликт.

«Проблема» как научная категория входит в понятийный ряд всех наук, занимающихся изучением деятельности как особой формой взаимодействия человека с окружающим миром. Это и философия, и психология, и педагогика, и социология, а также акмеология и андрагогика. Более того, считается, что наличие проблем — атрибут взросления. Стало быть, в дефинициях андрагогика проблема — одна из основных и отнестись к ней следует основательно.

Используем категории философии и психологии, что и дает методологическое обоснование образованию. Проблема во внешнем (в предметной деятельности) — это затруднение, не решаемое имеющимися средствами.

Проблема во внутреннем — это психологическое состояние беспокойства, вызываемое несоответствием внутри сознания: между потребностями, нормами, способностями. Если внутреннее и внешнее рассматривать не в отрыве, а в целостности, следует эти определения соединить с точки зрения взаимопроникновения внутреннего и внешнего. Состоится процесс осознания, в основе которого — рефлексия и проектирование осознанных действий, направленных на разрешение проблемы.

Диалектическое правило о том, что противоположности смыкаются, иллюстрируется и шкалой рис. 2.8. Движение к гармонии нормально, но ее достижение — остановка развития, движения, жизни — гибель. Движение к конфликтам также имеет свою функцию — вскрыть и разрешить противоречие. Но переход за стадию конфликта к столкновениям приведет к катастрофе, гибели.

Разрешение проблемы по технологии осознанного действия состоит из процедур (1), (2), (3) (рис. 2.9).

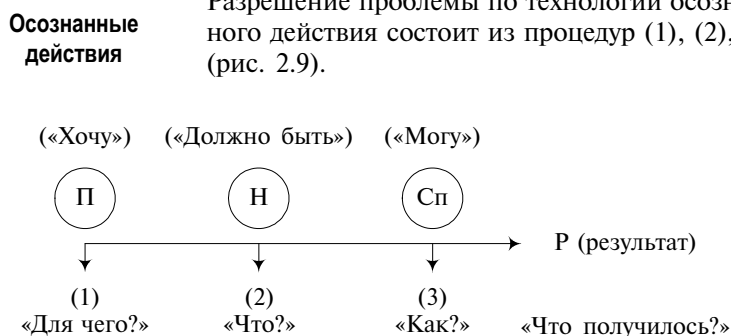


Рис. 2.9. Технология осознанного действия

Осознание действия до его совершения — это его проектирование, идеальное представление о том, что получится. Осознание действия после его совершения называют рефлексией — неслучайное сходство со словом рефлекс. *Рефлексия* — особый, человеческий рефлекс реагирования на затруднения, осмысление свершившегося. Это трудный процесс, требующий определенных способностей — *рефлексивных*, которые можно представить модельно (рис. 2.10).

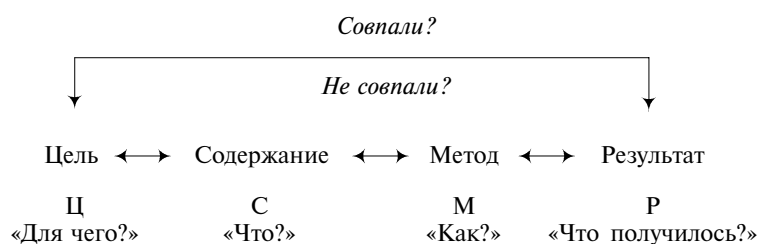


Рис. 2.10. Технология рефлексии

Если в совершенном действии цели и результат совпали, значит, оно было правильно спроектировано с учетом внутренних и внешних факторов.

Если же результат и цель не совпали, значит, надо найти ответы на вопросы: «*Что* я сделал не так? *Как* надо было делать иначе?». Или же сказать себе, что неправильно была поставлена мною цель (а не искать виноватого). В этом суть рефлексивных способностей, которые либо хорошо развиты, либо недостаточно.

Технология осознанного действия лежит в основе образовательных технологий. Если преподаватель уделяет внимание объяснению значимости содержания урока, то возникает понимание, для чего нужна эта информация, и тогда она усваивается (делается своей). Если естественный вопрос «а для чего это мне?» не удовлетворяется ответом, то нет желания, интереса делать своей, усваивать предлагаемую информацию.

Предложенная модель позволяет понять источники проблем, внутренних конфликтов и пути их разрешения (рис. 2.11).

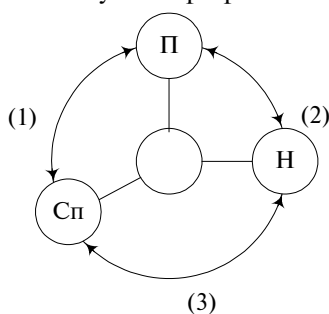


Рис. 2.11. Источники проблем:

П — потребности; Н — нормы; СП — способности;

(1) — несоответствие между потребностями и способностями («хочу» и «могу»);

(2) — несоответствие между потребностями и нормами («хочу» и «должен»);

(3) — несоответствие между нормами и способностями («должен» и «могу»)

Если эти несоответствия достигают *противоречия*, то в сознании происходит *противоговорение*, где одно против другого. Их устранение предполагает «уступку» одного другому, или что-то берет верх над другим «речением» и подчиняет себе. Можно, конечно, всегда уменьшать потребности, уговорить себя не хотеть, но снижение потребностей снижает качество жизни, активность, интерес. Целесообразнее их удовлетворять путем развития собственных способностей, путем овладения новыми нормами, новой информацией.

По данной модели можно классифицировать типы сознания, взяв за основание классификации степень соответствия потребностей, способностей и норм: стабильно завышенные, стабильно заниженные, не проявляется завышение (занижение) (табл. 2.2).

Т а б л и ц а 2.2

Классификация типов сознания

<i>Элементы сознания и связи</i>	<i>Проявление</i>		
	<i>Стабильно завышено</i>	<i>Экстремумы не проявляются</i>	<i>Стабильно занижено</i>
(П)			
(Н)			
(Сп)			
(П) ↔ (Сп)			
(П) ↔ (Н)			
(Н) ↔ (Сп)			

Если состояние сознания нормально, здорово, то этому способствует нормальная модель взаимодействия субъектов образования (рис. 2.12).

Если какой-то составляющей взаимодействия пренебрегают, то тем самым порождается конфликт, напряжение в сознании, которое,

если не снимается средствами внутренними, пытаются снять средствами внешними: таблетками, микстурами, уколами.

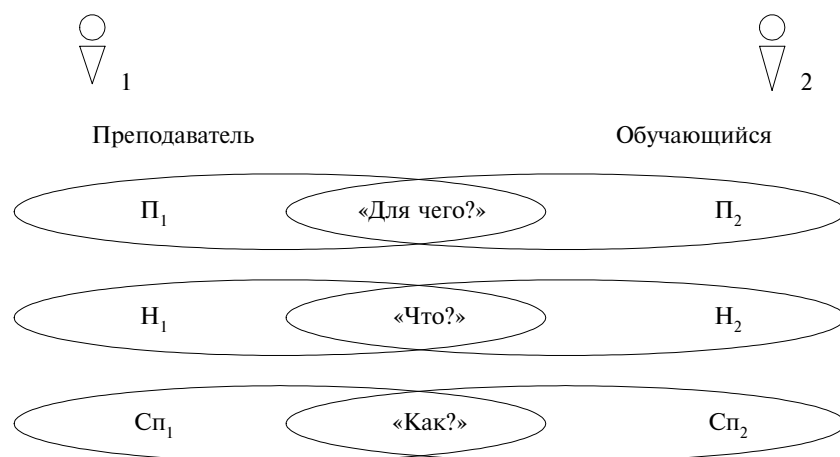


Рис. 2.12. Модель взаимодействия

Классифицируя потребности (П), нормы (Н), способности (Сп) на природные (биологические), социальные и духовные, можно погрузиться в содержание данной темы значительно глубже и в продуктивном размышлении найти ответы на многие вопросы (табл. 2.3).

Т а б л и ц а 2.3

Матрица для углубленного изучения структуры сознания

Структура субъекта образования	Структура сознания		
	потребности	нормы	способности
«Био»			
«Социо»			
«Дух»			

Сознание в образовательном процессе В данном контексте *образование рассматривается как процесс изменения внутреннего образа при взаимодействии с внешним миром, процесс, в котором внутреннее знание (со-знание) соприкасается с внешним (ин-формация).*

Для глубокого понимания данного смысла образования необходимо четкое представление о структуре внешнего и внутреннего, а также о характере их взаимодействия. Внешний мир в организованном сознании — это мир систем и процессов. И потому любая информация представляет собой внешнее знание о какой-то системе, о ее изменениях и взаимодействиях с другими системами. Вся история становления научного знания состоит из сбора информации о системах окружающего мира, ее упорядочения, проверки, выявления противоречий между установившимся взглядом и вновь полученной информацией. Главный принцип работы с информацией — это ее *систематизация*, т.е. структурирование по определенному основанию, что позволяет выявить элементы, связи и отношения внутри определенной системы, а также вне ее.

Информация о взаимодействиях систем внешнего мира, многократно проверенная, зачастую упрощается до алгоритма, которым пользуется масса людей не задумываясь, не сомневаясь. В этой связи можно говорить об объективности внешней информации. Вместе с тем воспринятая кем-то объективная информация приобретает оттенки субъективности. Субъект индивидуален, особенность ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, эмоций, воли искажают информацию как на стадии приема, так и при воспроизведении.

Стремительное увеличение плотности информационного пространства, а также совершенствование средств работы с информацией к началу XXI в. позволили сформировать новую научную картину мира. Научные доказательства целостности мира в его основах, в отношениях материального и духовного, реального и идеального, бытия и сознания ставят новые задачи перед системой образования и в первую очередь взрослых, сознание которых оказалось неадекватным новым представлениям об окружающем мире. Несоответствие порождает противоречия, проблемы, конфликты, которые могут быть устранены в образовательных процессах, формальных (в учебных заведениях) и неформальных (во всех социальных отношениях).

Образовательный процесс происходит в сознании как изменение внутреннего образа (потребности, нормы, способности) при взаимодействии с окружающим миром. Если действие в сознании «про-

кручивается», то при этом корректируются потребности, нормы, способности, и действие можно назвать осознанным. Оно вызывает изменение *образа* мысли, слова, действия. Это состояние сознания постоянно, и, стало быть, везде и всюду происходят *образовательные* процессы. Но есть среди них особенные, организованные специалистами-педагогами — это педагогические процессы, специально организованные образовательные процессы, в которых прогнозируется и технологично реализуется во взаимодействии преподавателя и слушателя изменение потребностей (выращивается цель), норм (усвоение нового содержания, новой информации), способностей (овладение методом совместной деятельности).

Итак, если структура сознания в образовательном аспекте есть единство и целостность потребностей, норм и способностей, то специально организованное изменение сознания (педагогический процесс) предполагает единство и целостность изменения потребностей, норм и способностей.

Попытаемся увидеть некоторые закономерности, рассмотрев изменение каждого элемента в отдельности и во взаимосвязи.

- Преподаватель не только излагает содержание своей науки, ставшее его внутренним содержанием, а прежде всего показывает, насколько оно актуально для слушателей. Для этого используются весь внутренний ресурс, вся внутренняя культура, опыт, мировоззрение, наблюдения реальной жизни в разных аспектах. Успех этого процесса обусловлен умением преподавателя увидеть, понять, что происходит с потребностями слушателей, выросли ли из них цели, произошло ли самоопределение на совместную деятельность.

Если преподаватель владеет технологией, он — профессионал и делает это без особого труда с наивысшим результатом. В этой процедуре происходит перераспределение места потребностей, изменение их иерархии. Сложный внутренний процесс управления собственными потребностями есть процесс *воспитания*, происходящий и проявляемый вне зависимости от того, сколько лет слушателю. Он обеспечивает запланированный результат, если преподаватель владеет технологией выращивания *целей*, вооружая слушателей технологией самоопределения, важнейшим элементом профессиональной деятельности.

- Готовясь к занятию, преподаватель собирает определенный объем информации, которую считает интересной, полезной для слушателей, после чего еще немало трудится (если это добросовестный преподаватель), чтобы ее выстроить, придать ей некоторую структуру.

И здесь возможны два подхода, две модели. Первая, утвердившаяся в практике, назовем ее «*линейной*», создает режим трубы, тоннеля, где никакого выбора и ни влево, и ни вправо, и никуда не деться, не уйти, только разве в себя, в журнал, в газету, в книгу. Что ему делать, слушателю, если для него это неново, неважно, неактуально? И потому тратится напрасно его время, не учитывается его потребность. И тогда в чем результат, если он эту информацию не взял? И тогда цепочка последующих вопросов: а стоило ли ехать, а стоит ли то малое, что получил, тех больших затрат, которые, увы, неадекватны результату?

И есть вторая модель, назовем ее образно «*планетарной*», как нельзя лучше соответствующая содержанию окружающего мира, в котором приходится поворачиваться, «крутиться», выбирать, думать. Это модель модульного структурирования, состоящая в выборе системообразующей, ее деления на элементы и связи. Она в корне отличается от первой тем, что дает возможность выбора (а это нелегкий тренинг самоопределения), создает продуктивный режим рождения мысли в поисках связей, порождает атмосферу духовности, творчества. Если я выбираю — я приобретаю, делаю своим, усваиваю, присваиваю новую информацию, выращиваю свои внутренние нормы, свое внутреннее содержание, — это процесс *обучения*. Индивидуальное приращение каждого слушателя в процессе обучения зависит от модели структурирования *содержания* и от оформления каждой его дозы, что определяется педагогической квалификацией преподавателя.

- Профессиональные проблемы решаются либо путем выбора новых норм (правил, критериев), либо путем новых способов деятельности. Способ в учебной деятельности называется методом и определяется преподавателем в зависимости от собственных способностей («как могу») и способностей слушателей. Каждое действие в чем-то упражняет. Если мы постоянно создаем ситуацию «возьмите готовенькое», которое они еще и не хотят взять, то результат нулевой, а если кое-что берут, то тоже нечем хвастаться: мы упражняем их в потребительстве. А что же можно *произвести* в учебной аудитории? *Мысль, слово, действие* в их соответствии друг другу. Если это упражнение будет усвоено до уровня использования в профессиональной деятельности, — это немалый результат. Главное предназначение метода — развивать способности: оформлять, окультури-

вать мысль (мыслетехнические), слово (коммуникативные), действия (рефлексивные).

Процесс развития как составляющая педагогического процесса — это *процесс выращивания* (со всеми атрибутами этого понятия: заботливо, любовно, не нарушая природой данное) способностей каждого слушателя путем создания условий для деятельности, в котором он производит мысль, слово, действие. Только в деятельности выращиваются способности, происходит развитие. Насколько велико приращение способностей слушателя в учебном процессе, зависит от метода, выбранного преподавателем в соответствии со своими способностями и пониманием собственных функций, в соответствии с уровнем владения педагогической технологией развития.

- Мы рассмотрели структуру педагогического процесса в образовании взрослых как процесс и результат взаимодействия (рис. 2.13):
 - совокупность осознанных действий — специально организованных образовательных процессов;
 - воспитание, обучение, развитие;
 - цели (Ц), содержание (С), методы (М).

Особое внимание следует уделить связям между компонентами педагогического процесса. Они адекватны связям между потребностями (П), нормами (Н), способностями (Сп).

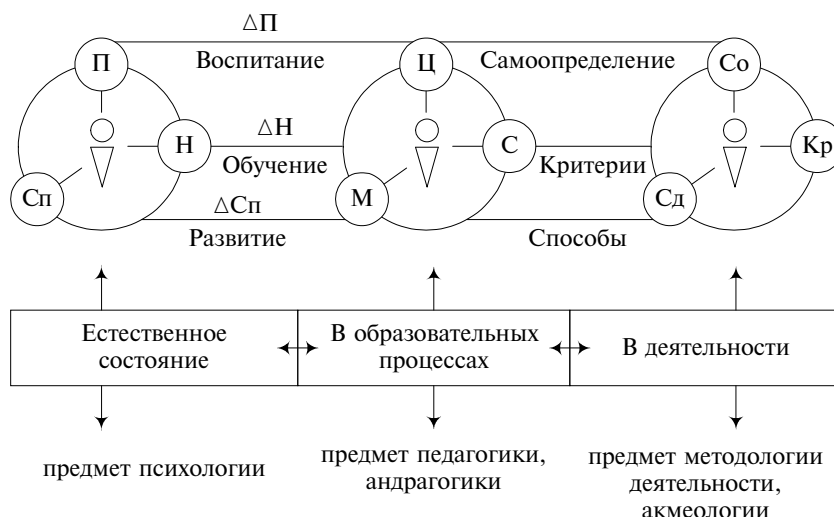


Рис. 2.13. Структура образовательных процессов

Рассмотрение этих связей позволяет сделать существенные выводы:

- стремление к соответствию целей, содержания, методов — это стремление к гармонии. Если оно обеспечивается, то усваивается и воплощается в деятельности;
- нарушение соответствия между целями, содержанием, методами ведет к внутреннему конфликту, разрушению педагогического процесса;
- составляющие педагогический процесс элементы: воспитание, обучение, развитие — имеют для каждого слушателя определенный результат — приращение, которое максимально позитивно в том случае, если преподаватель владеет технологией этих процессов. Их соответствие приближает к гармонии, несоответствие ведет к конфликтам, разрушению взаимодействия преподавателя со слушателями;
- образование следует рассматривать как единство и целостность воспитания, обучения и развития, и профессиональные функции преподавателя состоят, следовательно, в качественной их реализации.

В профессиональном образовании, в его педагогических технологиях утвердилось преувеличенная значимость содержания, принижение роли целеполагания, самоопределения обучающихся и роли методов как средства развития способностей.

В связи с этим в массовом специалисте сложилось определенное состояние:

- огромный массив знаний, не используемых в практике, оказывается ненужным, вместе с тем недостающие знания трудно добываются самостоятельно из-за неусвоенного системного подхода, неумения структурировать и видеть пробелы;
- неумение самоопределяться в конкретных ситуациях и принимать новое решение, ставить реальные цели на самостоятельное действие порождено многолетним тренингом в системе образования брать готовенькое, репродуцировать, ограничивая свой интеллект памятью;
- формально приобретенные знания не способствуют успеху в деятельности, отличник чаще беспомощнее в действии, чем активный, не обремененный «лишним» знанием.

Хорошо обученный (на уровне владения информацией) в условиях социальных изменений, изменения рода и характера деятельности находится в растерянности: ему не хватает умения самоопределяться по-новому, ему не хватает способностей освоить новый род или характер деятельности.

Владение большим объемом информации сегодня потеряло свою ценность, появилось новое средство — компьютер с его банками данных, который не в состоянии поставить для нас цель и развить необходимые способности ее достижения. И потому сегодня в содержании важны систематизация, модульное структурирование, актуализация каждой дозы содержания, создание условий собственного открытия, овладение технологией решения проблем.

2.2. Категории действия, поведения, деятельности

Образование через действие

Категория деятельности

Образование взрослых нельзя рассматривать вне деятельности, поэтому категория деятельности — одна из основополагающих в понятийном аппарате андрагогики, так же как и в других сопряженных с андрагогикой науках: философии, психологии, социологии, педагогике, акмеологии и др. Трудность состоит в том, чтобы определить «деятельность» в понятийном поле андрагогики, сохраняя границы ее предмета. Прежде всего, надо учесть, что речь идет об образовательной деятельности, в которой взрослый — субъект (в чем и состоит его взрослость), выбирающий для познания наиболее актуальные объекты здесь и сейчас. «Объект есть порождение субъекта. Лишь субъект экзистенциален, лишь в субъекте познается реальность»¹. Образовательная деятельность для него обусловлена целесообразностью адаптации к окружающему миру. Взрослый осуществляет работу по поиску, отбору, структурированию внешней информации и превращению ее во внутреннее знание. Он изменяет собственное сознание в процессе производства собственных мыслей (продуктивное знание). И наконец, способы его образовательной деятельности обусловлены его способностями, которые в процессе деятельности развиваются.

Кроме того, изначально следует определиться в отношениях категорий: деятельность, поведение, действие. Они не только взаимосвязаны, но и во взаимопроникновении как общее — особенное — единичное.

¹ Бердяев Н.А. Самопознание. — М.: ДЭМ, 1990. — С. 277.

Именно в этом контексте важно выявить и учесть характеристики деятельности в других науках для использования в андрагогике.

Как известно, деятельность делят на *внешнюю*, направленную на преобразование окружающего мира, и *внутреннюю* — деятельность психическую. Образовательная деятельность — это сфера диффузии внутренней и внешней, это деятельность осознания: *проектирование* во внутреннем плане внешней деятельности и отражение совершенной деятельности в сознании — *рефлексивная деятельность*. И потому смысловое наполнение понятия «образовательная деятельность» состоит в непрерывном взаимопроникновении (континууме) внутренней и внешней деятельности.

Для сохранения ориентиров в многообразии представлений о деятельности как научной категории приведем устоявшиеся формулировки из словарей по философии, психологии, социологии.

Деятельность — специфически-человеческий способ отношения к миру — предметная деятельность (Маркс); представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы объектом своей деятельности¹.

Деятельность — динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредствованных им отношений субъекта в предметной деятельности².

Деятельность — вид или виды индивидуальной социальной деятельности, которая является не просто результатом биологического рефлекса, а преднамеренной, целенаправленной, включающей в себя разумное целеполагание³.

Деятельность рассматривается как форма активности личности, посредством которой удовлетворяются ее основные потребности, осуществляется усвоение и изменение внешней среды, а вместе с этим и самого человека⁴.

¹ *Философский словарь*. — М.: Полит. лит-ра, 1991.

² *Психология: Словарь*. — М.: Полит. лит-ра, 1990.

³ *Большой толковый социологический словарь*. — М.: Вече АСТ, 1999.

⁴ *Акмеология* / Под общ. ред. А.А. Деркача. 2002.

Категорией действия занимаются философия и психология как основополагающие науки для методологии образования, а также педагогика и другие науки — специальные, учитывающие ту или иную специфику, грань в зависимости от предмета науки. Особая роль отводится в этом вопросе философии. И не философу ясно, что действие можно рассматривать как идеальное (родившееся в идеях, мыслях) и как реальное (воплощенное в событиях). Действие можно рассматривать и в другой паре философских категорий: внутреннего и внешнего, которые через посредство действий вступают в контакт. В зависимости от понимания взаимосвязи этих пар философских категорий и формируется понятие действия. Рассмотрим для примера две оппонирующие философские концепции Гегеля и Маркса. Для Гегеля идеальное есть демиург (управляющее начало всей вселенной), для Маркса «идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней».

Отечественная психология XX в., опиравшаяся на господствовавшую в стране идеологию, исходила из установки Маркса, что не могло не отразиться на психологии советского периода. Характеризуя действие, П.Я. Гальперин выделяет две его основные части: *ориентировочную* и *исполнительную*.

Так вот обычно мы имеем в виду только исполнительную часть и забываем о том, что само исполнение в решающей степени зависит от ориентировки субъекта в условиях этого действия, забываем об ориентировочной части. А между тем она является управляющей частью¹.

Далее он пишет: «Именно ориентировочная часть, а вовсе не всё действие представляет предмет психологии».

Ограничив сферу изучения действия предметом психологии, П.Я. Гальперин отмечает, что ориентировочная часть состоит из мотивационной и операционной, содержащей состав действия:

- построение или уточнение картины наличной ситуации;
- выяснение значения отдельных компонентов этой ситуации для актуальных интересов действующего субъекта;
- составление плана предстоящего действия;

¹ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 148.

- контроль за исполнением и наметка коррекции (исправление замеченных отклонений).

Разработанная им теория поэтапного формирования умственных действий утверждает, что ценность знания — в овладении схемой ориентировочной основы действия в последовательном виде, в виде алгоритма. Говоря об успешности человеческих действий, автор выделяет следующие условия:

- разумность (ориентированность на его объективные существенные отношения);
- обобщенность (возможность применения в диапазоне обстоятельств успешного выполнения);
- осознанность (возможность человека дать словесный отчет о своем действии);
- критичность (сличение принятых критериев с действительностью)¹.

Обобщая философский и психологический аспекты категорий деятельности и действия, прибегнем к моделированию, в котором субъект деятельности замыкает на себе внешнее и внутреннее, обеспечивая их контакт и взаимопроникновение. Каналы взаимопроникновения — мысль (человек — духовное пространство), слово (личность — социум) и движение (индивид — биосфера). Таким образом, действие как контакт внутреннего и внешнего представляет собой единство и целостность мысли, слова и движения. Оно нормально, если между ними наблюдается соответствие, нет противоречия (рис. 2.14).

По компонентам действия мысль — слово — движение выстроены компоненты деятельности: мыследеятельность, коммуникативная деятельность и труд («предметная деятельность») — в единстве и целостности. В каждом из компонентов проявляется субъектность: субъект мыследеятельности, субъект коммуникативной деятельности, субъект труда в их целостности и единстве. В каждом из компонентов субъект самостоятелен, ответствен, разумен: в самоопределении (принятии решений в конкретной ситуации) — через мыследеятельность; в выборе правил, критериев деятельности — через коммуникативную деятельность (понимание социокультурных требований); в использовании способов деятельности — через «предметную деятельность», обусловленную способностями и наличными средствами.

¹ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 177—178.

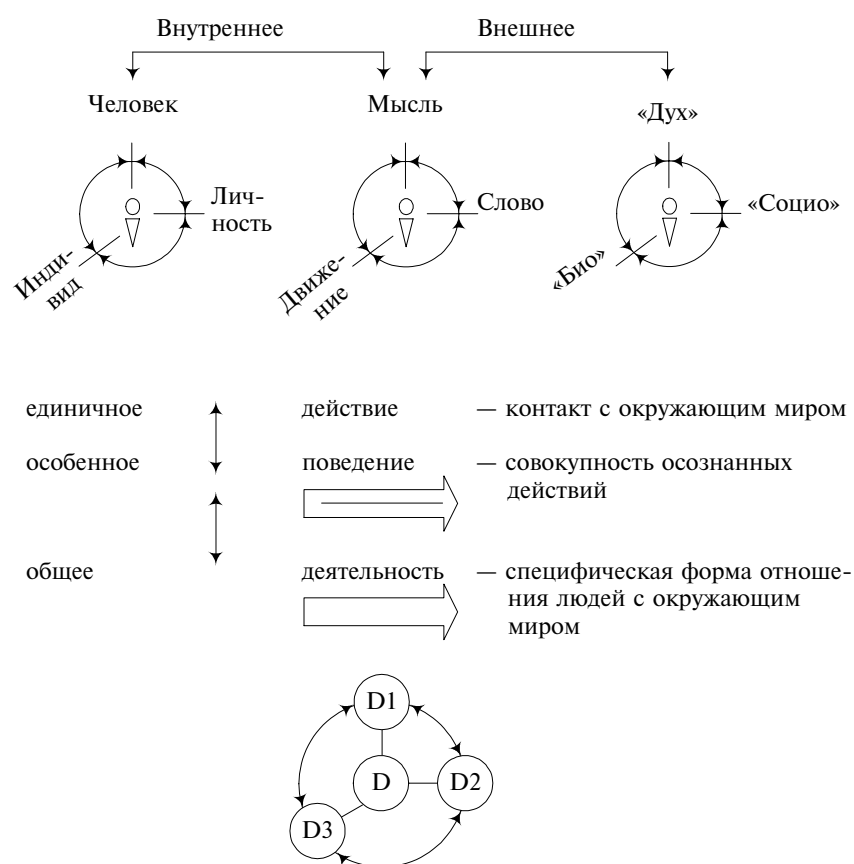


Рис. 2.14. Структура деятельности:

D1 — мыследеятельность — теоретическая деятельность, направленная на осмысление, обобщение информации об окружающем мире и о себе в нем; D2 — коммуникативная деятельность (общение), направленная на установление социальных отношений, на достижение понимания, согласия, договоренностей; D3 — «предметная деятельность» (К. Маркс), преобразующая природу (труд)

В характеристике действия с точки зрения его структуры важное значение имеет взаимосвязь мысли, слова и движения, впервые научно обоснованные И.М. Сеченовым.

Совершая движения, человек дробит поток ощущений на ряд отдельных актов. Если бы не было этих движений, то показания органов чувств сливались в непрерывный поток, где не было бы ни начала, ни конца. Мышечное же движение членит нерасчлененное, производит его анализ. Оно служит соединительным звеном между качественно различными ощущениями. Таким образом, движения, совершаемые мышцей, производят две фундаментальные операции — анализа и синтеза. Эти операции, как известно, служат незыблемым костяком любой умственной деятельности¹.

Движение и мысль связаны непосредственно. Связана с развитием мысли и речь:

крутой перелом в развитии мысли происходит благодаря речи. Причем структура речи (первоэлементом которой является предложение) запечатлевает суждение как исходное начало мысли².

Так как контакт с окружающим миром — это естественное состояние субъекта и это есть действие, то очень важен вывод о том, что взрослого надо учить действию, овладение которым происходит индивидуально. Индивидуальна совокупность мысли, слова и движения: отличается их значимость в связях, отличаются их отношения по степени несоответствия. Глубокое знание о действии, накопленное современной психологией, исключительно актуально в образовании взрослых.

Как отмечает П.Я. Гальперин, к показателям меры овладения новым действием относятся:

- целостность;
- непрерывность выполнения действия;
- заданный темп и ритм³.

Формирование «действия в его высшей умственной форме» происходит по этапам:

¹ Сеченов И.М. Психология поведения. — Москва — Воронеж: АПСН, 1997. — С. 21.

² Там же. С. 22.

³ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 194.

Первый этап — формирование мотивационной основы, т.е. мотивации действия.

Второй этап — формирование схемы ориентировочной основы действия.

Третий этап — формирование действия в его начальной, материальной или материализованной форме.

Четвертый этап — формирование действия в громкой социализированной речи.

Пятый этап — формирование действия во внешней речи «про себя».

Шестой этап — формирование действия в «скрытой речи»¹.

Наша модель показала, что действие — это совокупность мысли, слова и движения, их единство и целостность. Какие мысли направляют движение — таково и действие. Если мысли придают энергии, то действие энергичное, созидательное. Если мысли создают разные мнения (сомнения ослабляют энергию), то действие вялое, неактивное, неуверенное, не достигающее успеха. Поскольку индивид в нас несвободен — зависит от природы, личность в нас несвободна — зависима от социума, место свободы в духовном, человеческом, в мыслях. Научиться быть свободным, «выдавить из себя раба» означает научиться справляться с собственными мыслями, направлять их на созидательные действия, разумно управлять своими потребностями. Мысль — это самая тонкая материя, еще не уловимая, еще не оформившаяся в слово. Процесс озвучивания собственных мыслей или их записывание — это процесс их материализации, их размещения на материальном носителе, придание материальности, которое неизменно мысль искажает. Этот факт беспокоит умы и ученых и поэтов. Вспомним Ф.И. Тютчева:

Молчи, скрывайся и таи
И чувства, и мечты свои!
Пусть в душевной глубине
И всходят и зайдут они.

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?

¹ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 195.

Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь.

Лишь жить в самом себе умей:
Есть целый мир в душе твоей
Таинственно-волшебных дум.

Вопрос о первичности бытия или сознания — не только философский. Разные ответы на него определяют разные логики поведения:

- либо сначала делаю, потом размышляю;
- либо сначала размышляю, потом делаю.

В одной из тем передач программы «Основной инстинкт» самыми активными участниками были: А. Чубайс, который неизменно начинал свое выступление со слов «Я считаю...», Н. Михалков, который свои высказывания начинал со слов «Мне нравится, что...», и Г. Явлинский, начинавший свою речь со слов «Мне представляется...». Эта очевидная разница в мышлении предпринимателя, артиста и политика — иллюстрация профессиональной деформации сознания. Каждодневные действия оставляют отпечаток в сознании: на образе мыслей, на их оформлении и выражении, что в свою очередь определяет образ очередного действия.

Актами мышления в самом широком смысле и вытекающей из них внешнею деятельностью исчерпывается в самом деле содержание самой богатой сознательной жизни —

вывод, сделанный И.М. Сеченовым, подчеркивает значимость и необходимость учить акту мышления еще в детстве. Прошло не более двух десятилетий с тех пор, как господствующими были другие установки.

Можно ли научить и научиться мыслить?

Мы привыкли к тому, что ребенок учится ходить, держать ложку, прыгать, правильно жестикулировать, играть в подвижные игры и т.д. Мы привыкли к тому, что ребенок учится говорить, правильно выговаривать и произносить слова, задавать вопросы, слушать собеседника и отвечать по существу и т.д. Не столь распространены упражнения, в которых приобретаются навыки правильно мыслить.

Приоритеты материального, очевидная значимость вещественного, иначе говоря, традиции крайнего материализма принизили значимость духовного труда, труда по развитию духа, организации собственного сознания, что сегодня повсеместно проявляется в нашей жизни.

Если говорить о *движении* в самом широком смысле, то это и движение мысли, и движение чувств, и движение души, и движение тела — «везде окончательным фактом является мышечное движение», — к такому выводу приводит исследовательская деятельность И.М. Сеченова. В своей работе «Рефлексы головного мозга» он пишет:

Итак, все внешние проявления мозговой деятельности действительно могут быть сведены на мышечное движение¹.

Описывая механизм мышечных движений, И.М. Сеченов разделяет их на невольные и произвольные.

Невольные движения, вытекающие из головного мозга, происходят в том случае, если чувствующий нерв раздражается неожиданно, внезапно².

Характеризуя их, он отмечает, что:

невольные движения происходят быстро, вслед за чувственным раздражителем; продолжительность движения и раздражения более или менее соответствуют друг другу; невольные движения всегда целесообразны³.

Характеризуя произвольные движения, основываясь на физиологической экспериментальной базе, И.М. Сеченов отмечает, что произвольное движение является актом воли и время наступления, и продолжительность внешнего движения подчинены воле, что оно «есть всегда сознательное».

Высокие нравственные принципы, воспитанные как привычка, руководят хотением, произвольным движением, деятельностью высоконравственного типа людей.

Раз такие принципы даны, деятельность его не может иметь иного характера: она есть роковое последствие этих принципов⁴.

¹ Сеченов И.М. Указ. соч. С. 28.

² Там же. С. 32.

³ Там же. С. 53.

⁴ Там же. С. 125.

Категория поведения	Категории деятельности, поведения, действия взаимосвязаны между собой как общее, особенное, единичное. Действие — единично, его невозможно повторить, как нельзя дважды войти в одну и ту же воду, ибо его компоненты (мысль — слово — движение), рассматриваемые в целостности, неповторимы. Можно повторить движение, например, на конвейере, можно повторить слово, но мысль в целостном действии делает его неповторимым, поэтому существует правило: оценку единичного действия не распространять на его автора.
----------------------------	---

Совокупность действий позволяет выделить нечто особенное в них («он не подведет» или «на него нельзя положиться»), что повторяется во множестве действий. Деятельность состоит из единичных действий и особенностей поведения. Значимость поведения заключается в том, что как компонент деятельности оно обуславливает и ее процесс, и результат. Если действие, как было доказано выше, содержит мысль, оно осмысленно. Осмысленность поведения идет дальше: она распространяется на объединение множества действий, на сохранение некоторой особенности их.

Особое значение для поведения имеет *позиционирование* — осознание собственной позиции, места, роли, собственных функций, своего предназначения. Позиция интегрально объединяет в субъекте поведения позиции индивида, личности, человека, которые полезно различать, осознавать и регулировать. Идеальное их сочетание — *разнозначность*, но реальность ее деформирует, и в разных ситуациях проявляются то в большей степени индивидуальность, то личностность, то человечность.

Позиция «Я — индивид» включает возрастную особенность, половую, внешние данные, которые иногда нам кажутся неважными, но неизменно присутствуют и играют свою роль. Ее лучше осознавать и учитывать. Позиция «индивид» в совершаемом действии и поведении означает взаимодействие с природой (атмосферой, землей, водой, людьми и другими природными ресурсами), производящий продукт (изменяющий некий исходный материал). Способы производства зависят от способностей индивида, влияют на состояние здоровья (физическое и психическое), как его собственное, так и окружающей природы (в самом широком смысле слова). Критерием такого взаимодействия должна быть любовь к природе (роду, родителям, всему рождающемуся, Родине и т.д.), обязанность возвращения стартовых условий всему использованному.

Позиция «Я — личность» в поведении ответственна за проявление уважения к себе и окружающим, она — регулятор обмена совокуп-

ным продуктом (интеллектуальным, эмоциональным, материальным в единстве и целостности). Позиция «личность» в совершаемом действии и в поведении означает: участвующий в социальной деятельности, в обмене равнозначно сочетает производство и потребление, обязанности и права, регулируемые категорией «совесть», на страже которой социокультурные нормы: правовые, этические, религиозные и др. Личность — свойство, приобретенное в социальных отношениях, оно тем значимее, чем больше привносится в социальные отношения материального, интеллектуального, эмоционального.

Позиция «Я — человек» поднимает поведение над материальной сферой, включает в поведение духовную составляющую, разумность, осмысление, осознание. Позиция «человек» в совершаемом действии и поведении означает разумность собственных потребностей, осознание целей в сочетании с добром к людям и сохранением красоты в природе, осмысление самоопределения в соответствии с нравственностью, верой, надеждой, любовью, понимание своей профессии в предназначении служить людям, осознание своей свободы как несвободы от природы и социума, как свободы в мыслях, духе. Человеческое начало в деятельности проявляется как субъектность (носитель разума, сознания, все осознающий, познающий, понимающий), которая состоит в разумном сочетании ценностей индивида (природой данных) и ценностей личности (обретенных в культуре), в понимании их равной значимости.

**Субъект
деятельности**

- Субъектность проявляется в осознании собственной деятельности как взаимодействия:
- с природой, в которой индивид и его деятельность детерминированы природными условиями;
 - с социумом, в котором личность и ее деятельность определяются культурой, социальными условиями;
 - с духовным пространством, в котором «человек разумный» и его деятельность обусловлены разумностью, гуманизмом, духовностью.

Взаимосвязь *индивид — человек* проявляется как субъектность индивида по отношению к природе, действующего творчески, достраивающего ее несуществующим в ней, осваивающим ее безграничность, умножающим собственное содержание интеллектуальным, эмоциональным и материальным, воплощающим его в собственной деятельности как взаимодействие с природой, в которой он *природный* субъект.

Взаимосвязь *человек — личность* проявляется как субъектность личности в социальных отношениях, действующей осознанно, твор-

чески, достраивающей культуру, осваивающей ее. Социальная деятельность личности направлена на «возделывание», что и есть смысл понятия «культура». Возделывание — это освоение и дополнение, в которых личность — *культурный* субъект.

Взаимосвязь *индивид* — *личность* состоит в социальной направленности деятельности индивида, в обустройстве своего дома в соответствии с социокультурными нормами, это культура хозяйствования, описываемая экономикой, экологией.

Позиционирование в психологии зачастую отождествляется с определением социальных ролей, личностных оснований. Их объединение с позицией индивида и человека не всегда учитывается, что обедняет и теорию, и практику поведения. Позиция неизменно задает ценностный уровень, определяет ценностную иерархию. Следом за вопросом «Кто я в этой ситуации? Какова моя роль и мое предназначение?» встает вопрос «Ради чего совершаю действия?». Осознанный набор ценностей освещает цель, содержание, метод и результат поведения.

Таким образом, компонентами поведения можно считать позицию, мотив, правила поведения, способы поведения. В образовательной деятельности мотивация имеет особое значение как фактор запуска образовательного процесса.

Мотивацию психологи рассматривают по-разному:

- как источник энергетики поведения (Жан Пиаже);
- как ориентирующий момент, направляющий, выделяющий в предмете действия и в самом действии то, что важно для действующего (П.Я. Гальперин).

П.Я. Гальперин выделяет три типа мотивации в обучении:

- внешнюю (учащийся учится для чего-нибудь другого);
- соревновательную (спортивный интерес);
- внутреннюю (бескорыстная и ненасытная страсть к знаниям).

В образовании взрослых присутствуют все три типа мотивации с явным преобладанием первого. Занятый всевозможными делами и решением проблем, взрослый ранжирует свои интересы и руководствуется в поведении первостепенными, насущными. *Соревновательная* мотивация появляется, как правило, в групповой работе, а бескорыстная и ненасытная страсть к знаниям удовлетворяется при наличии на то времени и благоприятных внешних условий. Мотивация может быть и *эмоциональной*. Удовольствие от процесса общения, понимания, собственных открытий создает положительную мотивацию. Мотивация может иметь в своей основе и отрицательные эмоции: злость, неудовлетворенность собственным положением.

ем, нерешаемые проблемы. Страх также может служить мотивацией, тогда поведение классифицируется как зависимое.

Поведение определяется правилами, нормами, которые делятся на *внутренние* и *внешние*. Приведение их в соответствие — элемент адаптации, степень их несоответствия обуславливает возможность адаптации. Они могут представлять незначительное несоответствие, которое легко устраняется, могут находиться в противоречии, тогда возникает проблема или конфликт, устраняемые в коммуникации путем достижения понимания в переговорах.

Важным компонентом поведения являются способы, обусловленные способностями. В самом общем виде это данные природой способности к мышлению, общению, движению, которые формируются в культуре и обретают ее правила, проявляемые как мыслетехника, коммуникация, рефлексия.

Технология осознания действия, поведения, деятельности Действие, поведение, деятельность осознаются «до» и «после». До свершения идет процесс проектирования, после — рефлексии. Оба процесса имеют общую технологию, последовательность процедур осознания:

«для чего совершаю действие, для какого результата», «что содержит действие; что получу, что отдам», «как совершу действие», «что получилось в результате — насколько он соответствует цели». Чем тщательнее осознание «до», тем приятнее осознание «после», и наоборот.

Проектирование состоит в том, чтобы выросшую из потребностей цель как можно тщательнее соотнести с реальной ситуацией и спрогнозировать результат, а затем столь же тщательно подобрать содержание (интеллектуальное, материальное, эмоциональное), необходимое для достижения цели, и методы, способные обеспечить достижение цели. Если ситуация не однозначна, то рассмотреть варианты возможного результата (не только желательного) и к каждому из вариантов подобрать соответствующие содержание и методы. Действие, совершенное, осуществленное, зачастую отличается от его проекта из-за вмешательства внешних условий, — это реальность и недостаточное ее осознание.

Рефлексия состоит в том, что наши собственные мысли не дают нам покоя, вращаются вокруг некоторого события, иногда вопреки нашему желанию. Это напрягает, утомляет, раздражает. Чтобы это состояние преодолеть, полезно использовать технологию рефлексии, которую можно представить следующими процедурами (рис. 2.15).

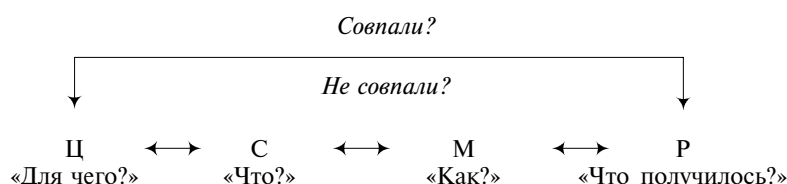


Рис. 2.15. Технология рефлексии

- *Сопоставить цель и результат*, и если они совпали, то поддерживать собственное удовлетворение (поощрить себя), а если нет, то выяснить причину по следующим позициям:
 - поставленная цель не была реальной;
 - было подобрано содержание, но не соответствующее цели;
 - были использованы методы, не соответствующие содержанию и цели.
- *Исследовать содержание действия*, используя метод модульного структурирования;
 - деление на подсистемы — элементы;
 - актуализация каждого элемента;
 - востребованность способа, соответствующего содержанию.
- *Исследовать методы на их внутреннюю гармонию* и на соответствие содержанию и целям.

Размышления, упорядоченные технологической цепочкой, поддаются управлению и завершению. Если этого не происходит, размышления полезно материализовать (записать, проговорить, обсудить и т.п.).

Технология осознанного действия может быть представлена как технология проектирования собственных действий, как технология рефлексии (понятие однокоренное со словом рефлекс, рефлексия тоже может считаться рефлексом, но особым — человеческим, суть которого — в инстинктивной потребности и способности размышлять о себе, о своих действиях, отраженных в результате).

Технологическая цепочка осознания может быть рассмотрена в двух вариантах: «до» и «после» свершения (рис. 2.16).

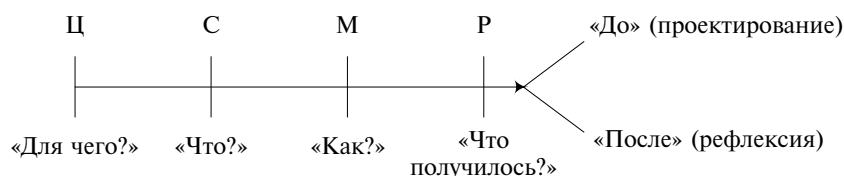


Рис. 2.16. Технология осознания

Процесс осознания охватывает все элементы сознания: П; Н; Сп, изменяя их: Δ П; Δ Н; Δ Сп. Изменение потребностей (Δ П) может происходить стихийно («Без царя в голове») и управляемо («Я сам!»). В первом случае влияние окружающего мира можно назвать *впитывание* (как «огурец в рассоле»), во втором — потребности управляемы ключевым вопросом «для чего?», сознание трудится, дух напрягается, происходит *воспитание* (сопоставьте: вос — питание, вос — хождение, вос — певание).

Изменение внутренних норм (Δ Н) также может происходить стихийно («И откуда взялось?») и управляемо («Надо запомнить — пригодится») — происходит обучение.

Изменение способностей происходит непрерывно, в каждом действии выращиваются способности, иногда ставится цель: освоить новый способ деятельности. Создаются искусственно условия, и в тренинге происходит овладение методом как способом деятельности.

Характеристика процесса осознания все больше волнует психологов. Как доказывает К. Мисс, осознание обретается как шестой уровень духовности, внутренней зрелости: «Мы достигаем мудрости и через жизненный опыт, и приобретая способность отстраненного восприятия»¹ — так происходит процесс духовного взросления, описанный далее:

Отделение правды от иллюзии — это скорее задача разума, чем мозга. Мозг управляет поведением нашего физического тела, а разум — поведением энергетического, основой которого являются наши отношения с мыслями и восприятием. Мозг — это физический инструмент, с помощью которого мысль преобразуется в действие, а восприятие и все, что с ним связано, например, обретение осознания — является свойством разума. В процессе обретения осознания человек способен отстраниться от субъективного восприятия и увидеть истину или символическое послание в ситуации. Отстраненность не означает равнодушие. Она означает отрешение от голосов страха. Тот, кто достиг внутренней отстраненности, обладает настолько полноценным чувством себя, что все внешние влияния не имеют для него никакого значения и власти над его осознанием² (рис. 2.17).

¹ Мисс К. Указ. соч. С. 252.

² Там же. С. 254.

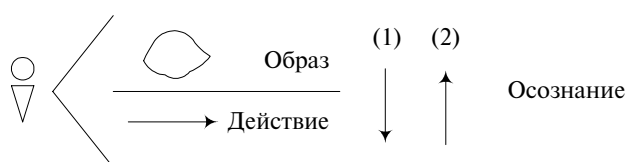


Рис. 2.17. Модель осознания:

(1) — в сознании проектируется действие, создается его образ — процесс осознания предстоящего действия; (2) — совершенное действие корректирует образ, образ соотносится с реальностью — осознание рефлексивное, отражательное

Разрыв между образом и действием адекватен разрыву идеального и реального и может привести к господству иллюзий, фантазий, мистики или господству неразумных действий, бездуховности, «оскотинивания». Осознание — это взаимопроникновение идеальных образов и реальных действий, их континуум.

Представленное выше описание осознанного действия распространяется и на поведение, и на деятельность. Доказать это не составит большого труда, если хорошо понимать сходство и различие таких понятий, как «действие», «поведение», «деятельность».

Действия могут быть самыми разнообразными, вместе с тем их объединяет нечто особенное, специфическое. Эта особенность внешним миром замечается, выделяется и становится характеристикой поведения субъекта и его самого. Например, о сотруднике говорят, что на него нельзя положиться. Это означает, что он совершил множество действий, в которых не выполнил свои обязательства или не довел начатое дело до конца. Характеристика действий распространяется на поведение и на субъекта.

Таким образом, поведение — это совокупность осознанных, социально значимых действий. Так же как и действие, оно обусловлено занимаемой *позицией*, т.е. пониманием собственных функций, подвержено влиянию внешних факторов, которые обеспечивают процесс *мотивации*. *Критериями* поведения считается его соответствие социокультурным нормам (профессиональным, правовым, моральным и т.д.). В структуре поведения важным элементом являются *способы, методы* совершения действий, их соответствие мыслетехнике, коммуникации, рефлексии. Поведение оценивается *результативностью*, эффективностью совершенных действий.

Поведение соотносится с деятельностью как особенное с общим. Все, что характеризует деятельность, распространяется как общее на

поведение, а поведение, будучи особенным, вносит в деятельность собственное разнообразие, так или иначе влияя на ее результат.

Понятие «поведение» отличается от понятия «действие» повторяющейся *особенностью* и *целостностью*, которая предполагает единство духовного, социального и биологического в каждом субъекте (единичном и коллективном), человеческого, личностного, индивидуального. Нарушение этого единства порождает внутренний конфликт как несоответствие личностного человеческого (проблемы гуманизации), как несоответствие личностного индивидуальному (проблема экологической культуры, здоровья).

Поведение можно определить как совокупность действий, социально значимых, осознанных, обладающих характерной для их автора особенностью, повторяющейся в разных действиях.

Характеризуя деятельность, важно выделить ряд взаимосвязанных факторов:

- позиционный (понимание соответственных функций);
- самоопределенческий (умение принимать решения в меняющихся ситуациях с учетом конкретных условий);
- критериальный (уровень современных требований, правил, норм);
- компетентности (способность к реализации);
- результативный (степень соответствия результата поставленным целям).

В каждом из них можно рассматривать три уровня:

- 1) готовности к самореализации (собственное состояние уверенности);
- 2) нормативности (соответствие разнообразным социокультурным нормам);
- 3) реализации с учетом конкретных реальных условий.

Осознание деятельности — еще более сложный процесс, чем осознание действия. Осознание предполагает и воображение, основанное и на образах процесса, результата, модели поведения (табл. 2.4), и на логике, основанной на систематизации и структурировании (табл. 2.5).

Мыследеятельность — теоретическая деятельность, направленная на осмысление, обобщение информации об окружающем мире и о себе в нем.

Коммуникативная деятельность (общение) — деятельность, направленная на установление социальных отношений, на достижение понимания, согласия, договоренностей.

«Предметная» деятельность (К. Маркс) — деятельность, преобразующая природу (труд).

Т а б л и ц а 2.4

Создание образа модели поведения (модульная программа)

<i>Воображение</i>	<i>Впечатления</i>	<i>Представления</i>	<i>Ранее усвоенная информация</i>	<i>Собственный интеллектуальный продукт</i>
Построение образа конечного результата деятельности				
Создание образа процесса деятельности				
Создание образа модели поведения				
Воссоздание образов реального мира, измененного в период деятельности				

Т а б л и ц а 2.5

Модульная программа структуры деятельности

<i>Компоненты деятельности</i>	<i>Самоопределение в деятельности</i>	<i>Критерии деятельности</i>	<i>Способы деятельности</i>
Мыследеятельность (мысль)			
Коммуникативная деятельность (слово)			
«Предметная» деятельность (движение)			

Сегодня категории поведения придается особое значение. В специальностях по менеджменту введен предмет «Организационное поведение»¹.

¹ См.: Громкова М.Т. Организационное поведение: Учеб. пособие. — М.: ЮНИТИ, 1999.

2.3. Изменение сознания в образовательных процессах

Непрерывность приращений в сознании

Чтобы определение образовательного процесса было доказательным, следует начать его рассмотрение с семантики. Семантический подход предполагает определение значений — что *значит* «процесс» и что *значит* «образовательный». Под процессом понимается смена состояний, изменение состояния чего-либо, в нашем контексте — образа, *внутреннего, т.е. субъект в образовательном процессе находится в состоянии изменения, обеспеченного внутренними и внешними усилиями, взаимодействием внутреннего и внешнего, их взаимопроникновением...*

Из всего сказанного уточнения требуется ключевое слово «образ», что выводит нас в сферу психологических и философских оснований, интеграция которых породит методологию. Методология как пограничная сфера между теорией и практикой формируется в интеграции психологических и философских подходов к понятию образа и, следовательно, образования. Методологии могут различаться в зависимости от понимания отношений сознания и бытия, духовного и материального. Если они противопоставляются, формируется одна логика и методология, если рассматриваются во взаимопроникновении — другая. Исходным тезисом, основанием как для психологии, так и для философии была лаконичная характеристика психики как «субъективный образ объективного мира», данная В.И. Лениным. И как следствие этого, известный советский психолог П.Я. Гальперин определяет образ как «явление поля объектов субъекту»¹... с очевидной первичностью материального, внешнего по отношению к внутреннему. Однако во внутреннем образе может не только отражаться, но и конструироваться некий внешний, который из идеального состояния перейдет в реальность, такой вывод позволяет сделать методологический принцип комплементарности.

Более емкое понимание внутреннего образа, включающего не только отпечатки внешних объектов, позволяет представить его содержание состоящим из трех компонентов:

1) из превращенной в знание внешней информации (репродуктивное);

¹ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 32.

- 2) из собственного отношения к ней (эмоциональное);
- 3) из продуктов ее переработки в процессе мышления (интеллектуальное, продуктивное).

Чтобы описать содержание сознания в систематическом виде, необходимо попытаться сознание представить структурно.

Структурирование сознания

Принято считать, что сознание — основная категория психологии. Вся история ее становления состоит из выяснения структуры сознания, выявления составных частей, их взаимосвязей и отношений. Недооценка того или иного элемента воспринималась как несовершенство учения, недостатки пытались устранить, зачастую преувеличивая значимость недооцененного ранее элемента. Преувеличение порождало недооценку значимости другого элемента сознания, несоответствие пытались устранить другие психологические школы, каждая из которых бралась за разрешение существующей научной проблемы и порождала новые. Этот естественный ход развития научной мысли усложнялся неопределенностью базовых понятий: душа, сознание, дух и т.п. Таким образом, неоднозначно трактовались и производные от них: эмоции, интеллект, воля и т.п. Недостаток системности и доказательности — методологическая проблема современной психологии. Любые попытки систематизировать, упорядочить, выстроить в логический ряд существующие наработки психологической науки, безусловно, ценны.

Несоответствие в темпах развития материальной сферы и духовной особенно остро проявились в XX в. Логика динамики несоответствий неумолима. Она ведет либо к их увеличению и тогда — конфликты, катастрофы, либо к уменьшению — и тогда их устранение, разрешение, стремление к гармонии. Так, в XX в., вошедшем в историю как век научно-технического прогресса, стремительного развития материальной сферы и обострившегося противоречия между духовным и материальным, психология получила новый импульс, новое стремление — изучить, понять, объяснить духовную сферу человека. Многочисленны попытки ее смоделировать, структурировать, представить в виде системы с элементами и связями в разнообразных триадах, каждая из которых давала новое представление о мире внутреннем, духовном, идеальном, о сознании.

В своей работе «Проблемы души нашего времени» К.Г. Юнг пытается структурно представить сознание, делая оговорку, что его точка зрения психолога-практика «заключается в том, чтобы быстро разобраться в хаотической путанице самых сложных душевных состояний» и может отличаться от точки зрения психолога-теоретика

или метафизика. И тем не менее она представляет и теоретическую ценность.

Содержание сознания К.Г. Юнг группирует по категориям:

- восприятие как процесс перцепции, комплексная природа которого «скорее физиологическая, нежели психологическая»;
- процесс апперцепции, в которой обнаруживается «взаимодействие различных психических процессов», в том числе процесса мышления, ему мы обязаны получением знаний, распознаванием. «Процесс распознавания можно, в сущности, понимать как сравнение и различение с помощью припоминания»;
- чувство или чувственный тон, который означает оценку, «эмоциональные реакции приятного или неприятного характера»;
- предвосхищение или интуиция — «одна из основных функций души, восприятие заключенных в ситуации возможностей»;
- процессы воли «как направленные, вытекающие из процессов апперцепции импульсы, природа которых позволяет человеку действовать, так сказать, по своему усмотрению»; процессы влечений, которые представляют «собой импульсы, происходящие из бессознательного или непосредственно из тела и имеющие характер зависимости и принуждения»;
- внимание как рациональный процесс направленной апперцепции;
- фантазирование или «мечтание» как процессы ненаправленной апперцепции, они имеют иррациональный характер (к ним относятся и сновидения, которые «являются наиболее важной и очевидной равнодействующей бессознательных процессов души, которая едва вдается внутрь сознания»¹).

Сознание как система. Аксиоматическое утверждение о том, что мир состоит из систем, позволяет рассматривать сознание как систему. Категория «внешний мир» предполагает категорию «внутренний мир», что и есть сознание. Человеческий организм содержит множество хорошо изученных и потому регулируемых и управляемых систем: опорно-двигательная, пищеварительная, сердечно-сосудистая и др. Каждая из них связана с нематериальной, нефизической, метафизической компонентой — сознанием. И если организм — система, то по всем признакам сознание — тоже система.

При структурировании сознания с помощью моделей будем учитывать признаки системы:

- наличие элементов (составных частей, компонентов, подсистем);

¹ Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. — М.: Питер, 2002. — С. 122—125.

- наличие связей и отношений между элементами;
- целостность, обусловленная признаком, которым не обладают элементы.

Кроме того, сознание, как уже говорилось ранее, — система особенная:

- динамичная (ни в какой момент нельзя говорить о ее статичности);
- естественная (по источнику происхождения);
- открытая (по энергетическому обмену с окружающей средой);
- сложная, нелинейная;
- не всегда равновесная (отношения между элементами не всегда в полном соответствии, наиболее характерно состояние несоответствия);
- подчиняется законам самоорганизации, саморегуляции и, стало быть, к ней применимы законы синергетики.

Говоря о наполнении сознания, его содержании, отвечают на вопрос: что содержит? Представляя сознание системно, его содержание можно делить на компоненты по разным основаниям:

- по сопричастности к окружающему миру («био» — «социо» — «дух»);
- по источнику получения знания (мысли — чувства — воля).

Компоненты содержания сознания по сопричастности к окружающему миру. Используя ранее обоснованную схему структуры сознания, обусловленной компонентами окружающего мира: «био» — «социо» — «дух», его содержание можно представить состоящим из трех взаимопроникающих содержаний: биологического, социального, духовного, между которыми не существует четких граней, они находятся в состоянии сопряжения, плавного перехода, взаимопроникновения и тем не менее различаются.

Биологическое содержание имеет психофизиологическое объяснение. Природой данные мозг и психика взаимосвязаны, подвержены взаимовлиянию, взаимообусловленности. Взаимосвязи традиционно практикуются в логике «либо — либо»: либо первично материальное — и оно первопричина, либо первично духовное — и оно первопричина. Господствующее в XX в. материалистическое мировоззрение позволило науке глубоко разработать процессы воздействия материального на духовное. В психологии это теория раздражителей, отображения в нервной системе окружающей среды. П.Я. Гальперин описывает три компонента раздражения¹:

¹ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 33.

- 1) установочный, обусловленный наличием потребностей;
- 2) обстановочный, включающий всю обстановку и время;
- 3) пусковой раздражитель, который действует при наличии условий — стимула.

Данная классификация подтверждается философской теорией взаимодействия внутреннего (установочный) и внешнего (обстановочный). Действие как контакт внутреннего и внешнего состоит, т.е. сработает пусковой раздражитель, при согласованности внутреннего и внешнего. Если же они рассогласованы, то человек, его разум, его субъектность пытаются изменить либо внутреннее, либо внешнее: обеспечить соответствие как условие контакта, действия. Эту ориентировочную функцию выполняет сознание. И оно не менее первично. Таким образом, мы имеем еще одно доказательство бессмысленности выяснения отношений первичности, еще одно доказательство равной значимости сознания и бытия, их взаимопроникновения.

Социальное содержание сознания — это приобретенная нормативная база, которая создается социумом, предназначенная для удобства общения, управления, пригодности личности для данной культуры. Чрезмерная социализация подавляет, напрягает. Каждое «надо», еще не ставшее внутренним, вызывает сопротивление или желание отодвинуться тем больше и тем дальше, чем больше несоответствие между внутренними правилами и внешними. Гипертрофированная социализация покушается на индивидуальность и человечность. И тем не менее она востребованна. Люди только умирают в отдельности, а живут они вместе. Им надо уживаться в одном пространстве, большом или маленьком. Им надо делать общие дела, большие или маленькие. И потому каждым сознанием должны быть поняты, приняты и усвоены не только нормы, но и развиты способности ими пользоваться в реальной жизни. Владение способностями договариваться, понимать другого, идти на уступки, адаптироваться к ситуации — необходимое условие успешной деятельности в современном мире.

Социальное содержание сознания можно разделить на уровни значимости, прочности, важности и обязательности. В каждом социуме: семье, группе, коллективе, профессиональной, региональной, национальной общности, обществе и мировом сообществе существует свод правил, законов, норм, предписаний. Иногда они носят противоречивый характер и ставят человека в трудные условия выбора, в котором проявляются ценности, предпочтения. Для кого-то выше профессиональные нормы, для кого-то они перечеркиваются интересами семьи, кто-то печется о человечестве, кто-то только о своем ребенке. Разнообразии ситуаций неописуемо, каждая из них инди-

видуальна, но поддается анализу, в основе которого — сопоставление социальных норм разных уровней. На основе предпочтений формируется патриотизм семьи, региона, профессии, страны, мира. Личность каждого определяется распространением важности, значимости до того или иного уровня социальной «матрешки». Кто-то — гражданин Мира, кто-то — никудышный гражданин своей страны, кто-то — великий патриот своей профессии, кто-то беззаветно предан своей семье и в большей степени в ней — личность. Разнообразием социальных позиций объясняется социальное содержание сознания, на которое влияют общественное сознание, профессиональное сознание и т.п.

Социальное сознание несет в себе определенную идеологию, определяющую идею, например установку: «общественное выше личного», что мы имели и от чего отказались. Каждая профессия, профессиональная деятельность, в которой человек пребывает большую часть времени бодрствования, откладывает явный отпечаток на язык, формы поведения и действий. Чрезмерное усердие, отсутствие компенсирующих факторов в виде полноценного отдыха и хобби порождают профессиональную деформацию сознания. Категоричность юриста, менторство педагога, цинизм хирурга, расчетливость бухгалтера, авантюризм политика — яркое тому подтверждение. Все эти качества свойственны по чуть-чуть каждому, но каждодневный тренинг в процессе совершения профессиональных действий накачивает определенные «мускулы» — свойства и качества характера.

Духовное содержание сознания включает веру, надежду, любовь, внутреннюю свободу, понимание и озарение в творчестве, способность делать добро и творить красоту, а также мышление и склад ума, называемый менталитетом. Изучение русского менталитета, самосознания позволили Н.А. Бердяеву сделать следующие наблюдения:

Титанический русский человек не может долго сомневаться, он склонен быстро образовывать себе догмат и целостно, тотально отдавать себя этому догмату¹.

В русском мышлении нравственный момент преобладает над моментом чисто интеллектуальным. Западным же людям свойственен объективирующий интеллектуализм, который очень охраняет от вторжения в чужую жизнь².

¹ Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. — М.: Наука, 1990. — С. 39.

² Бердяев Н.А. Самопознание. С. 266.

И исходя из этого Н.А. Бердяев спрогнозировал события наших дней:

Внезапное падение советской власти, без существования организованной силы, которая способна была бы прийти к власти не для контрреволюции, а для творческого развития, исходящего из социальных результатов революции, представляло бы опасность для России и грозило бы анархией¹.

Духовное состояние нашего общества, духовное сознание можно охарактеризовать как конфликтное, отданное на откуп религии, церкви, которая не владеет методами социализации в своей деятельности хотя бы на европейском уровне. Духовное прочно поселилось в пространстве запредельном, трансцендентном, для многих недостижимом. Духовность сегодня должна проникать в сознание каждого, воплощаться в действиях, меняя внутренний мир человека. Особенности нашего менталитета, которые мы воспринимаем как базу для оправданий, сегодня нас зачастую подводят. Ситуация открытости, глобализма, в которую мы попали в силу преобразований последних лет, требует соответствия нашего сознания сознанию наших соседей по планете, партнеров по взаимодействию. Наблюдения разнообразных общений (научных диалогов, дискуссий) показывают не стремление к пониманию, а стремление к отрицанию, опровержению до понимания. К фактам наших особенностей менталитета относятся нетерпимость, чрезмерная эмоциональность. Переход от старого к новому, сопровождаемый неизбежными противоречиями, предполагает их разрешение путем дополнительного содержания: материального, интеллектуального, эмоционального — в их равной значимости. Универсальная отговорка «нет денег», неизменно сопровождаемая соответствующими эмоциями, показывает, как мы недооцениваем интеллектуальную составляющую, подтверждая две давние российские беды: «дураки и дороги». Так, при очевидном расточительстве одних, призыв к экономии других выглядит нелепо, безнравственно и глупо. Образование ориентирует на обретение каждым интеллектуальных средств разрешения проблем на стадии возникновения противоречий до появления отрицательных эмоций.

Таким образом, основы сопричастности к окружающему миру: «био», «социо» и «дух» — позволяют выделить во взрослом, зрелом состоянии три равнозначных компонента сознания:

¹ Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. С. 120.

- *биологическое* сознание, психофизиологическое сознание, озабоченное обслуживанием тела — накормить, утеплить, создать комфорт. Сознание наполнено суетой, прагматическими заботами;
- *социальное* сознание формируется в процессе социализации, осознания своей причастности к семье, к группам людей, к коллективу, к общностям профессиональным, национальным, региональным, политическим, религиозным и т.д.), обществу. Социальное сознание в каждом формируется на основе принятия общепринятых норм, правил, предписаний, законов, на основе их неукоснительного исполнения. Непринятие норм воспринимается обществом как нарушение кодексов: правовых (гражданский, уголовный, административный, трудовой), нравственных (кодекс чести) и т.д. Социальное сознание — благоприятное поле для множества проблем, затруднений на пути к достижению соответствий, преодолению противоречий, на пути к гармонии в социальных отношениях. Здесь дух довольствуется удовлетворением потребностей, примитивными радостями. Дух, озабоченный стремлением подняться над обыденным, питается завистью, тщеславием, злословием и сплетнями;
- *духовное* сознание — высший уровень его развития, «возвышенная душа» (Ф.М. Достоевский), которая «обязана трудиться» (Н. Заболоцкий). Патриотизм семьи, профессии, региона, страны становится планетарным, гражданин страны осознает себя гражданином Мира с глобальным сознанием, понимающим единство и целостность окружающего мира. Дух получает позитивную пищу: любовь, свободу, творчество, веру, надежду. Свобода духа преодолевает мелкие привязанности, зависимости, потребности.

Компоненты содержания сознания по источнику получения знания.

Кроме того, содержание сознания можно различить по следующим компонентам, взяв за основу пути превращения внешней информации во внутреннее знание:

- репродуктивное (знание — воля);
- продуктивное (знание — мысли);
- эмоциональное (знание — чувства).

Они находятся во взаимосвязи и взаимопроникновении.

Репродуктивное содержание — это усвоенная внешняя информация, которая стала внутренним знанием; она получена усилием воли, установками: обратить внимание, воспринять, запомнить, что и означает усвоить, сделать своим.

Продуктивное содержание — это интеллектуальный продукт: дополнение, уточнение, критика, т.е. собственные мысли, появившиеся в процессе осмысления. Интеллектуальный продукт (продуктивное содержание) должен быть оформлен, упакован и предъявлен в виде тезиса, в котором понятно: о чем говорится и что содержит. Необходимым условием для этого служит организованный процесс мышления, продуктом которого является мысль. Организованное мышление предполагает:

- его *концентрацию* на предмете мысли, который есть система (с элементами и связями);
- *погружение* в систему — уйти вглубь — значит систему разделить на составные части, а каждую часть — еще на части и т.д.;
- *размышление* по поводу связей и отношений между элементами означает широту мышления, вариативность, разнонаправленность (сравните: мах и размах, дол и раздолье и т.п.);
- *убежденность* в собственной правоте, обеспеченная проверкой логикой, сравнением, сопоставлением.

Получаемое содержание называется продуктивным, оно — результат творчества, оно сотворено человеком, связанным с божественным, с Вселенским разумом. Такая способность заложена в каждом от рождения, но либо она активно развивалась, либо развивалась недостаточно и можно научиться ее развивать.

Возможности мыслительной тренировки безграничны, а ее результаты вечны, однако по-прежнему лишь немногие удосуживаются направить свои мысли в необходимое русло, что принесло бы им успех; обычно все пускается на самотек¹.

К тренингам, активно создаваемым психологами, по трансформации сознания, его преобразованию относятся тренинги на визуализацию, на развитие мысленных представлений, интуиции, творческих способностей, на овладение техникой осознания, самооценки.

Эмоциональное содержание выражает отношение к полученной информации (нравится — не нравится, приятно — неприятно и т.д.). Оно определяется потребностным состоянием: для чего? что и как получить? что об этом надо знать? Эти вопросы обуславливают поисковый характер отношений к внешней информации: нужно — не-

¹ Кехо Д. Указ. соч. С. 37.

нужно, понятно — непонятно; пригодится — не пригодится; решит проблему — не решит и т.д. Эмоциональное содержание определяет эмоциональное состояние, которое является импульсом, толчком для появления мысли, для процесса мышления.

Структура образовательного процесса

Как уже было показано ранее, образовательный процесс — это изменение внутреннего образа, которое происходит всегда и везде, если происходит осознание. Педагогический (андрагогический) процесс — специально организованный (время, место, специалист) образовательный процесс. Та же структура, те же компоненты, только совершается он не стихийно, а организованно и предполагает планирование, осуществление, оценку результативности. Педагогический (андрагогический) процесс — особый вид образовательных процессов, в которых происходит изменение внутреннего образа. Он предполагает ведомого и ведущего. Их взаимодействие означает целенаправленное изменение внутреннего образа, оно специально организовано: ведется специалистом (педагог, андрагог) в определенное время, в определенном месте.

Педагогический (андрагогический) процесс — это целостность и единство специально организованных процессов воспитания, обучения и развития (рис. 2.18).

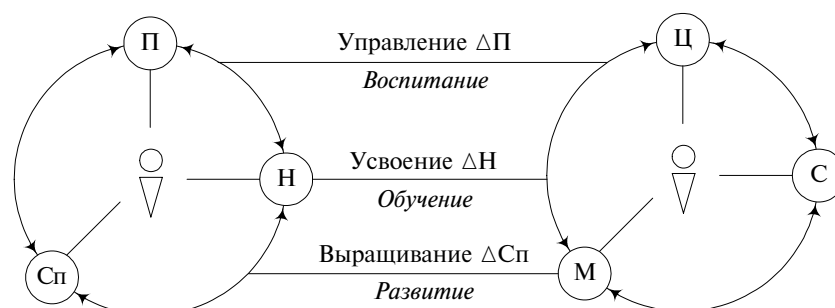


Рис. 2.18. Структура педагогического (андрагогического) процесса

Воспитательная направленность в образовании взрослых предполагает формирование сферы интересов. Интерес появляется в соприкосновении с информацией. Всякая новая информация порождает отношение к ней. Однонаправленность информации, в которой в разных вариантах и разнообразными средствами предлагается не-

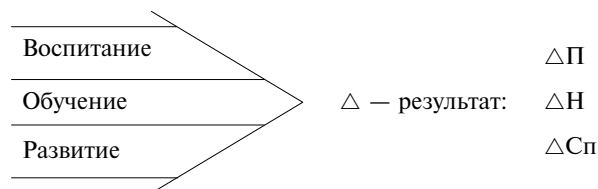
что определенное, воспринимается как навязывание, продавливание. Неустойчивое сознание с несформировавшимися ценностями (неумением определить: «мое — не мое», «принимаю — не принимаю», «впущу в свой круг — не впущу» и т.п.) беззащитно и повсеместно подвержено влиянию опасной информации. Категория «воспитание» в образовании взрослых предполагает стремление и умение управлять собственными потребностями. Оно определяет в человеке степень внутренней свободы, духовности, нравственности.

Системный подход к понятию процесса предполагает изменение «материала» и рассмотрение структуры процесса как его элементов и связей.

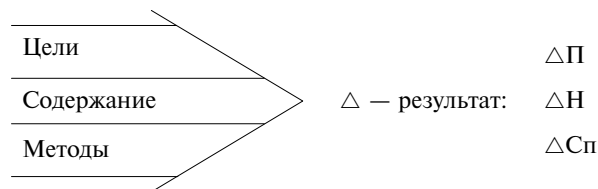
Изменение «материала» и есть его результативность, где под результатом понимается то приращение, которое приобретает каждый к своим потребностям, нормам, способностям. Преподаватель, определяющий в этом процессе результат преобразования потребностей, норм, способностей, тогда профессионал, когда делает это интенсивно, оптимально, эффективно, т.е. владеет технологией. В этом его квалификация, мастерство, профессионализм.

Рассмотрение педагогического (андрагогического) процесса как структуры многовариантно и допускает разные подходы, представленные моделями (рис. 2.19).

Модель основана на единстве и целостности воспитания, обучения, развития:



Модель основана на единстве и целостности целей, содержания, методов:



Модель основана на взаимосвязи целей, содержания, методов и воспитания, обучения, развития:

<i>Педагогический процесс</i>	<i>Цели (Ц)</i>	<i>Содержание (С)</i>	<i>Методы (М)</i>
Воспитание (В)	Цв	Св	Мв
Обучение (О)	Цо	Со	Мо
Развитие (Р)	Цр	Ср	Мр

Модель основана на взаимодействии субъектов в процессе:



Рис. 2.19. Модели педагогического (андрагогического) процесса

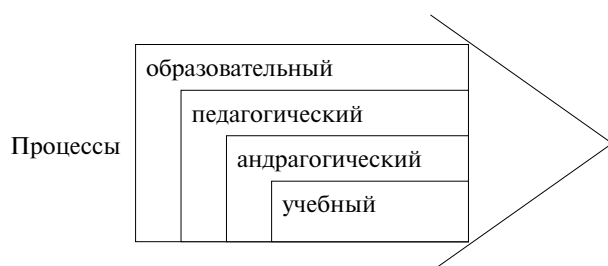
Взаимодействие предполагает совместную деятельность, т.е. совместное самоопределение (Со), критерии (Кр), способы деятельности (Сд).

Каждый из этих подходов предполагает свою логику обоснования технологии педагогического процесса, не противоречащую другим, а дополняющую, обогащающую их, позволяет сформулировать основные дефиниции (см. Прил. к гл. 2).

Исходя из понятий педагогического процесса и сформулированных функций образования в жизнедеятельности, можно определить критерии педагогического действия как реализацию образовательных функций в специально организованных образовательных процессах, направленных на достижение результата для каждого:

- естественность как выращивание потребностей, норм, способностей;
- целостность как обеспечение воспитания, обучения, развития;
- технологичность и творческий подход, реализующий цели, содержание, метод как алгоритм всякого осознанного действия.

Для большей точности следует ввести различия в виды процессов: образовательный, педагогический (андрагогический), учебный (рис. 2.20).



Образовательный процесс — изменение внутреннего образа.

Педагогический процесс — специально организованный образовательный процесс (время, место, специалист).

Андрогогический — специально организованный образовательный процесс (время, место, специалист, взрослые обучающиеся).

Учебный процесс — процесс усвоения нового содержания и новых методов в учебном заведении.

Рис. 2.20. Различение образовательных процессов

Типы образовательных моделей

Особое значение в образовании взрослых придается образовательным моделям. Их влияние на результат образования, к которому взрослый относится осознанно, исключительно велико. Слова В.И. Вернадского «Все проклятые русские вопросы упираются в образовательный уровень народа» современны и сегодня. При всяком обострении кризиса вспоминают о человеческом факторе, об особой нашей психологии. Любой образовательный процесс, если он результативен, изменяет сознание, т.е. влияет на психологию субъекта образования. Изменение сознания в условиях стремительного изменения бытия стало общепризнанной задачей, понятой и сверху и снизу, что бывает у нас нечасто. Следствием понимания этого фактора сверху стала формулировка, определяющая образование, в Законе «Об образовании» (1996):

Под образованием в настоящем законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Личностно-ориентированная модель. И хотя «строгость российских законов компенсируется необязательностью их выполнения», в образовательной практике начались движения, направленные на поиск инновационных моделей. Родилась крылатая формулировка «личностно-ориентированная модель». Поставленные в Законе на первое место интересы *гражданина* нашли отклик в сознании ищущей практики, которая решила, что теперешнее образование должно быть ориентировано на личность, это соответствовало и заявленной в государственном масштабе приверженности демократическим ценностям, которые на первое место ставят интересы конкретной личности как в образовании, так и в жизни. Позицию признали, провели множество пафосных конференций, написали огромное количество актуальных диссертаций — и быть бы в практике личностно-ориентированным моделям. Но одновременно с этим усилила свои позиции альтернативная концепция — бюрократическая («власть бумаги»).

Трепеща перед аттестацией, аккредитацией, лицензированием, администрация учебных заведений, оказавшись между молотом и наковальней, придавила личностно-ориентированные модели теми бюрократическими, что процветали и ранее, выполняя советский социальный заказ на послушного исполнителя, по своей психологии потребителя готовенького. Даже негосударственные вузы, зародившиеся по своим экономическим основам как инновационная модель образования, еще не утвердившиеся в общественном сознании, превратились по своим организационным формам работы в подобие вузов государственных, дабы не раздражать бесконечно проверяющих, не доверяющих новой идее чиновников. Распределение материальных благ организовали по бюрократическому принципу иерархии властных структур в учебном заведении.

Однако личностно-ориентированная модель окончательно не погибла, она утвердилась в системе дополнительного профессионального образования, где слушатель по своей позиции — заказчик. Он дорожит своим временем, не хочет быть всеядным и зачастую достаточно самоопределенным вступает во взаимодействие в учебном процессе. Он приходит с проблемами, которые трудно решаются, и желает уйти с пониманием путей их решения.

Система образования очень долго страдала без социального заказа, который получала ранее каждую пятилетку. Все, кто глубоко осознал суть личностно-ориентированной модели, нашли ответ на вопрос и о социальном заказе. Каких же готовить людей, чтобы социум был доволен? Напомним, что социум — это прежде всего каждая отдельная личность и общество в целом. В интересы социума входят и личностные и общественные. Очевидно, что для всех уровней социума подойдет личность, ответственная за свое благополучие, здоровье, за гармонию во внешнем и во внутреннем, включающем духовность, гуманизм, свободу, интеллект, культуру и т.п.

Интересы личности, поставленные впереди интересов общества, можно оценивать двояко:

- если в логике их противопоставления «либо — либо», то общественное сознание, воспитанное в императиве «общественное выше личного», запаниковало: как же так — каждый только за себя, все рассыплется и развалится!
- если же в логике дополнения и взаимопроникновения, то совсем иное восприятие. Семья счастлива, если счастлив каждый в отдельности. Общество богато, нравственно, здорово, если богат, нравствен, здоров каждый в отдельности.

К сожалению, господствующей, в особенности у старшего поколения, является первая логика, однако новые формы современной жизни обуславливают тенденцию развития логики второй.

В чем же суть личностно-ориентированной модели (технология ее реализации будет описана в следующей главе), в чем инновационность?

В позициях. И преподаватель по своему психологическому состоянию, и слушатель — субъекты, готовые к деятельности, к взаимодействию. Они самостоятельны и активны. Они партнеры.

В целях. В самом начале образовательного процесса или на этапе подготовки выясняются пожелания, интересы, ожидания слушателя. Иногда его потребностное состояние не готово к участию в образовательном процессе, тогда преподаватель включает механизмы мотивации, актуализации, которые работают до появления цели у слушателя, до его самоопределения на деятельность для достижения вполне понятного результата.

В содержании. Содержание, подготовленное преподавателем, внешнее для слушателя, предназначено для его усвоения. Сделать своим внутренним взрослый может только то, что ему нужно, и не впрок, а немедленно — для разрешения затруднений, проблем. Содержание должно быть актуальным, структурировано системно, подано упорядоченно, в языке, доступном для усвоения, должно быть ориентированным на реальную практику, на решение проблемных ситуаций.

В исследованиях последних лет категория «содержание образования» удостоена особого внимания, в результате чего понятие содержания стало более полным и глубоким. В нем различают компоненты при сохранении их единства и целостности:

- интеллектуальное, эмоциональное, материальное;
- продуктивное, репродуктивное, рефлексивное;
- потребностное, нормативное, реализуемое в способах;
- внутреннее, внешнее, осознаваемое в их проникновении.

В методах. Методы в образовании взрослых рассматриваются как способы совместной деятельности, которые всегда — коммуникация (понимание другого), рефлексия (осознание себя), мышление (производство собственных мыслей).

С.Г. Вершловский отмечает:

Еще недавно доминировала чисто информационная направленность обучения. На смену ему приходит образование, основанное на применении активных методов...¹,

которые автор подразделяет на *имитационные* (анализ конкретных ситуаций (КС), деловые игры, учебные игры, игровое проектирование, имитационные упражнения, тренинг, инсценировка) и *неимитационные* (проблемные лекции, проблемные семинары, тематические дискуссии, дебаты, мозговая атака, круглый стол, производственная практика, стажировка, научно-практическая конференция, мастерские).

В результате. Результат в образовании взрослых — это изменение себя, приращение:

- в собственных потребностях, интересах, самоопределении на деятельность;
- во внутренних нормах, в собственном содержании, в выборе новых критериев деятельности;
- в развитии собственных способностей, овладении методами и способами деятельности.

Обеспечить все это преподавателю не просто, но и не сложно, если он владеет профессиональными технологиями до уровня мастерства.

Субъектно-ориентированная модель. Обоснованная теоретиками и внедряемая практиками личностно-ориентированная модель всего лишь расставила социальные приоритеты и не могла удовлетворить все инновационные притязания образования, пытающегося встать

¹ Вершловский С.Г. Образование взрослых: перспективы развития // Новые знания. 2003. № 2. С. 4.

на путь демократических преобразований, приобщения к общечеловеческим ценностям гуманизма, духовности. Так родилась идея субъектно-ориентированной модели. Ее отличие от предыдущей — в признании того, что в образовании участвуют не только личность и соответствующий ей процесс социализации, но и индивид, и соответствующий ему процесс индивидуализации, и человек, и соответствующий ему процесс гуманизации. Их мозаичное присутствие в образовании не удовлетворяет и требует целостности.

Кроме того, субъектно-ориентированная модель провозглашала победу над многочисленными попытками (теоретическими и практическими) представить обучающегося, даже и взрослого, в позиции объекта для деятельности педагога. В советский период эта модель была господствующей даже в вечерних школах, это не добавляло учащимся активности, самостоятельности, ввергало их в психологическое состояние «я — дитя» с вытекающим отсюда поведением. Основы субъектно-ориентированной модели проявляются в организации взаимодействия между педагогом и обучающимся, а также между обучающимися. Ориентация на субъектную позицию в образовании — зачастую только идея или декларация, но далеко не реальность. Достаточно посмотреть на расположение столов, прислушаться к менторскому тону преподавателя, ощутить атмосферу послушания, безразличия и отрешенности, чтобы понять, что субъектность все еще там, далеко в запредельном, в реальность не снизошла, здесь для нее нет места и нет условий.

Сгруппируем те условия, которые должны выполняться в модели субъектно-ориентированной, а стало быть, и ее признаки.

Избегая декларативности, возьмем за отправную точку рассуждений структуру субъекта, на реализацию которой должны ориентироваться образовательные модели. Итак, это целостность «индивид — личность — человек».

1. *Индивид* пришел на тренировочную площадку, чтобы подкачать мускулы и укрепить здоровье. Но он пришел не в спортзал, а в учебную аудиторию, где тренер будет заниматься не с его телом, а с сознанием, где подкачаны будут «мускулы» сознания и здоровье укрепится психическое. Индивид несет в себе все, чем наградила его природа в преобразованном за годы жизни состоянии. И чем этих лет больше, тем вероятнее и преобразований больше. В совокупности это теперь его индивидуальность: как он думает, как общается, как осознает себя, насколько развит интеллект и в наличии эмоциональная культура — много всего. Индивид совершенствуется в действиях, он «сын своих действий». Они развивают его способности,

указывают на то, что он может. Если в учебной аудитории он в действии, он развивается с учетом своих стартовых условий. В какой-то момент он понял меру жестикulyаций, обеспечивающих эмоциональность речи, восхитился логикой тезисного изложения, присутствовал при рождении мысли и т.д., и каждый раз это способствовало окультуриванию его собственных коммуникативных способностей.

2. Индивид в среде себе подобных испытывает потребность быть *личностью*, быть важным и значимым для окружающих, не быть «пустым местом», что всегда обидно. В социальных отношениях всегда присутствует обмен собственным произведенным продуктом (интеллектуальным, эмоциональным, материальным). Учебная аудитория — это интеллектуальный рынок, здесь обмениваются информацией, которую производят, находят, отбирают, структурируют, оформляют, предлагают другому красиво упакованный товар так, чтобы его захотели взять. В такой роли находятся и преподаватель и слушатели. Такая возможность должна быть предоставлена и слушателям, если в них признается субъект, личность, которая всегда стремится к самореализации: проявить себя в реальных условиях, показать свою значимость, обрести уважение.

3. Еще один компонент субъекта и субъектности — *человек* и человечность. Как эта позиция проявляется в образовательных моделях? Как организовать преподавателю модель, в которой каждый тренировался бы в гуманизме, разумности, в способности творить добро и красоту, в духовном? Ощутить искру озарения, подъем — это ощущение божественного, маленького творца, которое заложено в каждом природой.

Существовавшая в педагогике научная установка о том, что творчество — это свойство особо одаренных личностей, не признана разумной практикой. Взрослый зачастую стесняется проявить это состояние, хотя с удовольствием испытывает, дети же высказывают из себя, если вдруг до чего-то додумались сами, они гордятся своим открытием. Как же это состояние обеспечить в аудитории? Подобное порождает подобное. Если преподаватель все еще на трибуне зачитывает по записям текст, пусть даже обновленный, в аудитории атмосфера репродуктивной передачи материализованной информации. Если слушатели присутствуют, но не участвуют в процессе рождения, производства собственных мыслей, творца нет, он высоко, его не позвали, он не опустился и не поселился в реальных головах. И это не только трансцендентное событие, оно технологичное. Мысль рождается в поисках связей. А связи в системах. А есть ли системы? Далеко не каждый владеет и использует технологию системного структурирования, где можно сопоставлять, сравнивать, обобщать, ис-

каль связи между элементами, подсистемами — производить продуктивное содержание.

Итак, состояние сознания динамично, его системное представление отражает нижеприведенная структура (табл. 2.6).

Т а б л и ц а 2.6

Состояние сознания в образовательном процессе

Образовательный процесс	Состояние сознания		
	(Е) естественное состояние сознания («Я — такой»)	(О) состояние сознания в образовательных процессах («Я — осознающий»)	(Д) состояние сознания в деятельности («Я — действующий»)
Воспитание	П (потребности)	Ц (цели)	СО (самоопределение)
Обучение	Н (нормы)	С (содержание)	К (критерий деятельности)
Развитие	Сп (способности)	М (методы)	СД (способы деятельности)

Потребности — нужда в чем-либо, интерес, направление активности.

Нормы внутренние — информация, усвоенная как правила, предписания, установки, законы и т.п.

Способности — владение способом совершения действий так или иначе.

Выводы

1. Образование взрослых, выполняя функцию осознания себя в окружающем мире, базируется на субъектной позиции взрослого и на субъектных отношениях в образовательных процессах.
2. Методологической основой образовательных процессов являются организация деятельности, осознание собственных действий как целостности мысли, слова, движения в их единстве.
3. Образовательный процесс — это изменение внутреннего образа, которое происходит всегда и везде, если происходит осознание.

Если образовательный процесс специально (время, место, специалист) организован, то он называется педагогическим (андрагогическим). Его целостность определяется единством трех процессов: воспитания, обучения и развития, как и целостность сознания определяется единством его компонентов: потребности, нормы, способности, изменяемые в образовательных процессах.

Воспитание в образовании взрослых выполняет функцию осознания собственного уровня духовности, который изменяется в процессе осознания цели как управления собственными потребностями, самоопределения в реальных ситуациях.

Обучение в образовании взрослых выполняет функцию осознания собственного уровня информированности, грамотности, изменяющегося в процессе усвоения нового *содержания*, новой информации, выбора критериев деятельности, соответствующих реальной ситуации, культуре.

Развитие в образовании взрослых выполняет функцию осознания собственных способностей, их выращивания в процессе овладения *методами*, соответствующими способам деятельности.

Темы исследовательских работ

1. Профессиональное обучение взрослых как эффективное средство адаптации к требованиям рынка труда.
2. Методологические основы андрагогической деятельности преподавателя в последипломном профессиональном образовании.
3. Развитие методологических основ непрерывного педагогического образования.
4. Антропологизация образовательного процесса.
5. Методологические проблемы творческого развития взрослых.
6. Неформальное образование взрослых: методологический аспект.
7. Новая образовательная парадигма — требование XXI века.
8. Социальная адаптация личности.
9. Образование как фактор социализации молодежи.
10. Развитие творческих способностей личности как ценность образования.
11. Формирование мотивации поведения, деятельности.
12. Зависимость модели деятельности от образовательных моделей и технологий.
13. Проблема целей обучения, воспитания, развития в образовании взрослых.

Приложение

«Методологическая версия понятийного аппарата андрагогики»

Субъект в окружающем мире — осознающий себя как индивида (причастность к природе), как личность (причастность к социуму), как человека (причастность к духовному пространству) в единстве и целостности.

Взрослый в образовании — проявляющий субъектность, самостоятельность:

- в осознании собственных потребностей, целей, самоопределения на деятельность;
- в осознании необходимой для усвоения информации, содержания, критериев деятельности;
- в осознании собственных способностей, необходимости овладения методами как способами деятельности.

Биологическая зрелость проявляется в позиции «индивид» как физиологическое и психологическое состояния.

Индивид и индивидуальность — то, чем наделила природа (род, родители, родственники, родина...) — психологические и физиологические особенности пола, возраста, темперамента и т.д.

Социальная зрелость проявляется в позиции «личность» как значимость, важность (уважение) для разных уровней социума (семья, группа, коллектив, общность: профессиональная, региональная, национальная и т.д.; общество, мировое сообщество).

Личность и личностность в субъекте образования — это его социальные позиции: профессиональные, гражданские и др., умение общаться с другими людьми и коллективом, обмениваться совокупным продуктом (интеллектуальным, эмоциональным, материальным) по критерию совести, понимать и быть понятым.

Духовная зрелость проявляется в позиции «человек» как разумность, вера, надежда, любовь, способность к внутренней свободе и творчеству.

Человек и человечность — это духовная сущность и ее проявление в способности творить добро и красоту, верить, надеяться, любить, в способности подняться над обыденным.

Сознание — внутренний мир субъекта, находящийся в континууме с внешним миром, формирующийся как знания-мысли (интеллектуальное содержание), знания-чувства (эмоциональное содержание), знания-воля (репродуктивно усвоенная информация).

Потребности как подсистема сознания представляют собой совокупность элементов: биологических, социальных, духовных. Они обуславливают

активность, направленность действий, круг интересов. Степень управляемости ими субъектом определяет его уровень воспитанности, внутренней свободы, духовности.

Внутренние нормы — та часть внешней информации, которая понята, признана, стала **своей** — усвоена. Они содержат в разных объемах нормы науки, искусства, политики, права, религии, морали, которыми каждый руководствуется в собственной жизнедеятельности. Внутренние нормы подвержены постоянному влиянию информационного пространства.

Способности содержат природные задатки, которые в процессе совершения многочисленных, разнообразных действий развились и достигли определенного состояния. Действие как контакт с окружающим миром развивает природой данные способности производить мысли, слова, движения, которые окультуриваются и проявляются как степень владения мыслетехникой, коммуникацией, рефлексией.

Жизнедеятельность — способ существования субъекта, включающий компоненты: естественное начало (жизнь), деятельностное начало (деятельность), образовательное начало (осознание себя в окружающем мире) в единстве и целостности.

Естественное состояние сознания включает: потребностное состояние, информированность и уровень развития способностей в настоящий момент.

Деятельностное состояние сознания включает: готовность к самоопределению (принятию решений в конкретных ситуациях); совершение действия по правилам, нормам, критериям (не случайным образом); владение способами действий, соответствующих культуре.

Состояние осознания изменяет внутренний образ и состоит из поиска ответов на вопросы: *для чего?* (цели), *что?* (содержание), *как?* (методы) — в единстве и целостности — это образовательный процесс.

Образование:

- как система — совокупность взаимосвязанных элементов, обеспечивающих приобщение к культуре социума;
- как ценность — приобщение к социокультурному наследию через все формы общественного сознания: науку, искусство, религию, политику, право, мораль через традиции и инновации;
- как процесс — изменение внутреннего образа: изменение собственных потребностей (воспитание), изменение внутренних норм (обучение), изменение собственных способностей (развитие);
- как результат — качественная и количественная характеристика изменений в образовательном процессе;
- как услуга — профессиональное обеспечение образовательной деятельности и ее результата.

Образовательный процесс — это процесс осознания, который происходит везде и всегда как изменение потребностей, внутренних норм и способностей.

Педагогический (андрагогический) процесс — специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс; составляющие педагогического процесса: **воспитание** — процесс управления потребностями; **обучение** — процесс усвоения новых норм; **развитие** — процесс выращивания способностей; взаимосвязи между процессами *воспитания, обучения, развития* адекватны взаимосвязям между *потребностями, нормами, способностями*, которыми адекватны взаимосвязи между компонентами образовательного процесса: *целями, содержанием, методами*. Эти связи весьма существенны. Их доказательность легко устанавливается при рассмотрении структуры субъекта образования и позволяет определить смыслы основных педагогических понятий соответственно: воспитания, обучения, развития.

Воспитание — процесс управления потребностями, определяющий уровень духовности и образ жизни.

Воспитание *духовное* — изменение потребностей в сторону повышения уровня духовности, предпочтения духовных ценностей.

Воспитание *социальное* — изменение потребностей в сторону повышения социальных ценностей: культуры, профессионализма, патриотизма, гражданственности и т.п.

Воспитание *биологическое* — изменение потребностей в сторону повышения индивидуальных ценностей (род, пол, возраст, здоровье, жизнеспособность, жизнедеятельность и т.п.).

Воспитание *естественное* (по жизни) — управление собственными потребностями без напряжения, неосознанно, интуитивно.

Воспитание *в образовании* — специально организованный процесс **осознания** потребностей и их изменение путем актуализации, проблематизации, выращивания целей.

Воспитание *в деятельности* — управление собственными потребностями в процессе внутренней и внешней мотивации, проявляется как самоопределение при принятии решений в конкретных ситуациях.

Обучение — процесс усвоения новых норм, определяющий уровень приобщения к культуре, традициям, достижениям семьи, нации, региона, профессионального сообщества, общества, мирового сообщества.

Обучение *духовное* — усвоение норм (правил, предписаний, установок, заповедей и т.п.) добра и красоты, мышления и творчества, свободы и любви.

Обучение *социальное* — усвоение норм общественного сознания (правовых, политических, религиозных, моральных, эстетических, научных), формирование профессионализма, высокой квалификации, гражданственности, патриотизма и т.д.

Обучение *биологическое* — усвоение норм природосообразности, обуславливающих собственное здоровье и сохранность окружающей среды.

Обучение *естественное* (по жизни) — усвоение информации путем ее непроизвольного впитывания, неосознанно.

Обучение *в образовании* — специально организованный процесс **осознания** собственных внутренних норм (информированности), их сопоставления с внешними, усвоения содержания образования как приращение к внутреннему содержанию субъекта.

Обучение *в деятельности* — усвоение норм, правил, предписаний, установок, законов в процессе деятельности, их применение как критериев собственной деятельности.

Обучение *в педагогическом процессе* осуществляется через содержание образования как приращение к внутреннему содержанию субъекта в деятельности, проявляется как критерии (нормы, правила, предписания и т.п.) оптимального действия.

Развитие — процесс выращивания способностей путем совершенствования действий, выбора способа деятельности, определяющего уровень цивилизованности.

Развитие *духовное* — выращивание способности творить добро и красоту в каждом действии, слове, мысли.

Развитие *социальное* — выращивание способностей к овладению культурой, профессионализму, патриотизму, гражданственности и т.п.

Развитие *биологическое* — выращивание способностей наследственных и обретенных от природных условий жизни (села, города; севера, юга и т.п.), способностей быть мужчиной, женщиной и т.д.

Развитие *естественное* (в течение жизни) — рост способностей в процессе совершения разнообразных действий.

Развитие *в образовании* — специально организованный процесс **осознания**, овладения и использования методов образования как совместных способов деятельности преподавателя и обучающихся, в результате которых проявляются, выращиваются, окультуриваются способности мыслить (мыслетехнические), владеть словом (коммуникативные), осознавать действия (рефлексивные).

Развитие *в деятельности* — овладение разнообразными способами деятельности, непрерывное повышение собственной компетентности, квалификации.

Цели образования — осознание собственных потребностей в усвоении новой информации и овладении способами работы с ней.

Цели воспитания — осознание собственной потребности в изменении своего потребностного состояния, его управляемости, духовности и внутренней свободы (независимости).

Цели обучения — осознание собственной потребности в усвоении новой информации, приращений к собственным внутренним нормам.

Цели развития — осознание собственной потребности в выращивании собственных способностей путем овладения способами деятельности.

Содержание образования — информация об окружающем мире и о себе в нем, изученная, оформленная в учебную дисциплину и предназначенная для усвоения; регламентируется стандартами, учебными планами, программами, учебно-методическим обеспечением.

Содержание воспитания — информация, влияющая на потребностное состояние сознания и его позитивное изменение (актуализацию).

Содержание обучения — новая информация, предназначенная для усвоения, превращения во внутреннее содержание обучающихся, оформленная системно и модульно.

Содержание развития — информация о способах деятельности по правилам, культурным нормам, технологиям.

Методы образования — совокупность осознанных действий, способствующих изменению внутреннего образа, окультуриванию естественного состояния сознания, овладению способами деятельности по культурным нормам.

Методы воспитания — совокупность осознанных действий, упражняющих в управлении собственными потребностями, целеполагании, самоопределении.

Методы обучения — совокупность осознанных действий, направленных на усвоение новой информации, превращение ее во внутреннее содержание (сознание), на ее использование в деятельности как норм, правил, критериев.

Методы развития — совокупность осознанных действий, позволяющих развивать способности (мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные) и овладевать способами деятельности по культурным нормам.

Учебный процесс — целенаправленная реализация педагогического (андрагогического) процесса, направленного на усвоение нового содержания и новых методов в учебном заведении, включает технологичную реализацию процессов воспитания, обучения, развития в их единстве и целостности.

Действие как контакт с окружающим миром представляет собой совокупность мысли, слова, движения в их единстве и целостности, во взаимопроникновении.

Осознанное действие включает процедуру осознания: *кто я в этой ситуации? для чего? что? как? что получилось?*, которая осуществляется до его свершения (проектирование) и после (рефлексия); оно является образовательным процессом.

Образовательная деятельность субъекта по своей структуре адекватна структуре осознанного действия и включает мыследеятельность, коммуникативную деятельность и труд («предметная» деятельность).

Глава 3. Теория и практика взаимодействия в образовании взрослых

Синергетическая парадигма образования

*Чтобы изменить людей, их надо любить.
Влияние на них пропорционально любви к ним.*

И.Г. Песталоцци

- Современные теории взаимодействия
- Взаимодействия в образовании взрослых
- Толерантность во взаимодействии

Модульная программа главы

«Я»	<i>Взаимодействие</i>	«Не Я»
Кто я в этой ситуации (мои функции, роль)?	→ П ← позиции	Кто он в этой ситуации (его функции, роль)?
Для чего это мне? Какие свои потребности (нужду, интерес) я удовлетворяю?	→ Ц ← цели	Для чего это мне? Какие свои потребности (нужду, интерес) он может удовлетворить?
Что я получу от обмена, что отдам, что изменится в моем содержании?	→ С ← содержание	Что он получит от обмена, что отдаст, что изменится в его содержании?
Как я могу совершить это действие, какие свои способности проявлю?	→ М ← методы	Как он может совершить это действие, какие свои способности проявит?
Какой получу результат, удовлетворяющий мои потребности (нужду, интерес)?	→ Р ← результаты	Какой он получит результат, удовлетворяющий его потребности (нужду, интерес)?

Во взаимодействии необходимо понимать и корректировать с той и другой стороны:

позицию — понимание функций, предназначение;

цели — предполагаемый результат;

содержание — совокупность материального, интеллектуального, эмоционального;

методы — способы совместной деятельности;

результат — степень достижения цели.

3.1. Современные теории взаимодействия

«Демократия — это процедура»

Процесс реформирования, предполагающий социально-экономические преобразования, требует адекватного изменения общественного сознания — это закономерность. Она предполагает изменение ценностных ориентаций, новых принципов жизни и взаимодействий, не противоречащих принципам бытия. Рано или поздно, в зависимости от качественных различий между старым и новым, отставание в преобразовании сознания не замедлит сказаться. В последние годы обострился вопрос о национальной идее, которая была бы стержнем для упорядочения изменений сознания, происходящих под влиянием событий окружающего мира. Каждый старается их осознать, понять, сформировать оценочное отношение: принять или не принять. От идеи общности, которая сопровождала нас в предыдущие века, перейти к идее индивидуальности не так-то просто. Упорно и интенсивно формировавшаяся позиция «мы все похожи, как один — одинаковы» подменяется сегодня общественной позицией «единства непохожих». Их психологическое сопоставление можно определить как «отмашка» с большой амплитудой. Переход от одного крайнего положения в другое сопровождается неустойчивостью. Все наши недостатки объясняются как продолжение достоинств. Доведенная до крайности социализация породила чрезмерную ценность общественного в ущерб индивидуальному. Наметившаяся траектория к чрезмерной ценности индивидуального становится угрозой для общности, общественного. Тенденция реализуется и проявляется в неустойчивости семьи, в расслоении профессиональных общностей, во вполне обоснованном беспокойстве по поводу целостности России.

Ситуация в современном социуме требует новых моделей взаимодействия на всех его уровнях. Практика ищет новых правил, оснований, учений. Их востребованность объясняется и еще одним фактором, не менее существенным. Многие века российское сознание формировалось в авторитарной модели: «Вот придет барин — барин нас рассудит» — типичная установка для всех уровней взаимодействия. Незначительная степень субъектности, самостоятельности, ответственности, свойственная психологической позиции «Я — дитя», преобладает и сегодня у взрослого населения. Она передавалась от поколения к поколению и сформировалась на генетическом уровне. Позиция «Я — подчиненный» — это каждодневный тренинг в неумении принимать решения, брать на себя ответственность за

результат, за свою жизнь. И когда в одночасье объявили о переходе от авторитарной модели жизни к демократической, с этим не справились даже те, кто об этом заявил. Это стало пожеланием, благим намерением, декларацией. И все более актуальным становится научение взрослого населения новым моделям взаимодействия: толерантности, самоорганизации, демократичности, гуманизму.

Наука не может быть абсолютно очищена от субъективизма. Добываемые ею истины объективны для определенного времени и пространства. То, что для какого-то времени считалось объективной истиной, при дальнейшем исследовании считается либо устаревшим, либо преждевременным. То, что признается, считается доказательным в одних сообществах, в других ставится под сомнение, уточняется, опровергается. Да и предмет всеобщего научного знания претерпевает трансформацию. Ранее признанная его эволюция сменилась качественным изменением, «на смену законам рока пришли законы природы», эволюция завершилась выводом об их союзе, дополнении, континууме.

Наука — это поэтическое вопрошание природы в том смысле, что поэт выступает одновременно и как созидатель, активно вмешивающийся в природу и исследуя ее. Современная наука научилась с уважением относиться к изучаемой природе. Из диалога с природой, начатого классической наукой, рассматривавшей природу как некий автомат, родился совершенно другой взгляд на исследование природы, в контексте которого активное вопрошание природы есть неотъемлемая часть ее внутренней активности¹.

В современных основах науки во главу угла ставятся отношения бытия и его становления:

начальные условия, воплощенные в состоянии системы, ассоциируются с бытием, а законы, управляющие темпоральным изменением системы, — со становлением;

бытие и становление должны рассматриваться не как противоположности, противоречащие друг другу, а как два соотнесенных аспекта реальности².

¹ Пригожин И., Стенгерс И. Указ. соч. С. 265.

² Там же. С. 273.

Появились новые для нас теории, пролежавшие весь XX в. без надобности: тектология А.А. Богданова, синергетика И. Пригожина и др. В 90-х годах в вузах появились новые учебные дисциплины («Теория организации», «Организационное поведение» и др.), ориентирующие молодое поколение на принципы самоорганизации, коммуникации, бесконфликтности.

**Современные
модели
взаимодействия**

В чем же суть современных теорий взаимодействий, в чем их особенность? Каждая теория имеет основы, что составляет ее методологию, разрабатывающую учение о методах использования теории в практике. Чтобы не быть декларативной и, стало быть, неубедительной, теория формирует понятийный аппарат и оперирует им в теоретическом жанре: что из чего следует. Именно поэтому каждая наука следит за чистотой и точностью своих понятий, за их развитием и уточнением.

Если речь идет о социальном взаимодействии, важно выстроить понятийный ряд на основе объяснения понятий действия, поведения, деятельности. Очевидно, что ключевым понятием является «действие», его суть, содержание, механизм. Понимание «взаимодействия» как двух взаимных действий, каждое из которых уже не является свободным, а в значительной степени зависимым от действия другого субъекта, также учитывающего его. Взаимность становится главным условием, главным критерием организации сознания людей, совершающих действие. Стало быть, новые модели взаимодействия не могут быть навязаны, они могут быть предложены и использованы только той категорией взрослых людей, которые владеют техникой изменения, самоорганизации, саморегуляции своего собственного сознания. Немаловажно доказать необходимость, актуальность самоорганизации взрослому человеку, только тогда можно рассчитывать на принятие новых идей и на желание овладеть ими с учетом индивидуальных способностей. Опытные тренеры-преподаватели, работающие со взрослыми, определяют уровень готовности каждого к овладению техниками самоорганизации, учитывают его. Таким образом, рассчитывать на какой-то усредненный результат овладения ими нельзя: он зависит не только от желаний, но и от уровня готовности: способен — не способен.

К понятийному ряду целесообразно отнести и понятие «воздействие». Человек находится под воздействием убеждений, внушений. Здесь, в отличие от взаимодействия, в котором предполагаются паритетные отношения, роли распределяются иначе, по степени ак-

тивности. Кто-то находится под воздействием другого и его роль менее активна, он сознательно или бессознательно подвержен действиям другого, ограничивая свои собственные реакцией, реагируя, открываясь (и позволяя воздействовать) или закрываясь (не позволяя воздействовать). Сам процесс воздействия обусловлен его целью. Это может быть давление, продавливание какой-то идеи, могут быть свободные рассуждения, которые воздействуют в зависимости от владения техникой, искусством убеждать (вербально) и внушать (невербально).

Коллектив — особый социум, в нем следует различить несколько типов взаимодействий.

По характеру субъектов взаимодействия:

- межличностные;
- межгрупповые (между отделами, бригадами и т.д.);
- между личностью и группой.

По социальным отношениям:

- вертикальные и горизонтальные;
- формальные и неформальные;
- устойчивые и временные.

Основа отношений в коллективе — обмен совокупным, интегративным продуктом: интеллектуальным, эмоциональным, материальным — в единстве и целостности. Обмен должен соответствовать равнозначности, на страже которой — мораль с общественным мнением и категорией совести, законы с разнообразными статьями ограничения свободы, религия с определением греха («Не убий», «Не укради»).

Категория свободы, когда ее рассматривают не в масштабах всего человечества, целого государства, а относительно конкретного человека, является психологической характеристикой. Это состояние его Духа, сознания и его составных частей: потребностей, способностей и норм. М. Волошину принадлежат замечательные слова: «Мы рабы всего, что жаль отдать», продолжая эту мысль можно сказать, что мы рабы всего, что мы любим, от чего зависимы, а значит, не свободны. Ограничение человеком своих потребностей, умение ими управлять, умение отказаться от чего-либо без особых страданий и делает человека более свободным. В этой фразе проявляется еще одна составляющая сознания, от которой зависит состояние внутренней свободы, — это *способность* быть свободным: «насколько могу», «насколько натренирован», «насколько развиты мои способности». Способности — особая категория. Если потребности — сугу-

бо в идеальном, в наших мыслях: сейчас «хочу», через минуту «не хочу», а через час «не хочу хотеть» и т. п., то способность требует тренировки, упражнений и изменяется медленно. «Если я этого никогда не делал — то ли смогу, то ли не смогу». Это состояние характеризуется предыдущими действиями, насколько они развили способность понимания, способность к волевым усилиям. Как дряблые мускулы тела, так и слабая воля делает человека зависимым, беспомощным, несвободным.

Другое интересное высказывание о свободе принадлежит Вольтеру: «Только образованный человек является свободным». Понятие «образованный» использовано здесь широко, учтены и потребности (круг интересов), и способности (расширение возможностей), и нормы, представляющие собой динамичное сочетание внешних и внутренних. Их соответствие, согласие, принятие — это то состояние, когда действие по определенным нормам не напрягает.

Наиболее крылатым лозунгом в разговорах о свободе является «Свобода слова!». В условиях чрезмерных социальных ограничений, авторитаризма, отсутствия демократических отношений личность поставлена в условия — говорить, что *должен*, что *надо* в соответствии с ситуацией, и тогда это зачастую не то, что человек думает, его слова не соответствуют мыслям и делам. В начале перестройки, на волне обещанной свободы наши сатирики любили эксплуатировать тему — «Мы думаем одно, говорим другое, а делаем третье». И вот сейчас, если и есть у нас какие-то достижения в демократизации, так это возможность сказать, что хочешь, что и есть свобода слова.

Ситуация как единица Ситуацию, в которой находится субъект, можно рассматривать как непосредственное пространство, его окружающее, со всем набором факторов, оказывающих влияние на действия, поведение, деятельность субъекта. Являясь частью объективного мира, она субъективна, так как включает факторы, значимые для данного субъекта по его представлениям. Она является частью *реального* мира, но воспринимается *идеальным* миром субъекта. Отношения субъекта с объективной ситуацией, его поведение в конкурентной ситуации описываются моделью взаимодействия внутреннего и внешнего. Они нормальны, если находятся во взаимопроникновении. Первое, что должен сделать субъект, — понять ситуацию, оценить ее соответствие своему внутреннему, попытаться это соответствие обеспечить и быть хозяином положения. Столь же важно быстро понять, что

собственными средствами ситуацию не изменить (недостаточны свои «могу» и недоступно «помогу»), и тогда, не пробивая стену лбом, направить энергию на изменение своего внутреннего («я и не хотел», «я не должен» и т.д.). Особенно важно это учесть, когда ситуация рассматривается широко — относительно коллективного субъекта: семьи, группы, коллектива, общности, общества. Здесь содержится значительно больший объем факторов, которые в одиночку не преодолеть. Из этой широкомасштабной ситуации важно выделить свою и с ней методологически разобраться. Это самоопределенческая работа, результатом которой является правильно принятое решение «здесь и сейчас».

**Моделирование
как способ понимания**

Стремление к развитию разумности, духовности в образовании взрослых выражается сегодня в моделировании. Говорят, понять (а не только запомнить) — значит смоделировать, именно с этой целью для понимания сложного используют простые модели: не зря же благодарят бога за то, что он «все нужное создал простым, а все сложное ненужным». Именно эта метафора приходит на ум, когда погружаешься в словоблудие научных ловушек.

Синергетическая парадигма отношений духовного и материального лежит в основе отношений теории и практики, о чем пишут современные философы и психологи:

Не практика сама по себе, т.е. безотносительно к научной теории, а единство практики и научной теории становится основой последующего развития научного познания¹.

А потому во всех слоях научного знания содержится схематизированное и идеализированное изображение существенных черт практики, которое вместе с тем (а вернее, в силу этого) служит изображением исследуемой действительности².

Отношения с миром устанавливаются через действия, из осознания которых складывается мировоззрение как целостность и единство:

¹ Брушлинский А.В. Психология индивидуального и группового субъекта. ПЕР СЭ. — М., 2002. — С. 30.

² Там же. С. 30.

- субъективных представлений, обусловленных уровнем развития индивида;
- усвоенных личностью объективных определений, принятых в культуре данного социума;
- понятий, обусловленных истинностью, разумностью человека, свободой его мышления, уровнем его духовности.

Популярная сегодня парадигма образовательного пространства позволяет воспользоваться пространственными моделями с тремя осями координат, из которых две образуют плоскость земной поверхности с природой и социумом на ней — «био» — «социо», а третья — та самая вертикаль, которая уходит бесконечно далеко, за пределы в трансцендентное, но между тем тесно связана с двумя другими осями, и все они вместе находятся в единстве и образуют целостность «био» — «социо» — «дух». Предлагаемые трехосные модели следует рассматривать производными от основной: все вертикальные смыслы характеризуют духовное, все горизонтальные — социальное, а третьи — биологическое, природное.

Интересно заметить, как суть изменений отражается в языке, в частности в профессиональном, педагогическом. Совсем недавно господствовала «плоскостная» модель субъекта (а то и объекта) образования — «биосоциальная система». Как только эту модель в своих представлениях профессионалы достроили вертикальной составляющей «дух», так ранее популярное выражение «образовательное поле» уступило место другому метафорическому образу — «образовательное пространство». В языке появилось «образовательное пространство», которое мы вправе называть как минимум трехмерным «био» — «социо» — «дух», можно говорить о его центре как начале координат, можно говорить об ослаблении концентрации (воздействия) по мере удаления от центра и т.п. Использование в качестве наглядного средства осей координат обеспечивает целостность восприятия, а условность трехмерности пространства показывает возможность его разделения, не нарушая единства.

Такие модели — хорошее средство для размышлений, «турничок» для упражнений в систематизации собственных представлений, в преодолении путаницы, приводящей к многочисленным ненужным конфликтам.

Рассмотрим несколько примеров, разложив по осям очень сложные для понимания категории в трех интерпретациях (рис. 3.1, 3.2).

Пример. Любовь:

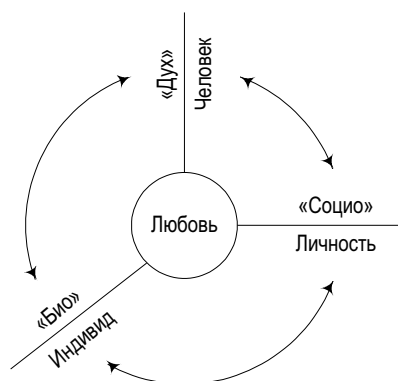


Рис. 3.1. Структурирование категории «любовь»:

на оси «био» — любовь физиологическая, сексуальные отношения индивидов; на оси «социо» — любовь-уважение, признание в своем партнере личности, его значимости; на оси «дух» — любовь-понимание, озарение, подъем, полет

Что в этих компонентах важнее, первичнее?

Обратим внимание на стрелки, означающие взаимосвязь и, как было показано ранее, взаимопроникновение. Гармония внутренняя и гармония отношений в любви только тогда присутствуют, пока в равной значимости все три. Долго ли держатся только сексуальные отношения? Они неизменно приводят к конфликтам и трагедиям. Если в семье неработающая женщина не получает уважения, признания своей социальной значимости для семьи, которой она отдает всю энергию своего труда (вместо профессионального), которая для нее — социум, то появляется внутренний конфликт, проявляющийся в раздражении, отрицательных эмоциях. А это весьма неблагоприятно влияет на сексуальные отношения: противоречие увеличивается, и семья распадается.

Если в семье полный порядок и с «био», и с «социо», что еще надо (не пьет, не курит, не гуляет — главные критерии российской семьи), хочется немного хаоса: неожиданности, непредсказуемости, веселья и радости, маленьких добрых дел, сюрпризов и подарков, маленьких безумств, вызывающих подъем над обыденным. Как только это уходит, в семье поселяется скука, люди друг другу становятся неинтересны, это не располагает ни к уважению, ни к сексу. Все три сферы во взаимопроникновении, синхронном взаимодействии (тут же немедленно что-то разрушается). Отношения — это всегда труд, а близкие отношения — труд многократно больший.

Пример. Свобода:



- на оси «био» — степень свободы в отношениях индивида с природой. Как отношения части и целого способности индивида детерминированы природой, они растут как все в природе в зависимости от условий выращивания, от прилагаемых усилий;
- на оси «социо» — степень свободы личности отличается в разных социальных структурах, имеющих свои ограничения свободы, свои нормы, правила, законы, нарушение которых не одобряется, влечет наказание. Свобода в этих отношениях состоит в принятии норм, в самоограничении;
- на оси «дух» — свобода в мыслях, в творчестве, в озарениях. Она дает ощущение подъема, божественного: она безгранична

Рис. 3.2. Структурирование категории «свобода»

Свободу следует осознавать как степень независимости. Если человек свободен в духе, он управляет своими потребностями (а не они им), он не допускает зависимости, он способен отказаться от любого своего «хочу». Продолжая логический ряд, можно сказать от всего, что любит и, стало быть, ничего не любит, — опасное состояние для обычного человека. Только гуру, ламы, святые могут, не нарушая гармонии, добиваться такого состояния. Пребывая в обычных светских условиях, важно соблюсти чувство меры, не удариться в крайности, приводящие к внутренним конфликтам.

Таким образом, структура демократического взаимодействия может быть представлена аналитически (табл. 3.1).

Т а б л и ц а 3.1

Структура демократического взаимодействия

Компоненты взаимодействия	Позиция	Цели	Содержание	Метод	Результат
1	2	3	4	5	6
Позиция	① ② ③				
Цели		① ② ③			

Окончание табл. 3.1

1	2	3	4	5	6
Содержание			① ② ③		
Метод				① ② ③	
Результат					① ② ③

① ② ③ — степени согласованности, непротиворечивости (низкая, средняя, высокая).

Позиция — понимание собственных функций во взаимодействии (кто я в этой ситуации).

Цели — предвосхищение результата, полученного от взаимодействия.

Содержание — информация, которой обмениваются при взаимодействии.

Метод — способ взаимодействия, обусловленный способностями субъектов, а также целями и содержанием.

Результат — позитивное изменение сознания — приращение.

3.2. Взаимодействия в образовании взрослых

Универсальное средство предотвращения конфликтов — понимание

Изложение содержания начинается с уяснения предмета разговора, который следует хорошо понять. Категории «взаимодействие» (как взаимные действия) и «образовательный процесс» как изменение внутреннего образа были определены ранее. Дальнейшие рассуждения в данном параграфе будут выстроены в логике тезиса (о чем? что?): об изменении внутреннего образа (сознания) субъекта при его взаимодействии с внешним миром. При взаимодействии устанавливаются связи, проявляются отношения. В данном контексте можно выделить два вида отношений:

- субъект взаимодействует с объективным миром, состоящим из объектов — субъект-объектные отношения;
- субъект взаимодействует с другими субъектами — субъект-субъектные отношения.

Субъект-объектные отношения относятся в большей степени к сфере философии. Андрагогика же, как никакая другая наука, ответ-

ственно за изучение, объяснение, описание субъект-субъектных отношений.

Что же предполагают *субъект-субъектные* отношения в образовании взрослых? Прежде всего следует отметить социально-психологическую значимость этого вопроса. Российский социум нуждается в преобразовании социальных отношений на гуманистической основе и демократических принципах. Заявления о приверженности им — пока всего лишь декларирование. Даже если очень хотим, но не можем. Овладение на уровне действия предполагает упражнения, тренинги. Образование взрослых должно взять на себя функции тренинговой площадки, на которой соответствующие образовательные модели будут осваиваться на уровне многократных действий по социокультурным нормам демократических отношений.

Субъект-субъектные отношения можно описать по ранее представленным моделям: субъекта образования, субъекта жизнедеятельности, коллективного субъекта.

Моделирование взаимодействия субъектов образования Модель субъект-субъектного взаимодействия в образовании взрослых строится на основе структуры субъекта образования, представленной ранее. В современном российском образовании она является методологическим обоснованием всех инноваций, ибо:

- субъект образования рассматривается не в общепринятом представлении как «биосоциальная система», усеченная на духовную составляющую, а как структура, соответствующая окружающему миру: «био» — «социо» — «дух»;
- взаимодействие рассматривается в отношениях толерантности, синергического эффекта и самоорганизации, а не в общепринятых моделях авторитарности, менторства, дидактизма.

Как же проявляется во взаимодействии *инновационная модель субъекта образования*? Всякое взаимодействие начинается с понимания собственной позиции, собственного места, собственных функций, т.е. с ответа на вопрос: «Кто я в этой ситуации?». Это немалая социальная проблема, наблюдаемая как на собственном событийном уровне, так и на более высоком общественном, подаваемом экраном телевизора. Например, когда журналист берет интервью у политика, его функция — выудить как можно больше правдивой информации, добиться искренних высказываний, выявить убеждения, а не направлять, подсказывать, корректировать, а значит, подменять собеседника. Это неизменно раздражает, ибо нормальное сознание замечает подмену функций. Возникает вопрос: «Кто ты такой? Мне,

зрителю, интересно не твое мнение, а мнение того, на кого я настроился». Это умение держать позицию, по которому можно сделать вывод о профессионализме журналиста, как и о профессионализме учителя, который пускается в назидание в беседе с родителями, вместо того чтобы настроить их на сотрудничество; о профессионализме врача, который, насупившись, преисполненный многозначительности, выписывает кучу рецептов, вместо того чтобы убедить больного, что за процесс выздоровления они отвечают вместе, и потому у каждого дома целая коробка лекарств, ожидающих окончания срока годности, чтобы быть выброшенными.

Специалисты старой закалки, как принято говорить, может, и более грамотны, чем молодежь, но слишком авторитарны, и от этого мы все страдаем. Что с этим делать и как обеспечить специалистам разного уровня и квалификации современное понимание собственной позиции? Это задача системы образования взрослых, в которой приоритеты отдаются инновационным моделям и технологиям взаимодействия, в которой учитель и ученик учат друг друга, по-разному, с разных позиций, но взаимно, в чем и состоит суть субъект-субъектных отношений, столь трудно приживающихся в нашей жизни.

Позиции во взаимодействии. Проанализируем модель взаимодействия, расчленив элементы, заглядывая вглубь (рис. 3.3).

Позиции во взаимодействии можно условно представить так:

Личность (1) ↔ Личность (2)
 Индивид (1) ↔ Индивид (2)
 Человек (1) ↔ Человек (2)

Позиции на социальном основании определяются статусом и в зависимости от него выстраиваются:

- либо на паритетных началах партнерства, как например: президент — президент, директор — директор, учитель — учитель и т.д.;
- либо на основе подчиненности, как например: президент — министр, директор — учитель и т.д.

Модель паритетных отношений старшему поколению дается очень трудно, но ею легко овладевает молодежь, не столь обремененная грузом авторитарности, для преодоления которой сегодня существует множество программ по социальному партнерству, в образовании в том числе.

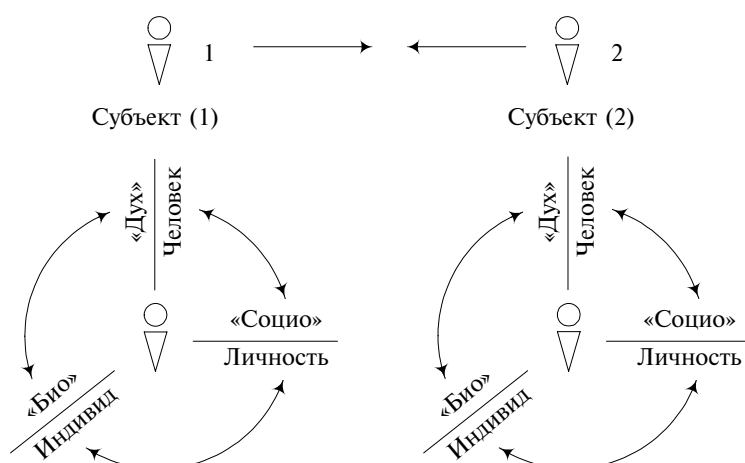


Рис. 3.3. Взаимодействие позиций

Общедоступным примером являются наши два последних президента. Бывший мог, говоря о демократии, грозно прикрикнуть, стукнуть кулаком по столу — в действиях преобладает авторитарный стиль поведения. Теперешний президент старается быть предельно толерантным, демонстрируя демократический стиль поведения.

К позиции социальной неизменно добавляется во взаимодействии *индивидуальность*, которая выражается в темпераменте, возрасте, поле. Нельзя не замечать, с кем идет взаимодействие: с женщиной или мужчиной, молодым или пожилым, уравновешенным или вспыльчивым и т.д. При подготовке и организации всевозможных переговоров менеджеры, подбирая участников переговоров, учитывают этот факт.

Немаловажный компонент в общей позиции — *человеческий фактор*: насколько общающиеся склонны к пониманию, разумны, насколько быстро принимают решения, как высок их уровень духовности, насколько крепки духом, уверены в себе. Все эти человеческие качества, их наличие и уровень проявляются в социальном взаимодействии и формируются в образовательных процессах.

Взаимодействие характеризуется *позицией, процессом, результатом*. В процессе, которому свойственна динамичность сознания, проявляются все три его состояния: *естественное (Е), состояние осознания (О), деятельностное (Д)*.

Моделирование взаимодействия субъектов жизнедеятельности

Для нормального, недеформированного сознания свойственна их равная значимость. Однако чрезмерная социализация натренировала людей в прагматизме, свойственной ему расчетливости и осознанности, в планировании, проектировании, прогнозировании, адаптации и самоопределении в деятельности. Современный человек, как счетная машина и заведенный мотор, суетится в этом мире, не зная покоя и гармонии, утрачивая свое естественное состояние, необходимое для жизни. Именно из-за занижения значимости естественного состояния сегодня появилось огромное количество довольно популярной литературы психологов-практиков (кому же, как не им, беспокоиться об отклонениях в сознании), рекомендующих своим читателям и клиентам расслабиться, быть естественными и плыть по течению, — ситуация такова, и путь показывает, как ее преодолеть. Сам этот факт констатирует, как важно вернуть состояние сознания людей к нормальному, гармоничному.

Состояния сознания ((Е), (О), (Д)) динамичны, неоднозначны (в одном в какой-то степени присутствует и второе и третье), трудно уловимы (только что было одно — и уже другое). Их понимание у себя (и тем более у другого) требует внутренней работы, определенной грамотности, которую можно обрести при изучении психологической литературы, и в частности работ Эрика Берна (психолога, основателя транзакционного анализа) «Игры, в которые играют люди» и «Люди, которые играют в игры». Описанные выше три состояния сознания в образовании взрослых перекликаются с триадой Э. Берна «Я — дитя», «Я — взрослый» и «Я — родитель», как и с триадой З. Фрейда («Оно», «Я», «Сверх-Я»). Но наш предмет — не психоанализ, мы в него не погружаемся, но не можем не учитывать.

Каждое из состояний можно анализировать дальше и более углубленно рассмотреть характер взаимодействия.

Уровни взаимодействия. 1. Естественное состояние сознания представлено нами как система с элементами: потребности (П), нормы (Н) и способности (Сп). При взаимодействии на этом уровне происходит взаимовлияние: $P_1 \leftrightarrow P_2$; $H_1 \leftrightarrow H_2$; $Sp_1 \leftrightarrow Sp_2$ (рис. 3.4).

- Потребности — это проявление собственных ценностей. Проявленные ценности в конкретной ситуации — это то, что человек считает возможным хотеть, желать. Их соотнесение с потребностями другого требует от человека учесть их, а значит, справиться со своими, управляя ими. Это процесс воспитания

самого себя, ограничение собственных «хочу», необходимое в общении с другими, элемент демократичности в общении с другими, интеллигентность. И судя по тому, насколько мало подобных проявлений в нашем современном обществе, можно предположить, что приобретается это качество нелегко, формируется в семье и передается от поколения старших к младшим в постоянном естественном общении. Нормальное общение предполагает, что человек проявляет интерес к собеседнику, внимательно его слушает, они обмениваются содержанием и достигают понимания, которому способствует ровный, спокойный эмоциональный фон.

Если человек не владеет процедурой сдерживания собственных потребностей, он «продавливает» собственные ценности, «воспитывая» другого. Именно о такой процедуре сказаны слова поэтом М. Волошиным: *«Из всех насилий, творимых человеком над людьми, убийство — наименьшее. Тягчайшее же — воспитание».*

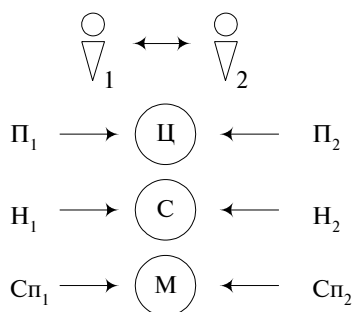


Рис. 3.4. Компоненты взаимодействия:

Ц — общая цель; С — общее содержание; М — общий метод

- Внутренние нормы — это внешняя информация, ставшая усвоенным знанием, которое осмысливалось, подвергалось сомнению и, пройдя испытания, стало своей системой правил, собственной конституцией, сводом внутренних законов, правил поведения. Вместе с тем идеальное следование собственным правилам не всегда возможно. В той или иной степени сказывается влияние внешней среды: другого человека, группы, коллектива, общества. В зависимости от степени внутреннего сопротивления и характера внешнего давления диапазон этого влияния находится между мотивацией и продавливанием (грубое давление и ответное сопротивление ему).

Взаимодействие норм на основе давления в андрагогике неприемлемо. Только та информация усваивается, которая изначально была или стала в процессе взаимодействия востребованной.

- Взаимодействие способностей субъектов — это демонстрация уровней развития. Способность к мышлению, интеллект и эмоциональность, способность к пониманию и рефлексии определяют результат взаимодействия. Субъекты во взаимодействии должны понимать свои способности, правильно их оценивать и по возможности быстро понять и оценить способности другого, чтобы их учесть, подстроиться под тип мышления, тип общения, если это общение необходимо. Сам процесс взаимодействия есть процесс развития, ибо любое действие развивает те или иные способности в зависимости от способа действий.

2. Уровень *осознания* и есть, собственно, образовательный процесс, ибо изменение внутреннего образа происходит только при осознании. Осознание является продолжением естественного состояния, вытекает из него. Как только встречаются две потребности (одна для другой является необходимостью измениться), так тут же возникают размышления о том, действительно ли надо укротить свои потребности или пусть это сделает другой; возникает мысль о результате, о том, чего я хочу получить в результате, для чего мое действие. Образ результата является ответом на вопрос «Для чего?» — так формируется цель как один из компонентов осознания. Путь от идеальной цели к реальному результату лежит через средства в виде содержания и метода. Дальнейшее взаимодействие на уровне норм формирует содержание взаимодействия, содержание образования, которое для каждого субъекта взаимодействия из внешнего становится внутренним. Из сопоставления способностей складывается метод, если он навязывается преподавателем без учета способностей и желаний обучающихся, метод свою функцию не выполняет, цель достигается не полностью.

Таким образом, при осознании соотносятся сформировавшиеся цели (C_1 и C_2), содержания (S_1 и S_2), методы (M_1 и M_2) (рис. 3.5).

Внутреннее соотносится с внешним для каждого из субъектов взаимодействия.

Осознание завершается готовностью к деятельности — состояние сознания называется деятельностным.

3. *Деятельное* состояние сознания во взаимодействии рассматривает другого как внешние условия, внешние факторы, способные повлиять на его действия, их процесс и результат. И потому соб-

ственная цель соотносится с целью другого: «А на какой результат рассчитывает? Учитывает ли мою цель?». Этот этап во внутренней работе называется самоопределением: принятие решения с учетом внешней ситуации. Быстрота и правильность решения — характеристики интеллекта, который лучше работает, если ему не мешают эмоции, если человек спокоен. В деятельностном состоянии сознания происходит выбор (и тоже чем быстрее, тем лучше) правил, норм собственной деятельности с учетом всего объема внутреннего содержания, собственных знаний. Учитываются критерии совершения действий другим, которые сопоставляются с собственными.

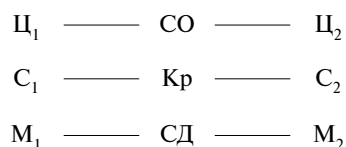


Рис. 3.5. Технология осознания при взаимодействии:

СО — самоопределение; Кр — критерий деятельности; СД — способ деятельности

И наконец, сознание ориентируется на использование совместных способов деятельности, исходя из способностей того и другого и осознанных ранее методов. Деятельностное состояние — рабочее состояние, которое чередуется и с естественным и возвращается к осознанию, если возникает необходимость.

Модель взаимодействия выглядит так (рис. 3.6).

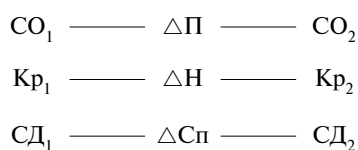


Рис. 3.6. Изменение естественного состояния при взаимодействии

Деятельностное состояние возвращается к естественному, внося в него некоторые изменения (приращение) за счет совершенного действия. У одного в процессе взаимодействия изменилось потребностное состояние (может быть и «не хочу хотеть»). Другой чему-то научился, получил урок, усвоил ранее неизвестное правило («на ошибках учатся — и на своих и на чужих»). Оба в этом действии развили

свои способности: кто-то больше, кто-то меньше; кто одни, кто другие. Сознание каждого — в каруселях, с разной скоростью вращающихся (рис. 3.7).

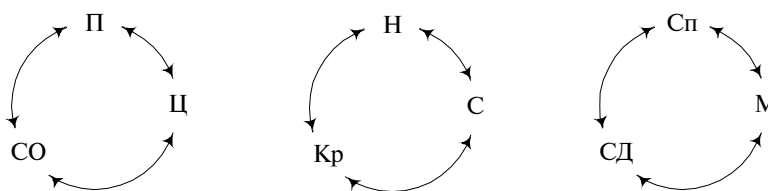


Рис. 3.7. Непрерывное изменение сознания

3.3. Толерантность во взаимодействии

Другой — он иной, и потому мне интересен и терпим

Понятие толерантности

Понятие толерантность пришло к нам из другого языка — латинского и переводится как «терпимость, снисхождение, как способность выносить неблагоприятные воздействия среды»¹. Если же это понятие перенести на взаимодействие людей, то толерантность трактуется шире и с более глубоким смыслом. *Толерантность* — это восприятие другого как **иного**, в связи с этим заинтересованное и терпимое отношение к нему. Толерантность — это особое свойство человека, которое у разных людей проявляется в разной степени: от нуля до некоторого максимума. Можно, вероятно, говорить о толерантности ниже нуля, с минусом, тогда это разные степени нетерпимости, порождающей агрессивность, объем которой в нашем обществе достиг критического уровня как в политических проявлениях, так и в национальных: «Ах ты, коммунист...», «Ах ты, еврей...», «Ах ты, кавказец...» и т.д. Надо сказать, что такое психологическое состояние общества имеет вполне объективные причины. Когда говорят о психологии общества, имеют в виду не психологию каждого его члена, а особенности сознания основной массы людей, в которой немало положительных исключений (именно эти люди и

¹ *Словарь иностранных слов.* — М.: Русский язык, 1992. — С. 600.

видят проблему, и поднимают ее). Люди, из которых состоит современное общество, сформировались в советские времена: подростки пионеры, возмужали комсомольцы и те, кто их воспитывал в парадигме одинаковости, в соответствии единым параметрам. Идеология с мощными средствами воздействия создала стандарт человека советского и всякий ему не соответствующий — «не наш человек»: ему моральное порицание, административное наказание, партийное взыскание и т.д.

Получив свободу, общественное сознание совершило *психологическую* «отмашку» в сторону индивидуальности, непохожести, с которой в соответствии со старыми стереотипами трудно уживается каждый, видя ее у другого. Любая индивидуальность сталкивается с кондовым стереотипом «а чо он не такой». Все это проявляется и на административных уровнях (они тоже «наши»), и на всех других тем более.

Мы привыкли все усилия направлять на то, чтобы изменить внешний мир, в том числе и людей, нас окружающих. Особенно от этого страдают близкие. Это стремление изменить человека реализуется как давление, насилие — человек либо сопротивляется, либо отодвигается, отношения портятся. Установка — он должен быть другим, другими должны быть его поступки, поведение, действия — это направленность вовне. Ее изменение на противоположную — он такой, какой он есть, и я должен изменить свои действия относительно его — это направленность на внутреннюю работу, на изменение собственного сознания.

Осознавая эту проблему не только как психологическую, но и *социально значимую*, на самом верхнем уровне был найден механизм ее разрешения через систему образования, в том числе и в первую очередь образования взрослых, создающих атмосферу, «рассол», впитываемый детьми. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001—2005 годы)» рассматривает проблему толерантного сознания в сочетании с профилактикой экстремизма в российском обществе.

Оговоримся сразу, что под субъектами взаимодействия понимаются все уровни социальной «матрешки»: личность, семья, группа, коллектив, общность (профессиональная, территориальная, национальная и др.), общество, мировое сообщество. И потому целесообразно выстроить общую модель толерантного взаимодействия, которое относится к взаимодействию и единичных субъектов, и коллективных.

Кроме того, важно иметь в виду, что взаимодействия могут быть «горизонтальные» (личность — личность; коллектив — коллектив;

партия — партия; город — город; губерния — губерния; страна — страна и т.д.) и «вертикальные» (личность — коллектив; лидер — группа; губернатор — президент; государство — мировое сообщество и т.д.). В любом из этих видов взаимодействия применима демократическая модель взаимодействия, основанная на паритетных отношениях, на принципах социального партнерства. Трудно найти человека, который бы их откровенно не принимал. Но вся проблема в том, что на словах — «да», а на деле не получается. Потому сегодня важнейшим является разработка доступных моделей, их усвоение на уровне способов собственных действий, следование им в деятельности.

Формирование толерантной модели взаимодействия Изменение взглядов на модель отношений внутреннего и внешнего, понимание внутренней работы обеспечивается толерантностью. «Когда мы смещаем внимание с внешнего мира на внутренний, мы учимся символическому видению»¹.

Рассмотрим формирование толерантной модели взаимодействия по факторам ее реализации (табл. 3.2).

Т а б л и ц а 3.2

Модель толерантного взаимодействия

<i>Осознание коммуникации в процессе</i>	<i>«Я — такой»</i>	<i>Изменение от взаимодействия</i>	<i>«Он — иной»</i>
Позиция	Кто я в этой ситуации?	Общая позиция во взаимодействии	Кто он в этой ситуации?
Цели	Для чего мне это общение?	Самоопределение каждого	Для чего ему это общение?
Содержание	Что я получу от общения с ним?	Общие правила взаимодействия	Что он получит от общения со мной?
Метод	Как я могу достичь понимания?	Общие способы действий	Как он может достичь понимания?
Результат	Состоялось ли мое понимание?	Выгода одной и другой стороны	Состоялось ли его понимание?

¹ Мисс К. Указ. соч. С. 110.

1. Толерантность в *позициях* взаимодействия. Именно здесь находится весь смысл толерантности на стадии ее реализации. Каждое действие начинается с осознания места, с позиции, с понимания своих функций, полномочий, предназначения. А взаимодействие предполагает еще и осознание позиций другой стороны. Если толерантность как свойство характера еще только приобретает, следует усвоить установку — «он иной» и приложить ее ко всей структуре субъекта взаимодействия: «индивид — личность — человек». Составляющие позиций взаимодействия: человек — человек, индивид — индивид, личность — личность, к каждой из них применима толерантность.

Если рассматривать отношения *человек — человек*, то позиция «он иной» позволяет понять, во что он верит, что любит, о чем размышляет, что чувствует, о чем беспокоится, за что переживает, что больше всего ценит и т.д., может быть совершенно не таким, как у меня. С одной стороны, он вправе быть таким, какой он есть, в этом состоит его свобода, а с другой — он этим мне и интересен, так как вполне естественно, нас больше интересует иное — то, чего не имеем, чем не владеем.

Толерантность в отношениях *личность — личность* легко регулируется социальным статусом: кто-то «Ваша светлость», «Ваше величество», «Ваше высочество», «Господин президент» и т.д., а кто-то: «Эй, товарищ»... Уже сам стиль обращения определяет манеру поведения, позволяет понять, что дозволено, что нет. Отношения в социуме официальные, обе стороны всегда должны о чем-то договориться, чем-то обменяться, не ущемляя интересов друг друга. Поэтому принято обращаться на «Вы», не перебивать друг друга в разговоре: это воспринимается как неуважение и требует извинений. Толерантность в этих отношениях определяется пониманием, что при любом социальном статусе следует уважать личность. Личность в каждом зорко следит и быстро улавливает, напрягается, когда появляется неуважение, пренебрежение или даже снисхождение. Толерантность — в признании важности другого при любом социальном статусе.

Толерантность в отношениях *индивид — индивид* имеет другой характер. Если люди перешли на «ты», они преодолели барьер социальных статусов, они сравняли свою личность по отношению друг к другу до тех пор, пока один из общающихся случайно или преднамеренно не проявит желание подняться над другим — возникает реакция, фиксирующая конфликт: «А ты кто такой?». Два индивида взаимодействуют как мужчина и женщина, как двое мужчин, как две женщины, как молодой и пожилой, как двое молодых людей

или двое пожилых, в их взаимодействии проявляется темперамент: горячий южный или нордический — и многое другое, что отличает одного «дителя природы» от другого. В семье, где ребенок один, его взросление такой толерантностью не сопровождается, если только в отношениях со взрослыми. В многодетных семьях уже в самом раннем детстве ребенок научается понимать, какие они все разные. В любом общении, на самых разных уровнях полезно напоминать себе об индивидуальности собеседника, соблюдая правила поведения с пожилым человеком, с ребенком, с женщиной и т.д. За многие века общество сформировало эти правила, создавая этикет, соблюдая который, каждый может проявить свою толерантность.

2. Следующий фактор во взаимодействиях субъектов, опять отметим как единичных, так и коллективных, состоит в понимании *интересов, потребностей, целей* участников взаимодействия.

Если человек нигде не научился учитывать интересы другого, то его этому учит жизнь, только, может быть, более суровыми уроками и в более продолжительное время.

Толерантность во взаимоотношениях потребностей, интересов, целей с одной и с другой стороны следует рассматривать в особой последовательности. Сначала следует понять круг своих интересов. Входит в круг моих интересов собеседник? Интересен ли он мне? Нахожу ли я в нем нечто, интересное для меня? Если ответы на эти вопросы отрицательные, то человек обедняет прежде всего себя: он не наблюдателен, не внимателен, ограничен, пропускает мимо множество полезной информации, которая могла бы быть полезной. Скорее всего, это проявление материалистического мировоззрения, направляющего интерес на вещи, предметы, на материальное. Установка: другой мне интересен своим внутренним содержанием — один из факторов толерантности. На этом этапе важно понимание интересов другой стороны во взаимодействии. А ему-то оно зачем? В чем его выгода, потребность, цель? Умение найти ответы на эти вопросы требует организованного мышления и работы в собственном внутреннем плане, где, возможно, потребуется изменить собственные потребности и цели, ограничить их для того, чтобы взаимодействие состоялось. Отсутствие таких способностей проявляется как вероломство, нахальство, рвачество, которые не всегда благополучно заканчиваются: человек теряет больше, зачастую собственную жизнь, из-за нежелания уступить, проявить разумные потребности.

3. Третий фактор формирования и проявления толерантности человека, коллектива, общества определяется пониманием *содержания*, своего собственного и другого. Внутреннее содержание можно

представить как интеграцию содержаний: эмоционального, интеллектуального, материального, которые в единстве и целостности образуют некое совокупное содержание. Что содержит в данный момент собеседник? Если он взволнован, расстроен, огорчен (это его эмоциональное состояние), эмоциональное содержание состоит из отрицательных эмоций. *Эмоциональное* содержание обусловлено потребностями, возможностями их удовлетворения. У человека есть потребность — он ее не может удовлетворить или боится, что не сможет, и тогда огорчается; если он смог ее удовлетворить или уверен, что сможет, тогда он радуется. Понимание эмоционального состояния собеседника дает много информации о нем. На этом этапе толерантность проявляется как сочувствие, как терпимость и умение подождать, когда человек успокоится, справится с собой и будет готов к взаимодействию.

Интеллектуальное содержание проявляется как информированность относительно конкретной ситуации. Оно зависит от того, как человек может использовать свою память, свой «банк данных» для того, чтобы найти или произвести нужную в данный момент информацию. Кто-то из мудрых охарактеризовал интеллект как «скорость мысли» — не исчерпывающее определение, но со смыслом. Когда обсуждается тот или иной предмет, кто-то из собеседников обнаруживает, что его оппонент не владеет некоторой информацией: «он этого не знает» и, может быть, поэтому выстраивает не ту концепцию переговоров. Реакция на такую ситуацию определяется степенью толерантности: толерантный человек проявит снисхождение — «никто не может знать все», нетолерантный взорвется, вспылит — вряд ли на пользу не только другому, но и себе.

И наконец, *материальное* содержание, которое у материалистов на первом месте. Вещизм, корысть, жадность, рвачество — это преувеличение ценности материального. Рыночные отношения, которые так трудно складываются, имеют у нас уродливые формы, так как материальное содержание воспринимается в отрыве от эмоционального и интеллектуального. В недалекой российской истории множество примеров щедрости, доброты, благотворительности, милосердия, общественной жертвенности богатых людей. Дела велись с умом и чувством. Современный способ не только добывания денег, но и их растрачивания уже охарактеризован — «ни ума, ни фантазии».

Восточная мудрость гласит: «Слушай, что говорят люди, но понимай, что они чувствуют». Умение слушать — не столь распространенная способность, а умение понимать — тем более. Очень часто в разговоре взрослых приходится слышать — «ты мне это уже гово-

рил». Можно наверняка сказать, что понимания здесь не будет, так как не поставлен для себя вопрос: «А для чего он мне это говорит сейчас?». Наверняка не только для того, чтобы сообщить какую-то информацию, но и выразить отношение к ней или к ситуации, которую информация описывает. Это требует понимания, предполагающего эмпатию: понимание чувственного состояния говорящего. Понимание рождается сочувствием, терпимостью. Не зря говорят: «Понять — значит простить» — исключить агрессивность, месть, экстремизм.

Сегодня психология, стараясь быть полезной практике, упорно ищет техники толерантного общения. Всем известные «Я — концепция» и «Вы — концепция» показывают разницу между двумя моделями общения. В первой — я говорю о себе, о своем восприятии ситуации, о своих ощущениях, о своих представлениях, а другой старается их понять и увидеть в них себя, свой поступок, свое поведение. Во второй — обязательно присутствует оценочная позиция, давление на собеседника. Иронично-крылатая в свое время фраза «Борис, ты не прав» — образец тому. Такая модель вызывает оборонительную реакцию типа «сам такой» и сопровождается пререканиями.

4. Проявление толерантности в *способах действий* зависит от способностей человека, от того, *как* он может совершать свои действия здесь и сейчас. Не как он их представляет, не как они выстроены в его идеях и фантазиях, а как он способен их реализовать.

Первые три фактора строились на понимании, на осознании, четвертый — на способах действий, которые могут и не соответствовать пониманию, осознанию, представлениям человека, если они из мира фантазий и не соотнесены с реальными способностями. При любом отношении к религии и церкви нельзя не признать ее положительную роль в формировании толерантных способностей. Терпение, смирение, покорность — не всегда лучший способ поведения, но всегда — тренинг в толерантности. И опять же здесь две стороны: относительно себя и относительно другого. «Я пока этого не смогу, но постараюсь» — основа правильной самооценки своих способностей. И относительно другого: «Он этого сделать не может, хотя старается»; «ему нужна помощь» или «пусть тренируется сделать сам, пусть развивается — а сейчас он такой, какой есть» — это проявление толерантности относительно способностей в реальных действиях.

5. Любое взаимодействие завершается осознанием *результата*, рефлексией, сопоставлением проекта действия и его воплощения. Не всегда они адекватны. Народная мудрость описала это в сказке «Про вершки и корешки». Реакция на результат взаимодействия обусловлена степенью совпадения замыслов, ожиданий и полученного результата.

Воспитание толерантности, ее проявление в каждодневных действиях является основой для технологий поликультурного образования, которое можно представить структурно (табл. 3.3).

Т а б л и ц а 3.3

Факторы толерантности в поликультурном образовании

Факторы толерантности	Субъекты поликультурного образования								
	Личность	Семья	Группа	Коллектив	общность			Общество	Мировое сообщество
					национальная	профессиональная	территориальная		
Понимание позиции «он — иной»									
Уважение к самоопределению, к принятию решений в реальной ситуации									
Признание иных норм жизнедеятельности, традиций, ценностей									
Выбор совместных способов деятельности с учетом индивидуальных особенностей									
Особенности рефлексивной культуры									

Использование предложенной модели толерантного взаимодействия, толерантного сознания является моделью предотвращения экстремизма в отношениях не только отдельных людей, но и общностей с различным вероисповеданием, политических партий, государств с различным общественным укладом жизни.

Толерантность сознания — один из признаков демократического общества. В недавних событиях в Ираке мир увидел противоречие между позицией США как оплота демократии и проявлением нетерпимости к иному укладу общественной жизни, который жителей Ирака, может быть, и устраивал. Благие намерения воплощались не столь благими средствами. Это, естественно, вызвало раздражение многих стран мирового сообщества.

Терпимое отношение между разными религиями ведет к их сближению, к пониманию. Терпимое отношение между партиями, которые в целях едины, а расходятся в основном в средствах, могло бы направить их энергию и огромные материальные ресурсы не на борьбу между собой, а на созидательную деятельность по реализации заявленных программ. Терпимое отношение друг к другу создает обстановку миролюбия, сочувствия, добра, благополучия и достигается в коммуникациях.

Выводы

1. В образовании взрослых происходит не только усвоение информации, но и овладение методами работы с ней. В методах воплощается характер взаимодействия между преподавателем и обучающимися, обучающихся между собой. В авторитарных моделях преобладают «вертикальные» коммуникации, которые предполагают близость аудитории, не учитывают самоопределение обучающихся, не развивают их коммуникативные способности. В демократических моделях преобладают «горизонтальные» коммуникации, предполагающие проявление интереса к иному мнению, умение слушать и договариваться, формируют толерантность.
2. В основе современных теорий взаимодействия лежит синергетический подход, который в отношениях утверждает не давление (подавление), а дополнительность (комплементарность). Организация коммуникаций по технологиям демократического общения исключает чрезмерную жесткость и крайний хаос, она предполагает оптимальное сочетание порядка (действия по правилам) и хаоса (свободы, инициативы, творчества). Организационно-деятельностная модель обеспечивает развитие мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных способностей в их сочетании.
3. Развитие толерантности во взаимодействии решает социально-психологические задачи профилактики экстремизма, агрессивности, жестокости, бездуховности.

4. Во взаимодействии, организованном в образовании по культурным нормам, развиваются коммуникативные способности как способности к пониманию, предотвращению конфликтов, коммуникативному решению проблем.
5. Каждое педагогическое действие является взаимодействием, в котором преподаватель — ведущий. Это требует определенных педагогических способностей, которые интегрируются как мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные. «Единица» педагогического взаимодействия — коммуникация, она организуется преподавателем как индивидуальная или коллективная мыслительная деятельность и общение.

Темы исследовательских работ

1. Роль социального партнерства в подготовке взрослого населения в современных экономических условиях.
2. Модели педагогического взаимодействия в социально-образовательной среде.
3. Синергетический подход в управлении качеством образования взрослых.
4. Коммуникативная культура — основа эффективного социального партнерства в образовании взрослых.
5. Философия и технология культуры диалога в образовании взрослых.
6. Диалог как фактор развития профессиональной компетентности.
7. Коммуникативная культура андрагога.
8. Коммуникация как важнейший фактор в образовании взрослых.
9. Социальное партнерство в управлении качеством образования взрослых.
10. Роль характера взаимоотношений в образовательном процессе.
11. Овладение культурой общения как возможность преодоления конфликтов в межличностном взаимодействии.
12. Акмеологические критерии образования и деятельности.

Часть II (технологическая)

Технология — методика — опыт

Глава 4. Технологии образования взрослых

Глава 5. Методики в образовании взрослых

Глава 6. Опыт образования взрослых

↑ ↓	Социальная «матрешка»	<i>Компоненты взаимодействия</i>				
		<i>Позиция</i>	<i>Цели</i>	<i>Содержание</i>	<i>Метод</i>	<i>Результат</i>
	Личность					
	Семья					
	Группа					
	Организация					
	Общность (профессиональная, территориальная, национальная) и др.					
	Общество					
	Мировое сообщество					

Позиция — понимание собственных функций во взаимодействии («Кто я в этой ситуации?»).

Цели — предвосхищение результата, полученного от взаимодействия.

Содержание — информация, которой обмениваются при взаимодействии.

Метод — способ взаимодействия, обусловленный способностями субъектов, а также целями и содержанием.

Результат — позитивное изменение сознания — приращение.

Глава 4. Технологии образования взрослых

**Технология — общее,
методика — особенное, опыт — единичное**

Порядок освобождает мысли.

Декарт

- Осознанное действие как основа технологии образования и методологии деятельности
- Организационно-деятельностная основа образования взрослых. Технология решения проблем
- Моделирование в образовании взрослых

Модульная программа главы

Решение проблемы	Система, в которой проблема (элементы, связи, отношения)					
	\mathcal{E}_1	\mathcal{E}_2	\mathcal{E}_3	...	связи	отношения
Анализ ситуации с выявлением несоответствий						
Новые правила деятельности						
Новые способы деятельности						
Осознание результата						

$\mathcal{E}_1, \mathcal{E}_2, \mathcal{E}_3$ — элементы системы, подсистемы, составные части.

Связи внутренние — между элементами системы и **внешние** — с другими системами.

Отношения — устойчивые связи.

4.1. Осознанное действие как основа технологии образования и методологии деятельности

Для чего? Что? Как?

Образовательные технологии переживают в последние десять лет взлет признания и актуальности. Все предыдущие годы термин «технология» в педагогике не признавался, относился к технократическому языку, говоря словами А.С. Макаренко, господствующей моделью была «моральная проповедь», менторство и методичность. Выяснение отношений между методикой и технологией продолжается и сейчас. Дискуссии зачастую заходят в тупик, участники попадают в логическую ловушку типа: «У циклопа нет одного глаза» — «Неправда, у циклопа есть один глаз».

Семантический подход к понятию «технология» позволяет определить ее как учение («логос») об искусственном, искусном («техно»), в технократическом языке она определяется как последовательность процедур, приемов, шагов. В первой интерпретации технология — более общее понятие, чем методика, так как учение задает наиболее общие подходы к реализации процесса образования, разрабатывает основы. В этом смысле связь между технологией, методикой и опытом соответствует связям категорий общего, особенного, единичного. Разнообразие методик тем и объясняется, что в каждой заложена та или иная особенность. В другой интерпретации от технологии ждут описания последовательности процедур (как у токаря, пекаря и т.п.), выполнение которых обеспечит эффективность процесса и качество результата. И тогда технология внутри методики.

Выстроим логический ряд рассуждений из понимания образования как процесса. **Технологии образования как технологии осознанного действия** образовательный процесс — это изменение внутреннего при взаимодействии с внешним (Прил. 1). При осознании собственных потребностей, их изменении формируется цель; при осознании внутренних норм, их соответствии с внешними усваивается некоторое содержание (внешняя информация становится внутренним знанием); при контакте внутреннего и внешнего совершается действие тем или иным методом, при этом развиваются способности (детально представлено в Прил. 2).

Технология как набор последовательных приемов, процедур, шагов

Она базируется на предыдущем обосновании. Это не произвольный набор, он закономерен и соответствует пяти параметрам, описанным выше. Проиллюстрируем это на немецких методиках образования взрослых. Надо сказать, что именно немецкие специалисты по образованию взрослых оказали огромное влияние на актуализацию идеи образования взрослых в России, на ее распространение и вооружение российских специалистов специальными методиками. Все они базируются на том, что в образовании:

- взрослый — не слушатель, а деятель; он умеет работать в коллективе — «малая группа»;
- учитывается мнение всех участников, они могут повлиять на ход семинара, корректировать его в направлении собственных интересов;
- важна эмоциональная атмосфера;
- необходимо делать все возможное для осознания собственного результата.

Семинары для взрослых по немецким методикам имеют определенный набор технологических приемов, которые вполне соотносятся с технологией осознанного действия, описанной выше в п. 1. Приведем для примера описание этих процедур в учебно-методическом пособии «Образование взрослых»¹.

- *Знакомство*. Вхождение (здесь формируется, закрепляется позиция, понимание своей роли субъекта деятельности, субъекта образования)².

Знакомство — это очень важная фаза семинара. Во время нее решается несколько задач: происходит знакомство участников друг с другом; создается определенная психологическая атмосфера, доброжелательная обстановка на семинаре, позволяющая всем участникам находиться в «зоне комфорта».

Вхождение. Эта фаза включает: приветствие и представление организаторов, знакомство участников, сообщение темы, цели, программы дня, режима работы и

¹ *Образование взрослых: Учеб.-методич. пособие* / Под ред. Ж.С. Тимошковой. 2003.

² Там же. С. 14, 17.

(обязательно!) сбор ожиданий участников. Вхождение — начало путешествия, и очень важно, с каким настроением мы выходим в путь, вхождение должно быть приятным. Не менее важно на этом этапе определиться, куда мы хотим прийти, возможно, кто-то решит, что этот маршрут не для него, что же... тогда у него два пути: пойти со всеми, чтобы провести время в хорошей компании, или поменять маршрут. Это право каждого человека.

• *Выяснение ожиданий участников* (происходит осознание собственного потребностного состояния, осознание цели и самоопределение на собственную деятельность в семинаре)¹.

Эта фаза семинара позволяет:

- каждому участнику сформулировать свои потребности и ожидания и одновременно осознать их;
- учесть приоритеты и потребности всех участников;
- обсудить всю программу семинара и визуально представить «ожидания участников»;
- избежать ошибок, которые могли возникнуть при планировании программы семинара;
- впоследствии, при проведении итогов, поможет участникам убедиться, что оснований для неудовлетворенности у них нет. Этот этап семинара может проводиться разными методиками, важно, чтобы все участники выразили свои ожидания от семинара, а у модератора появились четко выраженные ориентиры, которые могут помочь ему учесть различные пожелания участников в ходе проведения семинара.

• *Метаплан* (структурируется содержание с привлечением участников семинара).

Это один из методов презентации материала при помощи цветных карточек, на которых пишутся ключевые слова или фразы, затем во время презентации они располагаются определенным образом: по значимости задач, с учетом цвета и т.д.

В ходе семинара можно постоянно обращаться к метаплану.

¹ *Образование взрослых*. С. 15.

- *Проработка содержания* (определяются методы работы с содержанием, где особое место уделяется работе в малых группах)¹. Это то, ради чего собираются участники. В зависимости от темы и цели семинара возможно применение того или иного метода. Важно только то, что они основаны на совместной деятельности. Это могут быть дискуссии, «круглые столы», деловые игры, проектирование, индивидуальная работа, мастерские, деловые экскурсии, небольшие информационные сообщения. Наши помощники здесь — карточки, плакаты, компьютеры, видеокамеры, магнитофоны. Все, что сделает нашу работу визуальной, красивой, и, конечно, опыт и знания участников.

- *Рефлексия*. Что это? — Оценка. Зачем? — Подвести итоги, посмотреть, куда пришли, где каждый из участников, чтобы двигаться дальше. Когда? — В конце дня, в конце семинара, после фазы или упражнения. Как? — «Термометр», «Вспышка», «Телеграмма», «Письмо себе», «Яблоня», «Чемодан — Корзина — Мясорубка», «ХИМС», «Палитра», «Футболка» и все, что поможет проанализировать сделанное быстро, легко и эффективно².

Еще раз обратим внимание, что данные приемы соответствуют технологической цепочке: позиция — цели — содержание — методы — результат.

Для того чтобы поддерживать заинтересованность, активность, положительный настрой участников, важное место занимают короткие разминки (примеры).

Разминка необходима для снятия психологического напряжения, скованности, сплочения коллектива и подготовки к переключению слушателей на следующую фазу работы. В первую встречу разминка должна быть направлена на личные движения, так как группа еще незнакома и участники боятся проявлять инициативу³.

¹ *Образование взрослых*. С. 16, 20.

² Там же. С. 22.

³ Там же. С. 24—25.

«Дождь в лесу»

Участники садятся на стулья в круг, руки на коленях. Модератор движениями рук на своих коленях моделирует различные «состояния погоды во время начинающегося дождя в лесу»: «Капают капли», «Идет ливень», «Дует ветер» и т.д.

Все участники, начиная с того, который сидит справа, повторяют движения. Условие: повторять движения, глядя не на ведущего, а на соседа справа.

«Пальмы, слоны, крокодилы...»

Участники становятся в круг, разбившись по тройкам. Модератор показывает фигуры, которые составлены обязательно тремя участниками:

«Пальма» — центральный участник при помощи рук изображает дерево — пальму, двое других — «ветер, который дует на пальму»;

«Слон» — центральный участник при помощи рук изображает хобот слона, двое других «пристраивают к нему уши слона»;

«Крокодил» — центральный участник изображает пасть крокодила, двое других — «крокодилий хребет» и т.д. (могут быть самые разнообразные фигуры: «Пожарник», «Кенгуру», «Корова»...).

Модератор-ведущий показывает на любого участника и называет фигуру, которую тот должен изобразить, двое других, стоящих рядом, должны достроить ее. Втроем они должны выполнить фигуру правильно; сбившийся заменяет ведущего.

«Круговой массаж»

Участники становятся в круг в затылок друг другу на расстоянии вытянутых рук и выполняют массажные движения на плечах и спине впереди стоящего соседа, при этом все движутся по кругу.

Через некоторое время участники разворачиваются, и движение происходит в обратном направлении, соответственно партнер «отблагодарит» своего «массажиста».

«Гимнастика для ума»

Так называется упражнение, направленное на активизацию деятельности головного мозга. Участники стоят в кругу, закрыв глаза. Сначала поднимают перед собой правую руку и делают ею движение, как бы рисуя горизонтальную восьмерку (три раза), то же самое делают левой рукой, потом руки соединяют и описывают восьмерку двумя руками. Затем руки опускают, и все повторяют упражнение мысленно.

Это упражнение позволяет успокоиться и сосредоточиться для работы.

«Пятка к пятке»

Под музыку участники произвольно двигаются по комнате. Через несколько секунд ведущий останавливает музыку и дает команду: «Пятка к пятке!».

Участники должны быстро объединиться в пары и приставить свои пятки к пяткам соседа.

Ведущий снова включает музыку, и все двигаются до следующей команды: «Нос к носу!», «Рука к руке!», «Плечо к плечу!» и т.д.

«Поза кучера»

Участники садятся на стулья так, как сидит кучер на облучке. Согнутые в локте руки кладут на колени, опускают голову как можно ниже, расслабляют мышцы лица и в такой позе сидят 2—3 минуты, закрыв глаза.

«Гусеница»

Каждый участник надувает шарик как можно больше. Все участники выстраиваются друг за другом в «гусеницу», между участниками — шарики. Ведущий — «голова гусеницы», начинается движение... Задача: двигаться и не уронить шарик!¹

Включение в образовательный процесс движений тренирует в полноценном действии, в котором взаимосвязаны мысль, слово, движение. Простые движения активизируют мысль, устанавливают между

¹ *Образование взрослых*. С. 24—25.

участниками взаимопонимание, формируют чувство команды, усиливают эмоциональную составляющую. Ненапряженная, доброжелательная, демократичная обстановка создает позитивную атмосферу семинара, повышая его продуктивность.

Европейские преподаватели, работая по программам ЕС, решали у нас в России две образовательные задачи:

- развитие коммуникативных способностей;
- формирование деятельностной позиции.

В начале 1990-х годов отношение к ним было не только недоуменным, но и негативным. Сами занятия воспринимались как пустая трата времени и вызвали возмущение «детскими играми». Сегодня наши специалисты взяли на вооружение элементы игровых методик для создания режима деятельности.

Ценность этих простых, казалось бы, детских игр состоит в том, что они в упрощенном варианте содержат все компоненты деятельности:

- самоопределение — участнику приходится неоднократно, быстро, самостоятельно принимать решение;
- критериальность — соблюдение правил с учетом ситуации;
- способы деятельности, основанные на мышлении, коммуникации, рефлексии.

Весьма полезные тренинги.

Традиционные, вербальные, менторские технологии формируют ущербную методологию деятельности без самоопределения, без коммуникации и рефлексии. Скоростное записывание лекций в лучшем случае вооружает правилами действий на уровне знания о них, но далеко от умений применения.

Итак, значимость технологий, ответственность за их выбор состоят в их непосредственном влиянии на формирование и усвоение методологии деятельности. Если в технологиях занижена значимость целеполагания — специалист недостаточно натренирован в самоопределении, не умеет быстро и правильно принимать решения. Если в технологиях обучающиеся не привлекаются к структурированию содержания, его систематизации — у специалиста не развита способность к гибкому выбору правил деятельности с учетом конкретных условий, с учетом ситуации. Если технологии не ориентируют на усвоение метода — специалист не готов к использованию критериев деятельности, к действию по правилам, не готов продуктивно мыслить, комбинировать разные правила в соответствии с ситуацией, настраиваться на понимание во взаимодействии, на уступки, договоренности, соглашения, на рефлексию (Прил. 3).

4.2. Организационно-деятельностная основа образования взрослых. Технология решения проблем

От проблемы к цели!

Когда общая обстановка в стране, характеризующая ранее стабильной, перешла в иное состояние, характеризующееся как реформа, перестройка, перемены, каждый советский человек, сознание которого привыкло к внешней и внутренней определенности, постоянно оказывался в состоянии неопределенности, где большего, где меньшего масштаба.

Сразу стало ясно, что люди психологически к этому не готовы. Эта неготовность получила обидное определение «совковость», она состояла в верности старым стереотипам, груз которых был настолько велик, что прошедшие два десятилетия качественных преобразований бытия гибкости сознанию придали мало. Произошла некоторая смена стереотипов, оценок, норм, но механизм взаимодействия с окружающим миром у большинства взрослого населения остался прежним, порожденным авторитарной системой: «решаю не я», «ответствен не я», «пусть кто-то скажет, что делать». Потребительская позиция с недостаточно развитой способностью к самоопределению в новых условиях оказалась губительной, особенно у верхних слоев социальной пирамиды: управленцев разного уровня и профессорско-преподавательского корпуса высшей школы, формирующих мышление будущих руководителей — «прорабов перестройки». Именно этот контингент, первым поняв ответственность за собственное психологическое состояние, и ринулся в игровые процессы.

Игры как метод развития

Теория и практика игр сложилась значительно раньше. Это были игры *деловые, имитационные*, которые ориентировали на воспроизведение, репродуктивное действие, т.е. на обучение тому или иному действию. Они в свое время тоже считались инновацией, так как утверждали переход от слова к действию. Запоминание профессиональных операций, приобретение навыков, безусловно, дело нужное и в парадигме традиционного образования решало проблему связи теории с практикой. Совершенствование деловых игр привело к «кейс-методам», где предполагалось, что профессионалу достаточно получить кейс с набором наиболее типичных профессиональных проблемных ситуаций и рекомендациями по их разрешению. Увлечение быстро прошло, так как степень неста-

бильности общей российской ситуации превращала их количество в бесконечное число, и появилась необходимость не воспроизводить какую-то ситуацию под определенным номером, а научиться самому решать любую. Возникли две конкретные задачи: разработать модель и технологию решения любой проблемной ситуации и развить способности специалиста до такой степени, которая позволила бы этой технологией владеть и использовать ее в собственной управленческой практике. За первую взялись методологи, за вторую — наиболее продвинутые преподаватели профессиональной школы, которые поняли свою ответственность не только за обучение, но и за развитие, начиная со своего собственного. Модель *инновационных* игр оказалась несложной — состоящей из циклов «групповая работа — пленарная дискуссия», куда труднее оказалась технология и групповой работы, и пленарных дискуссий. Главная трудность состояла в формировании внутренней установки каждого участника на развитие, на саморазвитие. Она вызывала почти физические страдания, когда человеку надо признать, что он болен, что какой-то внутренний орган работает с отклонением от нормы. Доценту или профессору вуза признаться не только себе, но и коллегам, что твои способности не дотягивают до некоторой интеллектуальной нормы, — это труднейшая психологическая задача, требующая немалых усилий и мастерства у организаторов игр. Главный результат игр состоит в изменении себя, отношения к изменениям вокруг себя, в основе которого — принятие изменений, умение ими управлять, что, безусловно, является творчеством. Пробуждение творческих способностей, которое специалист несет в реальную деятельность, — несомненный позитивный результат. Участие в групповой работе — это многочасовой коммуникативный тренинг и вместе с тем рефлексивный, мыслетехнический. Полученное приращение настолько заметно самому участнику, что мотивирует его на дальнейшее участие в играх. Кроме того, то, что происходит с группой за время совместной работы (рождение новых идей, новых мыслей и эмоций), тоже заметно участникам и проявляется как сплочение, воспринимается как модель формирования команды — столь популярный прием каждого современного руководителя, для которого владение методом коллективной выработки решений — необходимый компонент управленческой квалификации.

В.С. Дудченко анализирует отличие деловых («рутинных») игр и инновационных (табл. 4.1)¹.

¹ Дудченко В.С. Имитационные игры. — Таллин: Валгус, 1989. — С. 41.

Т а б л и ц а 4.1

Отличие деловых и инновационных игр

<i>Рутинные игры</i>	<i>Инновационные игры</i>
Закрытые (для развития) Жесткие (по требованию выполнения правил, проигрывания ролей и т.д.)	Открытые, саморазвивающиеся Нежесткие, свободные
<i>Обучающие</i>	<i>Развивающие</i>
Ориентированы на выработку навыков действий в стандартных ситуациях	Ориентированы на выработку умения действовать в нестандартных ситуациях
<i>Решения predetermined</i>	<i>Решения неизвестны</i>
Ориентированы на рациональные действия участников	Ориентированы на включение всего личностного потенциала участников
Требуют большого количества искусственной информации	Требуют информации о реальных процессах и состояниях

Из этих характеристик становятся ясными не только особенности и отличия процессов, но и результатов.

Авторитарная организация социальной жизни была для системы российского образования в XX в. детерминирующим фактором, моделью и социальным заказом. Давление сверху предполагало податливость, исполнительность или сопротивление у людей с бунтарским духом. Господствующими были вербальные методы с психологической установкой «Делай, как сказано», которая противоречила внутренней психологической установке «Я — взрослый». Это противоречие породило в образовании взрослых методологическое движение, в котором авторитету и авторитаризму противопоставили осмысление и логику. Система методов, основанных на логике, созданная Г.П. Щедровицким и его учениками, открыла новую эру в образовании взрослых в России. Школа, создавая непростые теоретические наработки, ставила не менее непростые практические задачи: преодоления потребительской позиции, формирования понятия и умения самоопределения, культуры коммуникации, мыслетехники, рефлексии. Функция образования стала пониматься шире как компонент

жизнедеятельности (Прил. 4), как главный фактор приобщения к культуре (Прил. 5). Система образования, стало быть, должна заявить о себе не как отрасль (наряду с другими: торговли, транспорта и т.д.), а как надотраслевая система.

Создание искусственных проблемных ситуаций и их разрешение было положено в основу *организационно-деятельностных игр* (ОДИ). Перенесение термина «технология» на идеальные категории осознания, мышления, общения, рефлексии вызвала у некоторых протест и отторжение. Однако методологи с теми, кто этого не воспринимал, не боролись, они ввели дипломатичный термин «продвинутые», их создавали и с ними работали. Движение привлекло в свои ряды психологов, педагогов, управленцев — тех, кто находился в поиске, не хотел быть «винтиком» и «винтиков» плодить. Движение не было единодушным. Все чтили патриарха (Г.П. Щедровицкого), но были не прочь изобрести свое и даже создать свои школы (О.С. Анисимов, В.С. Дудченко, К.Я. Вазина и др.). Для многих методология из содержания превратилась в средство, чрезвычайно востребованное в условиях, когда авторитет поверг логику: «Ленин сказал...», «Маркс писал...», «Съезд постановил...». Политизация сознания начиналась с раннего детства, и к периоду взрослости оно становилось затвердевшей глыбой, где стереотипы были прочно склеены идеологической жижей. «Раздробить, прочистить, вымести метелкой...» — глаголы, заимствованные из грубой материальной сферы, хорошо отражали суть происходящего и нормально воспринимались участниками семинаров в технологии ОДИ. Организационно-деятельностные игры заявили свое предназначение скромно. Во-первых, организованное решение коллективных проблем (например, «Развитие г. Калининграда в новых экономических условиях») и, во-вторых, возможность развиваться. Последнее некоторых приводило в шок — «ну ладно обучиться, а то развиваться» — полное недоумение. Однако так оно и было. Чтобы самому что-то понять о своих способностях: мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных (до сих пор доктора и кандидаты всяческих наук на моих семинарах скромно удивляются: а что это такое?), очень полезно было поиграть в ОДИ этак недельку-другую, круглосуточно. Игры поделились на разные модели: *Мягкие*, где хочешь — продвигайся, хочешь — сиди в своем окопе, и *жесткие*, где методолог мог наградить вас любым нелестным эпитетом, чтобы ввести в состояние раздражения, активности и заставить доказывать всем, что не «балбес». Как одна, так и другая модель не соответствовали критерию педаго-

гичности, который в самом общем виде состоит в ответственности организаторов образовательного процесса за результат, за продвижение, за приращения (подбираются специальные технологии и методы) — это с одной стороны, а с другой — никто не вправе унижать, оскорблять участника процесса, не видеть в нем субъекта даже с благими намерениями. Модель субъект-субъектного взаимодействия дана в Прил. 6.

Каждая новая идея в образовании имеет своим источником некое противоречие, несоответствие. Сопоставим в наших пространственных моделях «горизонтальные оси»: социум, личность, нормы, содержание, критерии, слово и т.д. Если гипертрофированная социализация общества — неоспоримый факт, то она не могла не сказаться на остальных категориях: в каждом из нас гипертрофированная личность (за некоторым исключением, конечно), нормы превалируют над потребностным состоянием, значимость содержания выше целеполагания, критерии важнее самоопределения и как продолжение этой цепочки — слово превалирует над мыслью в действии, разделено с ней: «Думай, что хочешь, а говори, что надо». И тогда созрела ситуация: вербалике необходимо противопоставить действие как целостность и единство мысли, слова и движения.

Использование организационно-деятельностных моделей в формальном образовании: системе повышения квалификации и переподготовки, в высшем профессиональном образовании — требует педагогического сопровождения, и это задача андрагогики, которая в общей проблеме образования взрослых рассматривает и проблему взросления.

В самом общем виде такая модель включает следующие факторы.

1. Формирование у взрослых субъектной позиции в образовании.
2. Привитие навыков самоопределения в конкретной ситуации.
3. Создание условий для многолетнего тренинга работы с информацией:
 - овладение языком учебной дисциплины до уровня понимания;
 - систематизация информации по матричной модели;
 - поиск нужной информации и ее отбор;
 - адаптирование информации к реальной ситуации и ее дополнение продуктивным содержанием, произведенным самим (собственными мыслями);
 - умение ее использовать на практике и в исследовательской деятельности.
4. Развитие способностей в процессе учебной деятельности: коммуникативных, мыслетехнических, рефлексивных:

- умение понимать и быть понятым;
- умение получить и дать консультацию;
- способность работы в команде (группе);
- овладение техникой публичного выступления.

5. Тренинги на осознание собственных действий (сопоставление проекта с результатом).

Технологические процедуры образовательного процесса, используемые в педагогической практике, превращаются в методику. Методика, базируясь на технологии, должна учесть множество *особенностей* реального учебного процесса: содержания, учебной группы, преподавателя, средств и других условий. Только такая кропотливая работа превращает психолога, философа, экономиста, бухгалтера, юриста и т.п. в преподавателя системы образования взрослых.

4.3. Моделирование в образовании взрослых

Понять — значит смоделировать

В образовании взрослых моделирование имеет особое значение в связи с субъектной позицией обучающихся. Их самостоятельность, духовная составляющая, взрослая разумность обуславливают стремление к продуктивному мышлению. Стремление преподнести готовенькое (рекомендации, советы, установки) взрослым сознанием воспринимается как недооценка, как унижение достоинства, как попытка подавить и вызывает соответственно внутренний протест, неприятие, сопротивление, критический настрой. Модели дают возможность для размышления, сопоставления мнений, самоутверждения. Метод моделирования — необходимый элемент педагогического мастерства в образовании взрослых, необходимый не только для преподавателя, чтобы преподавать, но и для обучающихся, чтобы понять и овладеть методом.

Моделирование многогранно по своим функциям. Исследователи методологии образования неизменно это подчеркивают, пытаются четко их сформулировать, классифицировать. Большинство исследователей в предназначении моделирования отмечают следующие функции: *объяснительную, познавательную, прогностическую*. Исходя из главной функции образования — *соединение внутреннего и внешнего, идеального и реального*, образовательные модели позволяют увидеть, понять процесс и результат осознания мира внешнего и мира внутреннего, их состояний и изменений.

Одной из специфик образования взрослых является его исследовательский характер. Взрослый в образовании — исследователь, он исследует проблему, он исследует явление, событие. Не всегда это можно сделать путем непосредственных наблюдений. Теоретическому исследованию помогает моделирование, в котором допустима разная степень абстрагирования от объектов исследования. Каждая учебная дисциплина как часть научного знания построена на принципе обобщения фактов, полученных в процессе исследования. Если из них получается стройная непротиворечивая теория, она становится учебным предметом, учебной дисциплиной и для ее усвоения на уровне понимания и формирования собственного отношения опять-таки используется моделирование как метод, как эффективное средство обучения. Этот метод широко применяется в высшем образовании, где усвоение должно быть осмысленным, осознанным, творческим. Его эффективность не подвергается сомнению, и в педагогической литературе он описан довольно основательно.

Разными авторами модель и моделирование понимается по-разному.

Под моделью понимается такая мысленно представляемая или такая материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте.

В. Штофф

Моделирование как «отображение фактов» вещей и отношений определенной области знания в виде более простой и более наглядной материальной структуры этой области или другой области.

Г. Клаус

Моделирование — это научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т.д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные, выделенные особенности объекта исследования.

С.И. Архангельский

Метод моделирования описывается в работе С.И. Архангельского «Учебный процесс в высшей школе и его закономерные методы»:

Существенным свойством метода моделирования является широта возможностей исследования: от рас-

смотрения очевидных наглядных признаков объекта до изучения тех сторон, которые скрыты и недоступны для непосредственного наблюдения. Соответственно в задаче моделирования входят функции поиска и научного предвидения, т.е. открытия или уточнения неявных признаков и сторон объекта. Осуществление этих функций проводится по трем направлениям: путем логического построения, нахождения связей, выводов, заключений, отдельных признаков, сторон, входящих во взаимосвязанную систему; посредством анализа, в пределах допустимых возможностей объекта изучения; на основе расчетов с использованием постоянных и переменных показателей объекта¹.

Существуют самые разнообразные классификации моделей и моделирования. Наиболее системно они представлены А.Н. Кочергиным в работе «Моделирование мышления»:

по *видовому признаку* — материальные, идеальные, предметные, символические; по *форме выражения* — механические, логические, математические; по *предмету исследования* — физические, химические, технические, физиологические, медицинские и т.д.; по *природе явления* — социальные, экономические, биологические, психологические, молекулярные, квантовые и др.; по *задачам исследования* — эвристические, прогностические; по *степени точности* — приближенные, точные, достоверные, вероятностные и др.; по *объему* — полные и неполные; по *способу выражения* — знаковые, вещественные, графические; по *свойствам отражения* — функциональные, информационные, системные².

Образование взрослых невозможно представить без моделирования. Если текст в большей степени стимулирует репродуктивное мышление, то схемы, модели — продуктивное. Модель позволяет

¹ Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные методы. — М.: Высшая школа, 1974. — С. 283.

² Кочергин А.Н. Моделирование мышления. — М.: Полит. лит.-ра, 1969. — С. 284—285.

понять, рассмотреть варианты, поразмыслить, т.е. наполнить каркас содержанием.

На методологических семинарах очень популярны динамичные модели-вертушки. Модель — не только иллюстрация, она позволяет делать сравнения, выводы, проводить аналогии. Используемые в данном пособии модели подтверждают это. Например, рассмотрение учебного процесса как модели деятельности устанавливает их структурную взаимосвязь и подчеркивает ответственность учебных технологий за формирующуюся в сознании студента модель деятельности.

Выводы

1. Длительное пребывание в системе образования формирует определенное отношение к технологичности труда, как учебного, так и профессионального. Привитие уважения к технологиям деятельности — первейшая задача профессионального (начального, среднего, высшего, дополнительного) образования.
2. Образовательные технологии как учение об искусственном (и искусном) изменении внутреннего образа включают общую последовательность процедур совершения осознанных действий, которая переносится на деятельность и состоит из следующей последовательности осознания: *Кто я в этой ситуации (каковы мои функции)? Для чего (для какого результата) совершаю действие? Что отдам, что получу, чем обменяюсь в процессе для достижения результата (интеллектуальным, эмоциональным, материальным)? Как смогу совершить действие, какие мои способности помогут достичь результата? Что получилось в результате, совпал ли он с целью?*
3. Образование как процесс — это осознание своего внутреннего во внешнем. Если в образовании технологии основаны на целостности целей, содержания, методов, то у специалиста формируется целостная методология деятельности: самоопределение (через цели), критерии деятельности (через содержание), способы деятельности (через методы). Учебный процесс формирует модель деятельности.
4. В любой деятельности важнейшим качеством специалиста является умение решать профессиональные проблемы, и потому в основу методов профессионального образования должна быть положена технология решения проблем, которая усваивается в организационно-деятельностных моделях.

5. Технология, методика и опыт соотносятся между собой как категории общего, особенного, единичного и связаны взаимопроникновением.
6. Образовательные процессы результативны для взрослого обучающегося, если оформлены как разрешение проблемы (личной, коллективной, общественной). Участие в образовательных процессах позволяет овладеть алгоритмом разрешения проблем (анализ, проблематизация, депроблематизация). Умение использовать его в профессиональной деятельности характеризует уровень профессионализма.

Темы исследовательских работ

1. Использование современных образовательных технологий при переподготовке преподавателей школ бизнеса и предпринимательства.
2. Авторские технологии в работе со взрослыми.
3. Информационные технологии в образовании взрослых.
4. Дистанционное обучение как адаптивная технология образования взрослых.
5. Системы и технологии адаптивного образования взрослых в современной информационной среде.
6. Адаптация взрослых в процессе овладения образовательными технологиями.
7. Функциональное моделирование менеджмента образовательного учреждения.
8. Сущность и проблемы формирования социальных технологий устойчивого развития.
9. Организация развивающей среды в процессе обучения взрослых.
10. Роль новых информационных технологий в образовании взрослых.
11. Моделирование гуманитарной подготовки в системе высшего образования.
12. Инновационные модели и технологии обучения и их использование в учебном процессе высшей школы.
13. Методы исследования эффективности учебного процесса вуза.
14. Изменение функций преподавателя вуза в современных условиях и новые технологии обучения.

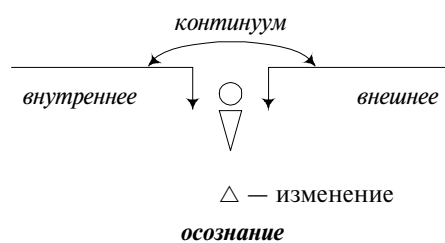
Приложение

Модели в образовании взрослых

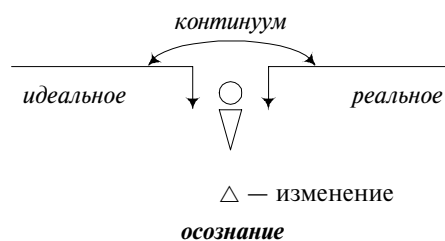
1. Моделирование образовательного процесса в философских категориях

Образовательный процесс — это процесс изменения сознания — осознание.

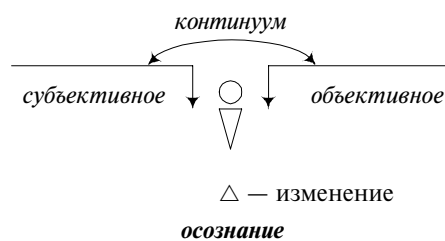
1)



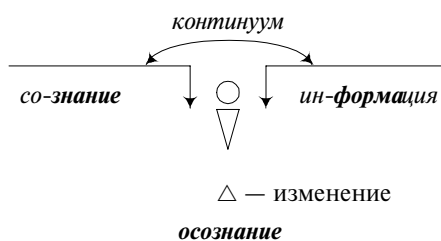
2)



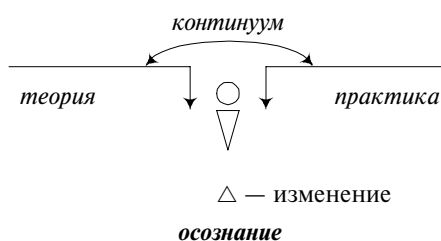
3)



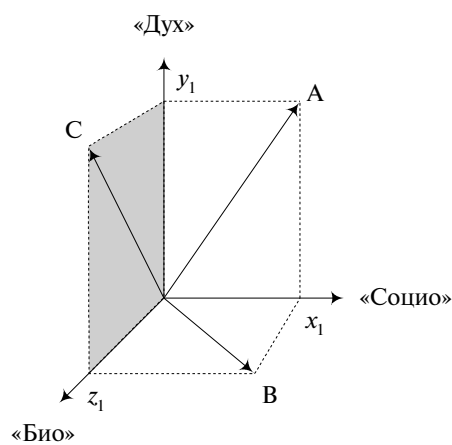
4)



5)

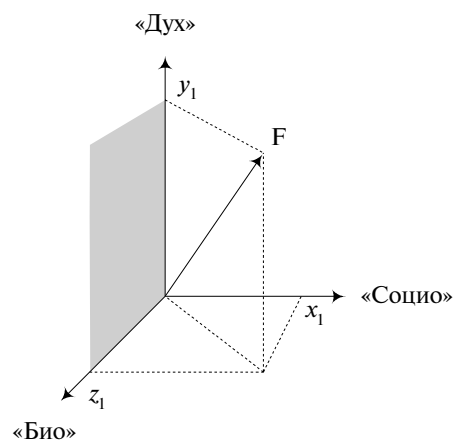


2. Моделирование динамики элементов сознания в категориях андрагогики



1.1. Результирующее состояние потребностей:

- x_1 — состояние социальных потребностей
- y_1 — состояние духовных потребностей
- z_1 — состояние биологических потребностей
- A ($x_1; y_1$) — состояние социодуховных потребностей
- B ($x_1; z_1$) — состояние биосоциальных потребностей
- C ($y_1; z_1$) — состояние биодуховных потребностей
- $F(x_1; y_1; z_1)$ — общее состояние потребностей — **результирующая потребность**

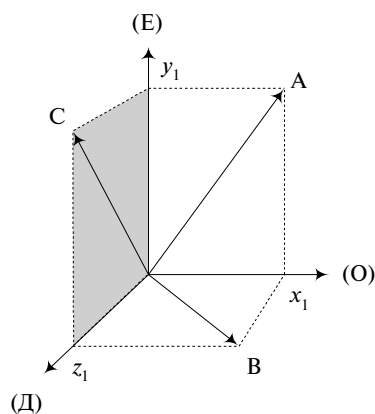


1.2. Результирующее состояние способностей:

- x_1 — состояние социальных способностей
- y_1 — состояние духовных способностей
- z_1 — состояние биологических способностей
- $A(x_1; y_1)$ — состояние социодуховных способностей
- $B(x_1; z_1)$ — состояние биосоциальных способностей
- $C(y_1; z_1)$ — состояние биодуховных способностей
- $F(x_1; y_1; z_1)$ — общее состояние способностей — **результирующая способность**

1.3. Результирующее состояние внутренних норм:

- x_1 — состояние социальных внутренних норм
- y_1 — состояние духовных внутренних норм
- z_1 — состояние биологических внутренних норм
- $A(x_1; y_1)$ — состояние социодуховных внутренних норм
- $B(x_1; z_1)$ — состояние биосоциальных внутренних норм
- $C(y_1; z_1)$ — состояние биодуховных внутренних норм
- $F(x_1; y_1; z_1)$ — общее состояние внутренних норм — **результирующие внутренние нормы**



2.1. Результирующее состояние **потребностей** в жизнедеятельности:

x_1 — естественное (Е) состояние потребностей («хочу — не хочу»)

y_1 — осознанное (О), окультуренное состояние потребностей (цель)

z_1 — состояние потребностей в деятельности (Д)

$A(x_1; y_1)$ — естественно-культурное состояние потребностей (формирование цели)

$B(x_1; z_1)$ — культурно-деятельностное состояние потребностей

$C(y_1; z_1)$ — естественно-деятельностное состояние потребностей

$F(x_1; y_1; z_1)$ — состояние потребностей в жизнедеятельности — **результирующая потребность**

2.2. Результирующее состояние **способностей** в жизнедеятельности:

x_1 — естественное (Е) состояние способностей («хочу — не хочу»)

y_1 — осознанное (О), окультуренное состояние способностей (цель)

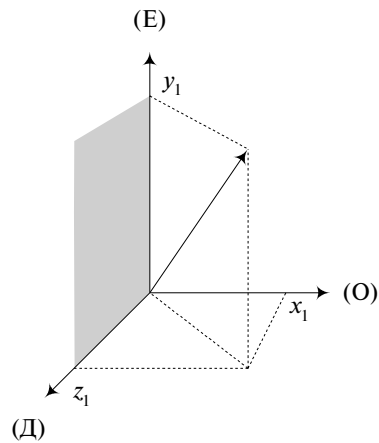
z_1 — состояние потребностей в деятельности (Д)

$A(x_1; y_1)$ — естественно-культурное состояние способностей (формирование цели)

$B(x_1; z_1)$ — культурно-деятельностное состояние способностей

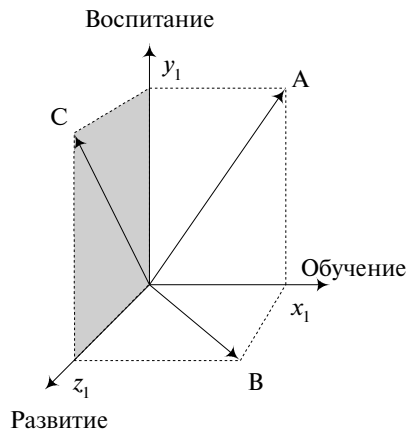
$C(y_1; z_1)$ — естественно-деятельностное состояние способностей

$F(x_1; y_1; z_1)$ — состояние способностей в жизнедеятельности — **результирующая способность**



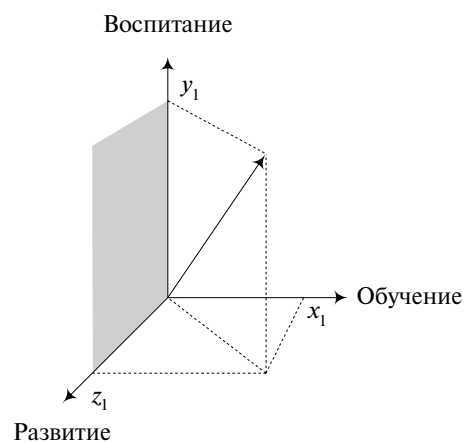
2.3. Результирующее состояние **внутренних норм** в жизнедеятельности:

x_1 — естественное (Е) состояние внутренних норм («хочу — не хочу»)
 y_1 — осознанное (О), окультуренное состояние внутренних норм (цель)
 z_1 — состояние внутренних норм в деятельности (Д)
 $A(x_1; y_1)$ — естественно-культурное состояние внутренних норм (формирование цели)
 $B(x_1; z_1)$ — культурно-деятельностное состояние внутренних норм
 $C(y_1; z_1)$ — естественно-деятельностное состояние внутренних норм
 $F(x_1; y_1; z_1)$ — состояние внутренних норм в жизнедеятельности — **результирующие внутренние нормы**



3.1. Результирующая **цель** в образовании:

x_1 — цели обучения
 y_1 — цели воспитания
 z_1 — цели развития
 $A(x_1; y_1)$ — воспитательно-обучающие цели
 $B(x_1; z_1)$ — обучающе-развивающие цели
 $C(y_1; z_1)$ — воспитательно-развивающие цели
 $F(x_1; y_1; z_1)$ — общее потребностное состояние субъекта, выраженное в его целях, — **результирующая цель**



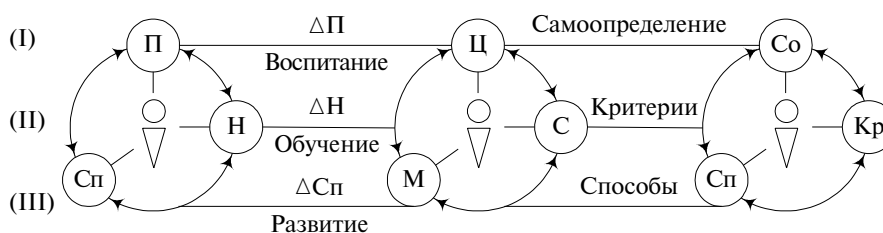
3.2. Результирующее содержание в образовании:

x_1 — содержание обучения
 y_1 — содержание воспитания
 z_1 — содержание развития
 $A(x_1; y_1)$ — воспитательно-обучающее содержание
 $B(x_1; z_1)$ — обучающе-развивающее содержание
 $C(y_1; z_1)$ — воспитательно-развивающее содержание
 $F(x_1; y_1; z_1)$ — общее потребностное состояние субъекта, выраженное в его содержании, — **результирующее содержание**

3.3. Результирующий метод в образовании:

x_1 — метод обучения
 y_1 — метод воспитания
 z_1 — метод развития
 $A(x_1; y_1)$ — воспитательно-обучающие методы
 $B(x_1; z_1)$ — обучающе-развивающие методы
 $C(y_1; z_1)$ — воспитательно-развивающие методы
 $F(x_1; y_1; z_1)$ — общее потребностное состояние субъекта, выраженное в его методах, — **результирующий метод**

3. Моделирование образовательного процесса как изменения внутреннего образа субъекта образования: воспитания, обучения, развития

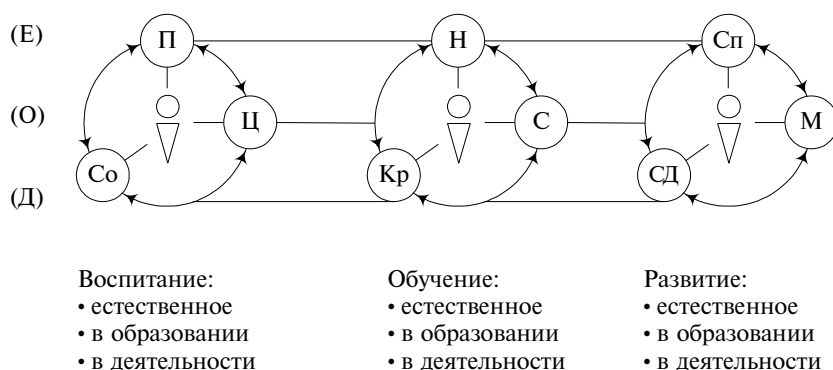


(Е)	(О)	(Д)
Естественное состояние сознания	Изменение сознания в образовательных процессах	Состояние профессионального сознания
(«Я — такой»)	(«Я — осознающий»)	(«Я — действующий»)
П (потребности)	Ц (цели)	Со (самоопределение)
Н (нормы)	С (содержание)	Кр (критерии)
Сп (способности)	М (методы)	СД (способы)

(I) — (П ↔ Ц ↔ Со) — управление собственными потребностями до осознания цели и далее до самоопределения в действиях (*воспитание*);

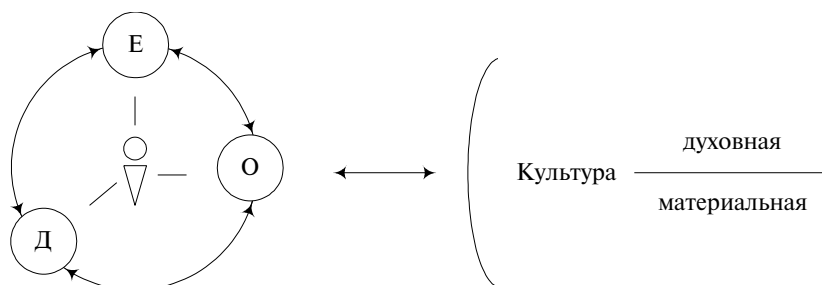
(II) — (Н ↔ С ↔ Кр) — усвоение новой информации из содержания окружающего мира и понимание ее значения как критериев деятельности (*обучение*);

(III) — (Сп ↔ М ↔ СД) — выращивание собственных способностей путем овладения методами образования для их использования как способов деятельности (*развитие*).



4. Моделирование образования как компонента жизнедеятельности

1) Жизнедеятельность как система



Е — естественное
 О — образовательное
 Д — деятельностное

2) Функции образования в жизнедеятельности (по связям):

(Е) ↔ (О) — выращивание естественного (П, Н, Сп)

П — потребности, Н — внутренние нормы, Сп — способности

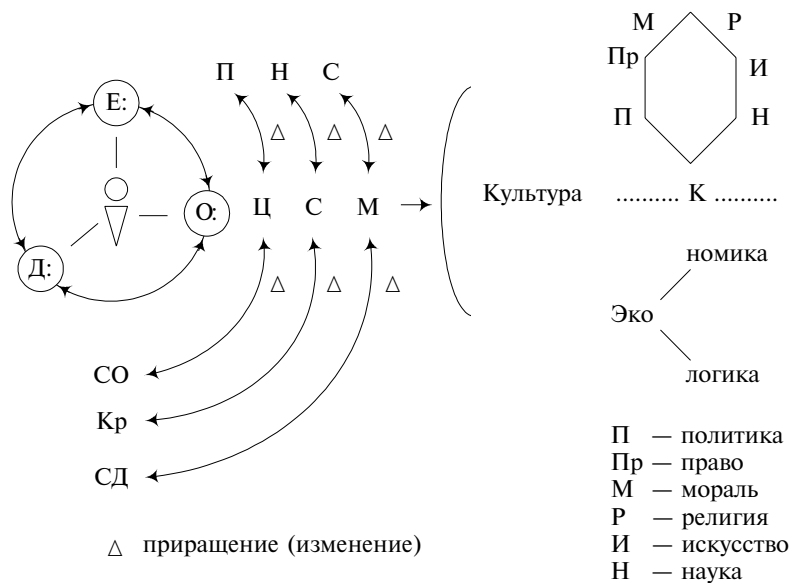
(О) ↔ (К) — окультуривание элементов сознания (Ц, С, М)

Ц — цель, С — содержание, М — метод

(О) ↔ (Д) — подготовка к деятельности (Со, Кр, СД)

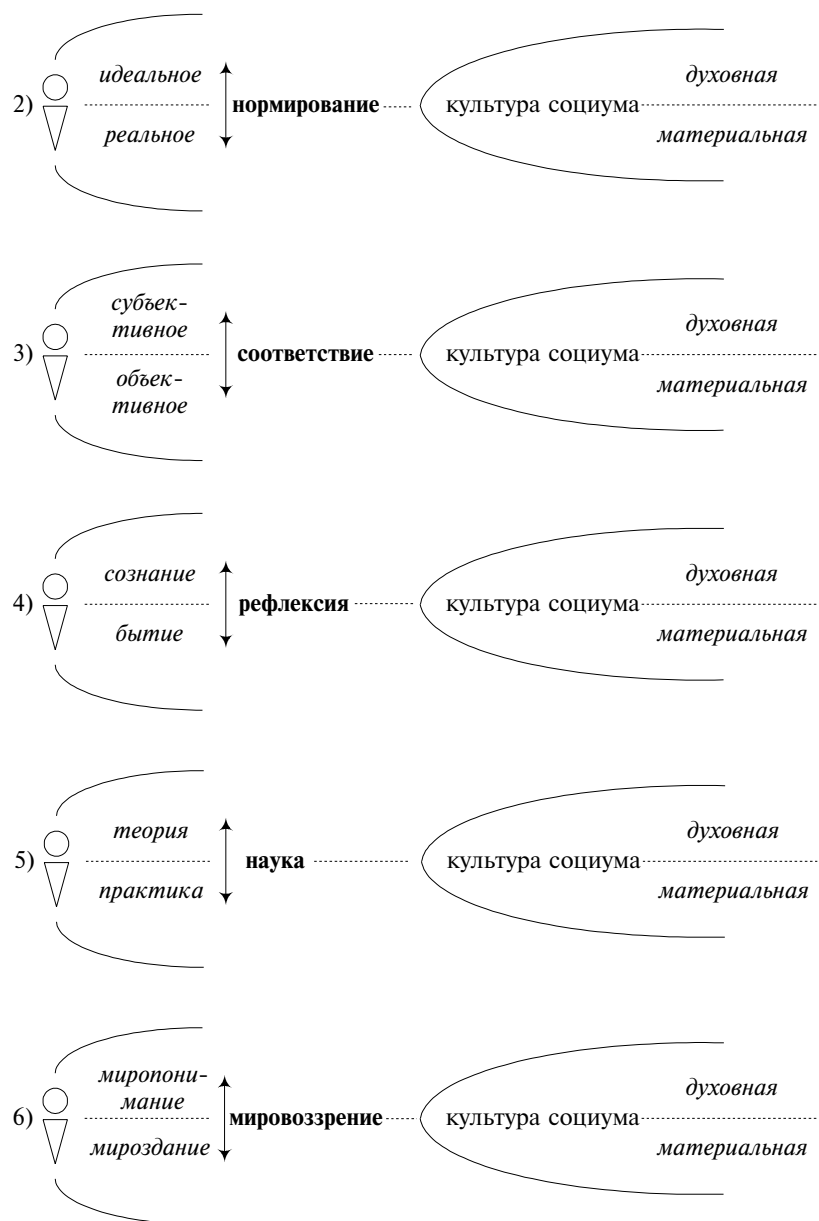
Со — самоопределение, Кр — критерии, СД — способы деятельности

3) Образование как приобщение к культуре





5. Образование как приобщение к культуре (моделирование с учетом принципа дополнительности)

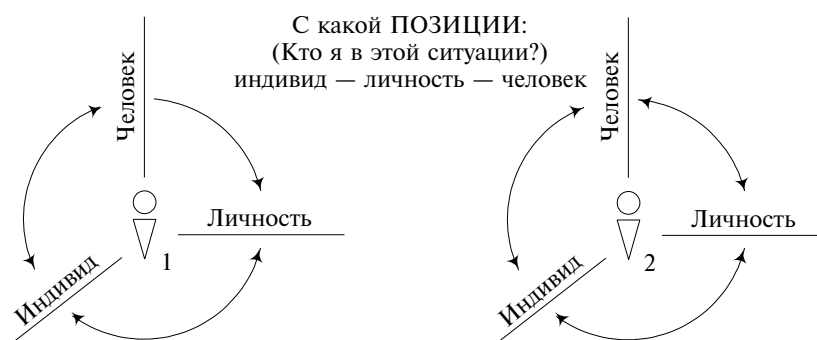
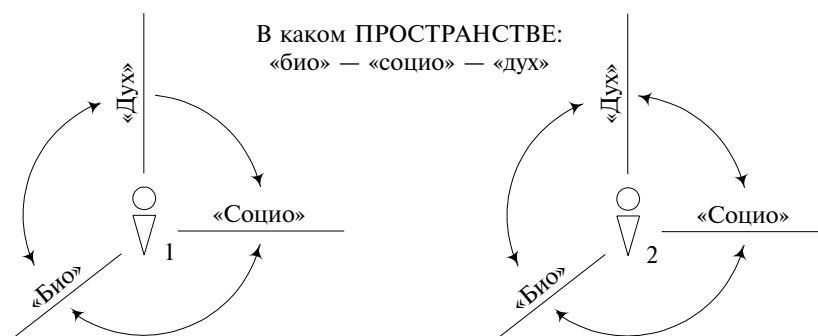


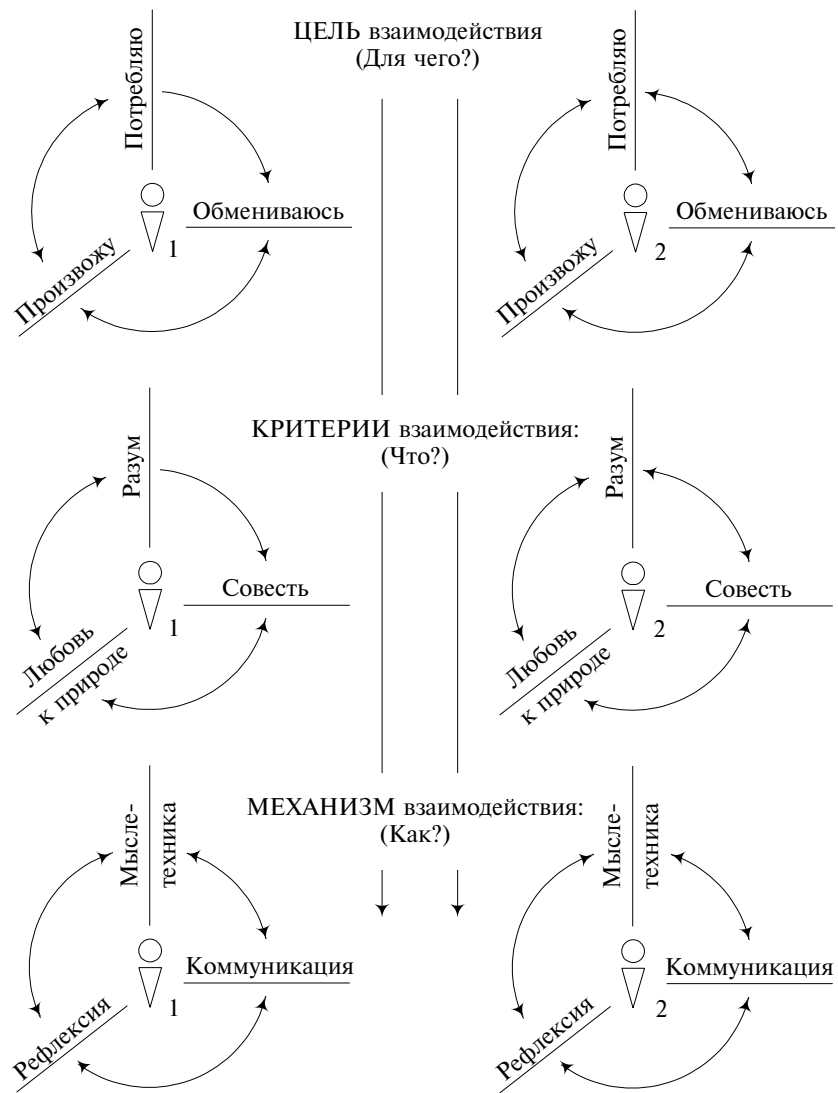


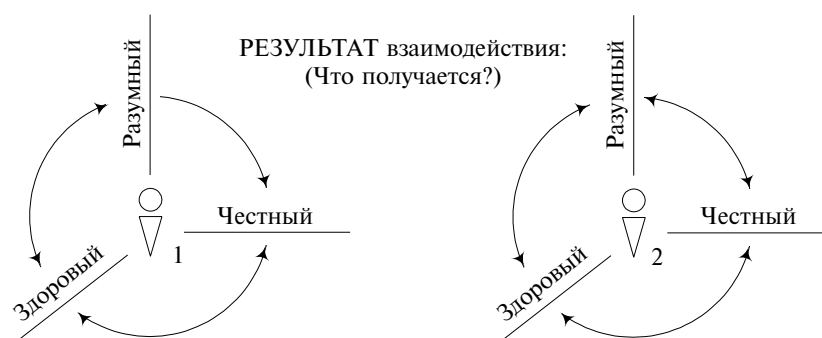
6. Моделирование взаимодействий в образовании и деятельности взрослых

Вопросы для осмысления
(Насколько во взаимодействии учитываются все компоненты?)

Субъект взаимодействия —  1 Субъект взаимодействия —  2







Глава 5. Методики в образовании взрослых

Особенность в специфике

Предмет для того, чтобы быть для нас интересным, должен быть непременно отчасти знаком нам, отчасти нов.

К.Д. Ушинский

- Создание методик и выбор методов
- Методики групповой работы и публичного выступления
- Организация краткосрочного семинара по андрагогике

Модульная программа главы

<i>Основания классификации</i>	<i>Методы</i>
По внешним признакам деятельности	Лекция, беседа, рассказ, инструктаж, демонстрационный эксперимент, упражнения, решения задач, работа с книгой и др.
Логический подход	Индуктивный, дедуктивный, анализ, синтез
По источникам получения знаний	Словесный, наглядный, практический
По степени активности познавательной деятельности	Объяснительно-иллюстративный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский
В зависимости от реализации дидактических задач	Информационно-сообщающий, формирование умений и навыков; закрепление знаний, умений и навыков; обучение применению знаний; проверки и оценки знаний, умений и навыков и т.д.
По сочетанию методов преподавания и методов учения	Информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительно-побуждающий и частично поисковый, побуждающий и поисковый
На основе целостности подхода, обобщения и систематизации представлений о методах обучения	Группы методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности

5.1. Создание методик и выбор методов

Твори, выдумывай, пробуй

Общеизвестна установка о соответствии методов содержанию. Содержание андрагогики — о взрослости сознания, об осознанности действий и взаимодействии, о субъектности, разумности, о зрелости духа. И следовательно, методы должны обеспечивать не только репродуктивное содержание, но и продуктивное. В овладении теорией — это моделирование, обеспечивающее понимание; в овладении практикой — это деятельность: организованная искусственно — это игра; осуществляемая естественно — это осознание «до» свершения (проектирование) и «после» (рефлексия). Все многообразие организационно-деятельностных методов, основанных на технологии осознания, ориентированных на решение проблем, составляет специфический арсенал андрагогики.

Данная глава имеет своей первостепенной целью различение очень похожих понятий «технология», «методика», «опыт». Анализ выступлений на педагогических конференциях, симпозиумах, семинарах показывает, что непонимание, бесплодные дискуссии возникают из-за отождествления этих понятий или неправильного понимания их взаимосвязи. Отметим еще раз их возможные отношения:

- технология для методики — учение (технология), определяющее общие подходы к созданию искусственных условий, позволяющих усваивать информацию и методы работы с ней;
- методика, базируясь на общих подходах, технологиях, разрабатывает и использует способы, приемы, средства, учитывающие особенности взрослой аудитории (возраст, пол, уровень образования и т.д.), специфику целей, содержания, способности, которые необходимо развить в учебной деятельности;
- в рамках данной методики определяется последовательность процедур, как и в сфере материального производства (нарезка, шлифовка, заточка и т.д.), которая, как это принято в технике, называется технологией.

Поэтому споры о широте понятий «технология» и «методика» беспочвенны, бессмысленны и потому бесконечны. Опыт позволяет проверять методические идеи на их эффективность. Практика как критерий истины что-то отправляет в методическую копилку, что-то отбрасывает как неподтвержденную гипотезу. Опытный преподаватель не только собирает удачные приемы, средства достижений

целей, но и при достаточном их количестве начинает обобщать, делать оценки и выводы, тогда методика получает имя: например, всем известная методика Шаталова, или методика деловых игр, проблемных ситуаций и т.д. При достаточной степени общности методика может транслироваться и использоваться другими. Всякий раз, когда она попадает в руки к другому специалисту, она трансформируется через его собственное понимание и его способности. Зачастую те, у кого способностей не хватает применить инновационную методику, начинают ее отвергать, выискивая недостатки. Так было с известной в среде педагогов-новаторов методикой опорных конспектов, разработанной В.Ф. Шаталовым. Методика была эффективной, но трудоемкой, требовала культуры системного анализа и продуктивного мышления, активности и заинтересованности. Те, кто такими качествами не обладал, начали искать в ней недостатки и доставили немало неприятностей ее автору. Всякая особенность в образовании взрослых, ученная в методике, ее преобразует. В зависимости от степени изменения методика может называться либо новой, либо адаптированной к новым условиям. Потому создать исчерпывающий банк методик невозможно. Изменяющиеся условия требуют изменения методики образования. Но тем не менее существуют общие методические подходы, используемые в любом индивидуальном опыте. Это те, которые предписывают образовательные технологии, и те, которые продиктованы понятием взрослости.

Изучение, анализ и обобщение огромного количества методик в образовании взрослых зарубежных и российских преподавателей позволяет сформулировать общие подходы, которые необходимо учитывать при создании методик. Представим их системно, взяв за системообразующую жизнедеятельность с ее компонентами и соответствующими императивами:

- естественное начало — «расти!»;
- образовательное начало — «образовывать себя — приобщаться к культуре — осознавать!»;
- деятельностное начало — «действовать!»;

Как только один из этих компонентов затмевает другие, возникает напряжение, переходящее в усталость, раздражение. И потому и в теории, и в практике образования следует стремиться к обеспечению их равной значимости.

**Требования
к методикам**

Требования к методикам в образовании взрослых представим системно в соответствии с компонентами жизнедеятельности.

Первая группа — обеспечение *естественности*.

- учитывать исходное состояние сознания каждого обучающегося;
- обеспечивать позитивную динамику:
 - потребностного состояния — поддержания интереса, активного участия;
 - обмена информацией, используя знания слушателей, подчеркивая их значимость для всех;
 - способностей к производству и оформлению собственных мыслей, пониманию, осознанию себя в образовательном процессе;
- поддерживать и обеспечивать положительное эмоциональное состояние, удовлетворение от общения и собственной деятельности.

Вторая группа — обеспечение приобщения к **культурным нормам** осознания себя в окружающем мире:

- понимание собственных целей в любой конкретной ситуации, умение прогнозировать результат (*для чего?*);
- фиксированное усвоение новой информации (*что усвоил? Какая внешняя информация стала внутренним знанием, своим?*);
- овладение новым методом и умение его использовать как способ деятельности (какие способности развил? *как* могу действовать по-новому?);
- осознание источника: из какой субкультуры новая норма, возможность ее адаптации к собственной субкультуре.

Третья группа — организация деятельности по культурным нормам **мыслетехники, коммуникации, рефлексии**:

- овладение правилами самоопределения в конкретных ситуациях, умение принимать правильное решение и брать на себя ответственность за его выполнение;
- выполнение действий по правилам, принятым в данном социуме;
- организация действий как тренингов, развивающих определенные способности;
- осознание собственного результата в образовании как позитивного изменения круга интересов, информированности, способностей к деятельности.

Иногда у преподавателя возникает иллюзия восхищения собственной методикой и разочарование от аудитории, которая ее не приняла, не потянула. Любая методика в образовании взрослых должна реализовываться на пути «иду от них», а не на традиционном подходе «иду на них, а они не такие».

В этой связи показателен семинар по «методике и дидактике для преподавателей системы повышения квалификации педагогических кадров государственной службы РФ» в июне 1999 г. в Берлине. Ру-

ководитель семинара Роль Майер в один из дней семинара предложил участникам (20 человек) создать банк методов, используя свой опыт и свои знания. Группе было предложено разделиться на две подгруппы с разными целями работы:

- разработать основания классификации методов, принцип их деления на наиболее значимые группы;
- разработать структуру описания любого метода.

Через час работы группы представили на обсуждение результаты своей работы, обосновали свою логику и понимание значимости, внимательно отнеслись к замечаниям, возражениям, тут же внося приемлемые поправки.

В результате классификация методов выглядела так (работа первой группы).

1. Начальная коммуникация.
2. Организация пространства.
3. Введение в форму занятия и его содержание.
4. Ориентация и мотивация.
5. Трансляция информации.
6. Осмысление и закрепление.
7. Контроль.
8. Рефлексия.
9. Активизирующие разминки.

Структура описания метода после обсуждения получилась следующей (работа второй группы).

1. Название.
2. Цель.
3. Содержание.
4. Возможность применения.
5. Инструкция, алгоритм работы, время.
6. Формы работы (индивидуальная, групповая, парная и другие организационные формы).
7. Методический материал, ТСО.
8. Достоинства и недостатки.
9. Составитель.

Далее было предложено описать три — пять методов в разные категории по предложенной структуре. Через три дня каждый из нас получил книгу «Банк методов», где каждая группа методов была оформлена на бумаге своего цвета (розовый, желтый, голубой, зеленый и т.д.). Восторгу нашему не было предела: нам продемонстрировали культуру учебного труда, его эстетику; мы почувствовали удовлетворение от собственной продуктивной работы, к которой организаторы отнеслись так уважи-

тельно. В завершение семинара наш преподаватель признался в полученном удовольствии от работы с нами, сказав: «Я так многому от вас научился». Для многих это был профессиональный шок: «Так кто у кого должен был учиться?» — оказывается, мы у него, а он у нас. Для примера приведу собственный вклад в «Банк методов».

Группа методов «Введение в форму занятия и его содержание»

Название	«Формирование поля проблем»
Цель	Обнаружить затруднения (проблемы) слушателей в рамке, обозначенной темой семинара.
Содержание	Позволяет понять запрос слушателей в содержании, скорректировать ранее подготовленную информацию.
Возможность применения	На проблемных семинарах повышения квалификации преподавателей и госслужащих.
Инструкция, алгоритм работы, время	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слушателям объясняется актуальность проблемы семинара и возможность ее решения в коллективном режиме деятельности. 2. Предлагается в указанной рамке назвать (осознать) свое затруднение (как недостаток информации и недостаток способностей — способностей).
Формы работы (организационные формы, индивидуальная, групповая, парная и др.)	Организационно-деятельностный проблемный семинар.
Материал, ТСО	Доска, блокнот, карточки.
Достоинства и недостатки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Быстрое включение участников в проблематику семинара. 2. Заинтересованность в активной работе. <p>Уходит много времени.</p>

Группа методов «Ориентация и мотивация»

Название	«Фокусировка проблем»
Цель	Обобщить заявленные потребности в новом содержании.
Содержание	Выстроить логику освоения содержания, дозировать содержание на временные интервалы (дни, часы).
Возможность применения	На семинарах, на лекциях в больших аудиториях.
Инструкция, алгоритм работы, время	<ol style="list-style-type: none"> 1. Четко обозначить рамку коммуникации (заявленную тему), в которой будет вестись обсуждение. 2. Побудить аудиторию к задаванию вопросов по заявленной теме. 3. Выстроить план изложения материала с учетом заданных вопросов. 4. Рефлексивные вопросы.

Формы работы (организационные формы, индивидуальная, групповая, парная и др.)	Семинар, лекция, игра: <ul style="list-style-type: none"> • деловая, • организационно-деятельностная.
Материал, ТСО	Доска, блокнот. Кодоскоп, экран.
Достоинства и недостатки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внимание слушателей сосредоточивается на предлагаемом содержании. 2. Излагаемое содержание осмысливается для решения собственных проблем. <p>Трудно для реализации в аудиториях, настроенных потребительски.</p>

Группа методов «Трансляция информации»

Название	Составление матриц (образное название «Микроскоп»)
Цель	Составить модульную программу курса или темы.
Содержание	Системное структурирование содержания по разным основаниям.
Возможность применения	Для преподавателей любых учебных дисциплин в процессе подготовки и проведения занятий с любой категорией слушателей и студентов.
Инструкция, алгоритм работы, время	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбирается системообразующая курса (темы). 2. Система делится на элементы по разным основаниям. 3. Элемент рассматривается как новая система-подсистема, которая также делится на элементы, и т.д. 4. Выявляются актуальные связи двух классификаций, по которым и составляется матрица.
Формы работы (организационные формы, индивидуальная, групповая, парная и др.)	Групповая (малые группы), индивидуальная (самостоятельная), коллективная (большим составом).
Материал, ТСО	Кодоскоп и кодопленки. Раздаточный со схемами (матрицами).
Достоинства и недостатки	<p>Целостное представление о содержании.</p> <p>Упорядоченное дозирование содержания.</p> <p>Трудоемкая работа, предполагающая много вариантов и высокую компетентность преподавателя.</p>

В основе методик — выбор методов, но не в том смысле, в котором они описываются в традиционной педагогике, а в более практическом, непосредственном. Выбор метода — это поиск ответов на вопросы «как?»: как выращивать цели образования; как структурировать и оформлять содержание, как подобрать наиболее подходящий метод, как оценивать результат и т.д. Ответы на эти вопросы

между собой связаны взаимной обусловленностью и некоторой специфичностью, они-то и образуют методику. Они продукт осмысления, выбора, профессионального творчества. Число методик безгранично. Как только методика доводится до состояния, в котором может транслироваться, использоваться другими, *степень* ее обобщенности позволяет ей называться технологией.

Методы в образовании взрослых, с одной стороны, обуславливаются уровнем развития способностей, а с другой — обуславливают их, так как в зависимости от выбираемых методов развиваются способности: к разным типам мышления; к разным типам общения; к разным типам рефлексии.

Метод тренирует, упражняет, закрепляет тот или иной тип мышления. В результате какой-то тип становится преобладающим.

Когда человек постоянно находится в однотипных ситуациях, у него формируется модель мышления — мыслить:

- либо ситуационно (как?);
- либо задачно (что?);
- либо проблемно (для чего? что? как?).

Мышление, натренированное в постоянных упражнениях осознания (для чего? что? как?), в реальных ситуациях легко справляется с проблемными ситуациями. Мышление, натренированное в подходе «что?», малоактивно, непродуктивно, находится в ленивом ожидании: чтобы кто-то сказал, **что** в этой ситуации делать. Мышление, натренированное смотреть на ситуацию с позиции «как?» разрешить, преодолеть, порождает суетливые действия, перебор всевозможных «как?».

В образовании усваивается тип общения независимо от содержания (гуманитарного, технического и т.д.): либо преобладает авторитарное, либо демократическое; либо человек стремится к пониманию и тогда умеет слушать, либо небрежно отмахивается от усилий, необходимых для понимания; либо общение только вербальное, либо оно сопровождается и невербальными средствами. В образовании, особенно при оценке его результата, усваивается способ осознания поиска причин (когда результат не достигнут): либо ответственность перекладывается на внешние условия, либо человек привыкает ответственность брать на себя и тогда учится прогнозировать результат.

Выбор методов В методах образования имеют место методы воспитания, методы обучения, методы развития. Преподаватели, работающие со взрослыми, больше всего озабочены методами обучения.

В учебном процессе есть элементы-процедуры: «вопрос — ответ», «задача — решение», «проблема — разрешение», «проблема-

тизация — депроблематизация», из которых складываются форма, метод. В первой привлекается память, во второй выстраивается алгоритм, в третьей развивается мышление; первая все больше передается справочникам, вторая — компьютерам, а третья необходима каждому для нормальной жизнедеятельности. Обучающиеся интуитивно это понимают и сопротивляются, когда их держат в режиме первой и второй процедур, которые уже не основные (имея заменителей), а третьей еще не владеют и не будут владеть в массе своей, если не признают ее основной преподаватели и не введут а учебный процесс как способ деятельности. Итак:

«вопрос — ответ» — справочник,
«задача — решение» — компьютер,
«проблема — разрешение» — человек.

Источник выбора метода — позиция преподавателя в установке на развитие способностей учащихся (табл. 5.1).

Т а б л и ц а 5.1

Влияние методов на процесс и результат

<i>Позиция</i>	<i>Сообщение знаний, создание стереотипов</i>	<i>Создание новых подходов</i>	<i>Результат</i>
Цели	По программе	По потребностям	△П
Содержание	Знания, умения, навыки	Мышление, творческие способности, осознанные действия	△Н
Методы обеспечивают	Вербальные, репродуктивные — потребление	Потребление и производство в коллективной мыслительной деятельности ОДИ — проживание профессиональных ситуаций	△Сп
Субъекты	Педагог — субъект Учащийся — объект	Педагог — субъект — технолог Учащийся — субъект деятельности	△

Методы обучения — это способы достижения цели обучения. Они определяются содержанием, особенностями контингента слушателей и спецификой организации обучения. От *выбора метода обуче-*

ния в значительной степени зависит коэффициент полезного действия занятия, а от умения преподавателя их реализовать — эффективность. Характеристика методов обучения связана с основами их классификации. Именно методы определяют степень интенсификации обучения, которая зависит также от убежденности, компетентности преподавателя, его умения активизировать слушателей, постоянно владеть их вниманием и таким образом обеспечить максимальный объем передачи и усвоения информации. Также методы зависят от организационных форм образования: лекция, семинар, лабораторная работа и т.д. Они довольно стабильны и породили методы, называемые традиционными.

«**Лекция** — наиболее распространенная форма организации учебного процесса в высшей школе и системе ДПО. В основе лекции должна лежать упорядоченная, системная информация, побуждающая слушателя к самостоятельному мышлению и помогающая ему осознать объективные закономерности. Очень важные качества лекции — научность, связь с жизнью, действенность»¹.

Во время лекции должны обеспечиваться научность и информативность (сообщение слушателям определенной научной информации, раскрываемой на современном уровне); доказательность и аргументированность (наличие достаточного количества ярких и убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств); активизация мышления слушателей путем постановки проблем: четкая структура, логика, эмоциональное изложение материала с учетом уровня компетентности слушателей; использования по возможности аудиовизуальных дидактических средств.

Типы лекций:

- по целям —
 - вводная
 - обобщающая
 - установочная
- по содержанию —
 - информационная
 - обзорная
 - авторская
- по методу —
 - репродуктивная
 - систематизирующая
 - проблемная

¹ *Краткий педагогический словарь пропагандиста* / Под ред. М.М. Кондакова. — М.: Полит. лит-ра, 1988.

В зависимости от позиции преподавателя (понимания собственных функций) возможны разные варианты сочетания целей, содержания, метода.

Проблемная лекция. Если лекцию назвали проблемной, это означает, что весь материал разделен на части — дозы, каждая из которых — проблемная ситуация, модуль.

Разрешение проблемных ситуаций идет по алгоритму: для чего? что? как? что получилось? то ли получилось?, т.е.:

- формулировка проблемы, ее анализ, обозначение рамки;
- актуализация до уровня значимости для каждого, подготовка основания (опорных знаний), индивидуальных норм;
- сопоставление результатов анализа ситуации с нормой (концепцией, теорией, критериями и т.д.);
- разработка механизма достижения нормы в исследуемой проблеме (построить модель, проект, разработать технологию);
- сопоставление результата с целью обнаружения новых несоответствий: рассмотреть как новую проблему.

В ходе проблемной лекции можно слушать, сравнивать, выделять главное, обобщать, делать выводы и, кроме того:

- критически относиться к полученной информации (строить собственную гипотезу);
- доказывать (подбирать, выстраивать аргументы);
- творчески мыслить (получать новые смыслы, использовать их).

Лекция вдвоем. Попытки преподавателей, осознавших малоэффективность репродуктивных методов, построить лекцию проблемно часто заканчиваются неудачей. Методический аппарат учебного предмета требует не меньшего внимания, чем его содержание. Ученые, читающие лекции на авторском уровне, увлекаясь содержанием, зачастую не обеспечивают его восприятия. В связи с этим методической находкой стало чтение лекций вдвоем, где распределяются роли по выращиванию потребностей, способностей и норм: один обеспечивает внешнее содержание (выращивание норм научного знания); другой — превращение внешнего содержания во внутреннее (воздействие на потребности и способности). Для первого базовый процесс — продвижение по содержанию, для второго — процедура овладения им.

Технология первого процесса — разделение содержания на дозы, логически завершенные, построенные системно, — модули и их четкое сообщение (первый преподаватель).

Технология второго процесса — оформление этой дозы в проблемную ситуацию путем организации диалога, вкрапления тезисов, обеспечивающих:

- актуализацию (воздействие на потребности);
- перекидывание мостика между новой информацией и опорными знаниями;
- организацию «маленького открытия» («додумались сами!») — развитие творческих способностей на базе мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных (второй преподаватель).

Диспут. Это публичный спор, одна из активных форм обучения. Обычно диспут посвящается обсуждению злободневных проблем — теоретических, некоторых политических, нравственных проблем, а также книг, статей, кинофильмов и т.п. Диспут — не отвлеченный спор, а конкретное обсуждение какой-либо проблемы в тесной связи с реальной жизнью, политическим и жизненным опытом участников¹.

Диалог (диалогическая речь) — разговор, беседа, обмен мнениями между двумя или несколькими людьми, вид речи, отличающийся ситуативностью, произвольностью, незапланированным характером. Ему присущи стимулирующие и реагирующие реплики собеседников, обилие вопросительных предложений².

Доклад как метод — публичное сообщение, представляющее собой развернутое изложение определенной темы; один из видов самостоятельной работы слушателей системы политического образования. Темы доклада обычно служат актуальные теоретические вопросы, связанные с основным содержанием изучаемого материала³.

Игра деловая — форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования. В деловой игре воспроизводится предметное и социальное содержание профессиональной и общественной деятельности, т.е. моделируются объективные условия и системы отношений, характерные для данного вида практики⁴.

Семинарское занятие — одна из форм организации учебного процесса в высшей школе. Семинар должен способствовать углубленному изучению слушателями той или иной темы, овладению определенной методологией применительно к особенностям изучаемой отрасли науки, приобретению навыков научного подхода при решении проблем.

¹ Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. — М.: Наука, 1975.

² Краткий педагогический словарь пропагандиста.

³ Там же.

⁴ Там же.

В процессе подготовки семинара перед слушателями должны быть четко поставлены проблемы, обеспечено стремление связать теоретический материал с практическим его использованием в профессиональной деятельности.

Преподаватель должен уметь вызывать и поддерживать дискуссию, дать конструктивный анализ всех ответов и выступлений. Во время дискуссии очень важно привлекать слушателей к аргументации, доказательствам и обоснованиям своей точки зрения. Организация дискуссий требует от преподавателя глубокой убежденности, ораторского искусства, такта, знания существа вопроса.

Стиль проведения семинара должен быть оживленным, с постановкой общих вопросов и привлечением к осуждению всех слушателей. Заключение преподавателя должны быть обобщающими, убедительными. В традиционных формах именно семинар дает возможность в тренировке:

- быть автором тезиса, понятного другим;
- быть понимающим при высказывании утвердительного и вопросительного тезиса;
- выстраивать собственную гипотезу по поводу высказывания (быть критиком);
- соблюдать рамку коммуникации;
- быть организатором коммуникации.

При проведении семинара можно заслушать реферативные доклады, экспресс-доклады и тем самым дать возможность поупражняться не одному, двум, трем, а всем обучающимся.

Аудиторно-практические работы — одна из форм организации учебного процесса в высшей школе. При их проведении реализуется связь теоретического обучения с практическим, они способствуют закреплению и углублению теоретических знаний слушателей, развивают интерес к применению их на практике, учат самостоятельно обобщать практический материал, сравнивать его с теоретическими положениями, делать соответствующие выводы, вырабатывать навыки общения с вычислительной техникой. Тематика занятий должна соответствовать изучаемому теоретическому курсу, наиболее полно охватывать изучаемый материал, отражать современное состояние науки и техники и, как правило, содержать элементы проблемности. Аудиторно-практические занятия обычно проводятся с использованием средств вычислительной техники, диалоговых режимов работы с персональными ЭВМ.

Практические занятия в производственных условиях (выездные) — это одна из форм организации учебного процесса в высшей школе.

Они содержат огромный потенциал для реализации обучающих, воспитательных и развивающих целей обучения. Эффективность такого занятия зависит от уровня его организации, который в значительной степени определяется в процессе подготовки: определение темы, выбор объекта; разработка проспекта; подготовка наглядных пособий (таблиц, схем, графиков, плакатов, слайдов и др.), подбор раздаточного материала (инструктивный материал, бланки, образцы документации). Занятие, как правило, проводится в течение 4—6 ч с группой 20—25 человек по типу комбинированное (содержит сообщение новых знаний, закрепление, установку на дальнейшее творческое применение и т.д.), требует реализации всех дидактических принципов, сочетания разнообразных методов (беседа, рассказ, дискуссия, анализ производственных ситуаций, деловая игра, тренинг, самостоятельная работа слушателей и др.). Завершается занятие заключительным собеседованием с руководителем и специалистами. Здесь слушатели могут получить дополнительные разъяснения, поделиться собственным опытом совершенствования организации управления, обозначить общие проблемы на материалах своего опыта.

**Организационно-
деятельностные игры
как образовательный
процесс**

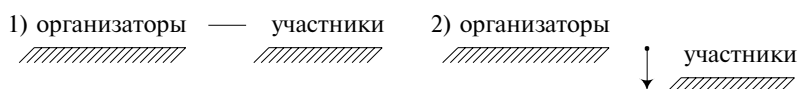
В деятельности человек связан множеством нитей с окружающим его миром. Иногда эти нити настолько натянуты, что связи становятся жесткими, сковывающая деятельность. Способность одного человека не хватает, чтобы осознать, преодолеть затруднение, ставшее проблемой.

Для разрешения общих проблем собирают совещания, семинары, конференции. В последние годы стало популярным проводить их в режиме коллективной мыслительной деятельности в форме организационно-деятельностных игр (ОДИ), основой которых является обеспечение активности всех участников в разрешении поставленной проблемы. Разные методологические школы добиваются этого усилением воздействия: либо на потребности, либо на нормы, либо на способности.

Если все воздействия совместить, обеспечивать их умеренность, то одновременное воздействие на потребности, способности, нормы способствует их одновременному, параллельному выращиванию, т.е. образованию. Будучи организованным, процесс образования будет технологичным. Будучи технологичным — целостным. Главный принцип технологичности педагогических действий — обеспечение условий для маленьких открытий, т.е. развитие творческих способностей на базе мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных.

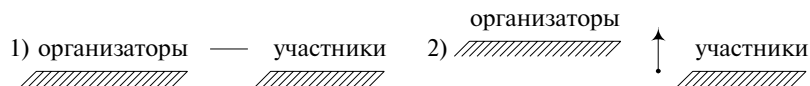
Такая организационно-деятельностная игра является педагогическим процессом — педагогическая организационно-деятельностная игра.

1. *Усилено воздействие на потребности.* В ОДИ такого типа активность обеспечивается за счет понижения уровня самооценки участников путем использования приемов: «срывание погон», «постановка в позицию двоечника» и т.д.:



Режим работы жесткий, дискомфортный.

2. *Усилено воздействие на способности.* В ОДИ такого типа активность обеспечивается за счет обнаружения несоответствия способностей (мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных) организаторов и участников:



Режим работы мягкий, воздействие ненасильственное, каждый продвигается по своей внутренней программе в рамках развития группы, используя его и обеспечивая. Теоретические разработки направлены на обеспечение развития способностей (мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных), их значимости во всех видах деятельности. Обеспечивается выход в творчество, в мир открытий, развиваются творческие способности.

3. *Усилено воздействие на нормы.* В ОДИ такого типа активность обеспечивается за счет обнаружения несоответствия в нормах, обеспечивается продвижение по овладению нормами (содержание и метод). Процедура строго нормирована — технологична. Технология обеспечивает творческое состояние. Теоретические разработки направлены на обоснование нормированности в образовании, в деятельности.

Ниже приводится описание технологии ОДИ, направленной на решение проблемы: «Становление, развитие, функционирование системы (страны, города, предприятия, учебного заведения и т.д.)», которая состоит из определенных процедур.

1. Формирование групп в соответствии со структурой (элементы, связи) системы.

2. Работа групп по подготовке докладов:

2.1. Самоопределенческие доклады групп (видение проблемы).

2.2. Анализ ситуации (исследование, история и перспективы).

2.3. Ресурсы становления, развития, функционирования различных систем деятельности.

2.4. Программы и проекты развития.

2.5. Экспертная оценка программ и проектов.

3. Пленарное методологическое обсуждение докладов с учетом взаимозависимости и взаимообусловленности различных систем деятельности. Внесение поправок в доклады группы.

4. Итоговые доклады групп по содержанию работы.

5. Рефлексия хода и результатов игры, отношение участников к необходимости ее продолжения (табл. 5.2).

Т а б л и ц а 5.2

Общая модель организационно-деятельностных игр

№ п/п	Этапы решения проблемы	Группы по элементам и связям в системе			
		1	2	3	...
1	Самоопределение				
2	Анализ ситуации				
3	Работа по понятиям				
4	Программы и проекты				
5	Экспертиза, рефлексия				

5.2. Методики групповой работы и публичного выступления

Тренинг в формировании команды

Групповая работа — один из самых эффективных методов в образовании взрослых, отличающийся многообразием целей и задач, в зависимости от которых организуется работа группы от ее создания до групповой рефлексии. Способ организации групповой работы автора сложился в процессе изучения опыта европейских преподавателей из Шотландии, Англии, Италии, Франции, Швеции и в основном Германии во время командировок, где изучался опыт образования

взрослых: государственных служащих, фермеров, советских немцев, военнослужащих и других категорий, и, с другой стороны, совершенно отличный, диаметрально противоположный по своей методике опыт организационно-деятельностных игр. Несмотря на их целевое, содержательное и методическое различие, и те и другие в основе своей имели развивающие действия. Европейские преподаватели ставили своей целью раздробить наши стереотипы, зажатость, придать общению открытость, естественность, демократичность. В начале 1990-х годов это была трудная задача. Наши участники старались понадежнее расположиться и быть готовыми записывать. И когда приходилось постоянно переставлять свой стул, усаживаться то в круг, то рядами напротив, шло роптание: «Что мы, дети?!».

Групповая работа — это *сложная коммуникация*.

Этапы групповой работы

Организованная по правилам, она является тренингом, в котором развиваются коммуникативные способности, преодолеваются барьеры коммуникации, формируется команда. Если же к этому методу коллективной работы не проведена соответствующая подготовка, то он может оказаться малоэффективным. Что важно учесть при подготовке к групповой работе? На что обратить особое внимание? Все факторы, влияющие на эффективность групповой работы, можно объединить по этапам: подготовительный, этап осуществления и завершающий этап.

1. На подготовительном этапе важно:

- организовать пространство аудитории;
- продумать методику формирования групп;
- обеспечить необходимые материалы и технические средства (методическое обеспечение).

Организация пространства для групповой работы. Зачастую преподавателю предлагают ту аудиторию, которая свободна, и приходится долго доказывать, что как футбольное поле не подходит для игры в хоккей, так аудитория с прибитыми к полу столами не подходит для проведения групповой работы. Самый лучший вариант, когда в аудитории легкие подвижные столы, их расположение может легко меняться. Если преподаватель проводит занятие один, без ассистентов и игротехников, то ему самому приходится направлять работу групп, где по каким-то причинам коммуникация не идет. В этом случае все группы работают в одной аудитории на таком расстоянии друг от друга, чтобы не было явных помех. В связи с популярностью группового метода работы в образовательных учреждениях выделяются помещения с легкими перегородками и круглым столом. Если аудитория обычная, ее следует тщательно подготовить.

В зависимости от количества участников рабочее место группы должно быть рассчитано на 4—7 мест. Если по каким-то причинам присутствует 10—15 человек, целесообразно организовать пространство для круглого стола или работы двух оппонирующих групп.

Желательно подготовить пространство около группы: дополнительный стол, часть стены с ватманскими листами и т.п. На дополнительном столе могут быть ножницы, клей, дырокол, фломастеры, папка с материалами групповой работы и т.п. Если семинар не однодневный, можно стимулировать обустройство своего пространства: ваза с ветками, символика, эмблемы и т.п., взрослые с удовольствием откликаются на проявление со стороны кого-то заботы о всех. Следует обратить внимание на посадку: всем ли удобно, видна ли доска, экран, стендовый блокнот и т.д.

Методика формирования групп. Организаторам семинара, преподавателям надо хорошо подумать, по какому признаку создавать группы:

- по желанию участников — кто с кем желает работать в группе. Если участники знакомы между собой, это происходит осознанно, если не знакомы — интуитивно;
- группы могут создаваться по элементам системы, в которой возникла проблема, и она является темой семинара. Например, на авторских семинарах на тему «Инновационные образовательные технологии» участникам предлагается сгруппироваться по содержанию: «позиция», «цели», «содержание», «методы», «результат». В процессе семинара, в котором групповая работа является преобладающим методом, группы выбирают тематику в соответствии с ранее выбранной, но уточненной по теме дня. Например, в день, посвященный проблеме «Цели», группы обсуждают проблемы: «цели воспитания», «цели обучения», «цели развития», «цели педагогического процесса», «цели образования» — или по другому основанию — по структуре социума: «цели студента», «цели преподавателя», «цели кафедры», «цели вуза», «цели региона», «цели профессиональной общности», «цели общества» и т.д. (на выбор).

В зависимости от характера семинара группы могут создаваться и по другим признакам: кто участвовал ранее в методологических, организационно-деятельностных семинарах — кто нет; кто применяет модульные программы — кто нет и т.д.

В режиме ОДИ группы создаются вполне определенным образом и никак иначе. Целью ОДИ всегда является коллективная проблема в какой-то социальной системе: город («Перспективы развития г. Калининграда»), район («Формирование управленческой практики при

переходе к рынку в районах Омской области»); служба занятости («Задачи службы занятости г. Фрязино»); колледж («Пути превращения техникума в колледж») и т.д.

Заявленная проблема в социальной системе касается в большей или меньшей степени всех ее подсистем. И потому началом игры является структурирование системы по тому основанию, по которому структурируется проблема. Тогда все участники по их причастности к элементам системы делятся на малые (5—7 чел.) группы и берут на себя часть проблемы, касающейся определенного элемента (подсистемы). Семинар разворачивается в логике решения проблемы, и каждая группа ежедневно проходит определенный этап ее обсуждения, результат которого докладывается на общем (пленарном) заседании, чтобы поработать на связях между элементами.

Здесь малые группы стабильны, их состав не меняется от начала до конца, если такое и случается (кто-то выбыл или прибыл), то это разрушительно действует на процесс и результат работы. В этой методике правильно подобранный состав групп — половина успеха.

Методическое обеспечение. Оно также требует серьезной подготовки. Состояние доски, кодоскопа, стендового блокнота, их расположение обеспечивают наглядность, комфортность восприятия. Как правило, готовится раздаточный материал в виде программы, опорных конспектов, схем. Если они раздаются в большом количестве, желательно, чтобы слушатели вели свои записи на бумаге того же формата, чтобы к концу семинара сформировалось личное пособие с собственными замечаниями, пометками. В групповой работе, для того чтобы действовать сообща, необходимо выстроить понятия применительно к конкретной ситуации, используя существующие объективные определения, субъективные представления. С этой целью хорошо иметь всевозможные словари, использование которых исключает ненужные споры, вызванные различием понятий. Должно быть сделано все, чтобы семинар воспринимался не отстраненно, чтобы состоялось проживание в нем. В аудитории может быть организован «барометр настроения». Для слушателя — это внимание к его настроению, а для преподавателя — средство диагностики и источник раздумий по поводу дальнейших собственных действий.

2. Этап осуществления — проведение семинара может быть описано технологично, состоящим из определенной последовательности процедур:

- установление контакта, вхождение в семинар;
- выявление потребностей, ожиданий слушателей, подкрепление внутренней мотивации;

- структурирование содержания семинара (метаплан) — выявление системообразующей;
 - установочная информация — выявление смыслов и значений ключевых понятий разными методами;
 - обсуждение проблемы в групповой работе и на пленарном заседании;
 - самооценка собственных результатов — рефлексия.
- Этап осуществления групповой работы можно представить как:
- деятельность преподавателя;
 - деятельность участников;
 - взаимодействия.

Все три компонента осуществляются одновременно, но имеют свои особенности в осуществлении образовательного процесса, в функциях, целях, содержании, методах, оценке результата.

Особенности деятельности преподавателя. В понимании собственных функций — в *позиции*:

- он — специалист в определенной отрасли научных знаний и в этом смысле для слушателей источник новой информации, консультант;
- он — психолог и понимает динамичное состояние сознания слушателей: потребность (чего хотят), степень информированности (что знают), способности (как могут понимать, усваивать, общаться); он умеет мотивировать, оформлять и подавать информацию, выбирать способ общения, приемлемый для слушателей;
- он — педагог и понимает, что его поведение тогда педагогично, когда он умеет вести за собой, обеспечивать позитивные приращения, подтягивая до собственного уровня;
- он — организатор и управляет образовательным процессом, принимает решения, устанавливает правила взаимодействия (прежде всего собственным примером); он задает организационные формы, способы деятельности слушателей, в которых развиваются их способности; чередование индивидуальной, партнерской, групповой, коллективной форм образовательного процесса добавляет каждому новое приращение в способностях мышления, общения, действия. Как управленец он задает либо авторитарный (менторский) тип общения, либо осуществляет модель социального партнерства, сотрудничества.

В *целях* — используя все свои функции, интегрируя их, обеспечить достижение результата каждым слушателем.

В содержании:

- как специалист и педагог он умеет структурировать содержание, разделив его на части, приемлемые для усвоения, оформлять каждую дозу нового содержания, чтобы она плавно соединялась с имеющимся знанием и другими дозами нового содержания;
- как организатор способствует продуктивной работе каждого слушателя, его деятельностному состоянию;
- как психолог постоянно диагностирует состояние аудитории, поддерживая активность, заинтересованность и ответственность каждого за свой результат.

В методах — метод как способ совместной деятельности содержит не только красивое название, но и определенные процедуры, модель исполнения которых задает преподаватель (насколько он терпим к иному мнению, насколько доброжелателен и спокоен и ни в коей мере не высокомерен) — он помогает обеспечить понимание, более строго и тезисно оформить мысль, подчеркивая ее авторство и ценность.

Особенности деятельности взрослого обучающегося. Следует отметить ряд факторов, влияющих на взрослого обучающегося.

В понимании собственных функций позиции:

- он — субъект образовательного процесса и потому рассчитывает, что его мнение учитывается, он участвует в выборе содержания, метода и потому ответствен за результат; он ощущает целостность в себе индивида, личности, человека;
- он понимает, что образовательный процесс для него — изменение внутреннего образа, сознания, и учится фиксировать эти изменения;
- он — сам себе педагог: обеспечивает внутреннюю мотивацию полезностью и возможностью использования на практике новой информации и новых способов;
- он понимает и принимает свою роль, свое место в организованной преподавателем образовательной деятельности.

В целях: он пришел добровольно с пониманием полезности участия в образовательном мероприятии для собственной информированности, для собственного развития, для самоопределения на рынке труда (повышения самооценки им собственных потребностей, определяющих качество жизни).

В *содержании*: взрослый слушатель по теме обучения владеет определенной информацией и, будучи социально зрелым, желает поделиться, он имеет опыт, позволивший ему многие теории проверить на практике, и этим тоже желает поделиться; в его собственном банке данных обязательно есть уникальная информация по данной теме, которой большинство участников не владеет, он желает ею поделиться, утвердиться, получив новую порцию уважения от своих коллег. Содержание по своей новизне не должно быть слишком простым и известным, как и слишком сложным и недоступным. Постепенное, плавное продвижение в усвоении новой информации — самый эффективный путь. Репродуктивное содержание, поданная в готовом виде информация и рассчитанная на память должна иметь продолжение в продуктивном мышлении, дающем ощущение собственного открытия, озарения, творческого, божественного.

В *методах*: взрослый обучается действию (мысли, слову, движению); в методах отрабатывается технология осознанного действия (для чего? что? как?), а также технология коллективного действия, действия команды. Именно через действия на семинаре приходит осознание и оценка реальных действий собственной практики. В способах его действий участвуют интеллект, эмоции, воля.

В оценке *результата*: упорно и регулярно слушатели занимаются самооценкой своего результата разнообразными предложенными преподавателем способами, где всякий раз взрослый осознает свою ответственность за результат: почему у других иначе? почему вчера было по-другому? и т.д.

Особенности взаимодействия в групповой работе. Наиболее интересны и значимы в групповой работе следующие особенности взаимодействия:

- по *позициям*: это субъект-субъектные отношения, это партнерство и наиболее приемлемым является обращение «коллеги». Взаимодействие должно быть целостным и учитывать взаимные позиции человек — личность — индивид;
- по *целям*:
 - должна сформироваться общая цель, прогнозирующая результат, на которую следует направить усилия всех сторон: преподавателя, слушателей, групп, коллектива, и дружно устраняться, отбрасывая все, что препятствует достижению цели;
 - целью следует считать не только усвоение новой информации, но и овладение способами действий по культурным нормам — методами;

— цель слушателя реализуется, если он самоопределен на действие, на взаимодействие.

- по *содержанию*: и теория и практика подтверждают, что роль содержания образования — превратить объективную информацию в субъективное знание (сознание), для чего необходимо сформировать положительное эмоциональное отношение к ней, возможность осмыслить и записать на материальный носитель. Для продвижения по содержанию следует выяснить начальный уровень информированности, понимания, необходимые исходные знания по данной теме;
- по *методам*: современные методы взаимодействия можно поделить на две группы в зависимости от преобладания активности преподавателя или слушателя. Групповая работа активизирует слушателя, имея при этом определенные плюсы и минусы. Здесь учатся слушать, добиваться понимания, устранять барьеры коммуникации, конфликты, учитывать эмоциональное состояние друг друга под наблюдением и при участии преподавателя. Преподаватель должен избегать односторонней коммуникации, постоянно поддерживать мотивацию, ограничивать время (например, «через 20 мин группы делают сообщения»), обеспечить правила групповой работы, распределение ролей и обязательную групповую рефлексию после предъявления результата группового обсуждения. Большую опасность для групповой работы представляет уход от темы: разговор о проблемах, но не по теме — это может увлечь всех, или внести раскол, или одному-двоим отдалиться, замкнуться на индивидуальных размышлениях. Здесь групповая работа под угрозой, преподавателю следует подключиться и ввести прежнюю рамку обсуждения;

Групповая *рефлексия* состоит из сопоставления цели и результата, цели и процесса:

- цель и результат полезно сопоставить **до** пленарного обсуждения — выявить недочеты и их исправить и **после** — учесть дополнения, уточнения, критику и усовершенствовать подготовленный доклад.
- цель и процесс полезно сравнивать, чтобы понять, состоялся ли тренинг групповой коммуникации или это было хаотичное выбрасывание слов.

Для этого сопоставляется процесс группового обсуждения с правилами работы группы, выявляются нарушения правил. Если семинар продолжительный, например недельный, можно однажды сде-

лать упражнения: на каждое правило выделяется 5—10 баллов. «Подсчитайте, сколько раз каждое правило нарушалось, и снизьте оценку на столько же баллов, подсчитайте общую сумму баллов за данную групповую работу». При оглашении результатов все понимают, что объявленный результат зависит от требовательности к себе, от строгости оценивания — и это тоже важно.

Можно предложить группам следующий минимальный перечень правил как некий инвариант.

1. Групповая работа — это коммуникативный тренинг (осознай, в чем есть необходимость потренировать себя).

2. Все члены группы одинаково активны (не тренируешь ли ты себя в кивании и поддакивании или в ворчании и бурчании).

3. Никто не высказывается оценочно (избавься от преподавательского стереотипа — всем вокруг давать оценку, говори от себя и о себе: «А мне кажется...», «Я бы сказал об этом по-другому...» и т.п.).

4. Всякое высказывание строится тезисно: о чем? и что? хотел сказать дорогой коллега — еще раз, пожалуйста. (Не получилось ли: «в огороде бузина, а в Киеве дядька»?)

5. Никто не выходит за рамки обсуждаемой темы («Ну что там еще наболело?» — в перерыв, пожалуйста, перенесите на кофейную паузу).

6. В группе распределяются роли, которые желательно каждый день передавать соседу справа (или слева — обязательно по кругу, чтобы каждый побывал в этой роли):

- организатор коммуникации — ответственный за соблюдение правил коммуникации;
- секретарь, записывающий тезисы;
- докладчик — сегодня делает сообщения от имени группы;
- ответственный за мыслетехнику;
- ответственный за рефлексию;
- ответственный за художественное оформление результата работы;
- и т.п.

Для четкой организации работы группой целесообразно использовать своеобразный график работы, оформленный так или иначе (табл. 5.3).

В клетки вписываются фамилии по кругу, чтобы каждый побывал во всех ролях.

Можно для каждой роли составить маленькую памятку.

Полезно, чтобы члены группы имели представление о правилах коммуникации и барьерах в ней, чтобы, понимая, могли их быстро устранить, а еще лучше — предотвратить. Бывают совершенно невероятные ситуации, когда преподаватель менеджмента в столичном вузе признавался на семинаре, что впервые получил информацию о

коммуникации. Как же можно готовить менеджеров, ведь основной способ их деятельности — *коммуникация*.

Т а б л и ц а 5.3

Распределение ролей в групповой работе

Распределение ролей	Временные промежутки (дни, часы и т.д.)					
	1	2	3	4	5	6
Организатор коммуникации						
Докладчик						
Секретарь						
Эксперт по мыслетехнике						
Эксперт по коммуникации						
Эксперт по рефлексии						

Правила работы группы формируются по-разному в зависимости от целей семинара (что предпочтительнее — овладение большим объемом новой информации или овладение технологиями, приемами, процедурами. А может, предпочтения уравниваются):

- правила даются как раздаточный материал;
- правила разрабатываются самой группой методом проб и ошибок: «Давайте договоримся...»;
- дается некий инвариант правил, который группа дополняет, корректирует применительно к своей ситуации.

Внутригрупповое обсуждение — это сложная коммуникация, которая в зависимости от коммуникативных способностей членов группы может быть:

- и вертикальной (авторитарной) и горизонтальной (демократической);
- и вербальной и невербальной;
- и эффективной и неэффективной.

И в связи с этим возможны разные степени непонимания — вплоть до конфликтов. Препятствия для понимания, так называемые барьеры, могут быть разных типов:

- механические (кто-то говорит неразборчиво, слишком громко идет обсуждение в соседних группах и т.д.);
- языковые;
- смысловые — у каждого участника сформировался свой профессиональный язык. Например, слово «статья» юрист, бухгалтер, журналист понимают по-разному — уточнение смысла — необходимая процедура, позволяющая членам группы продвигаться в одном направлении, а не в разных (полезно использовать словари);
- эмоциональные (кто-то пришел в плохом настроении, кого-то раздражает сосед, кому-то слишком жарко, у кого-то другие заботы и они его отвлекают и т.д.);
- психологические:
 - барьер позиций (если в группу попадает руководитель и он об этом помнит даже на собственной кухне, группе приходится набраться мудрости и аккуратно коллегу «поставить на место» равноправного члена группы);
 - барьер потребностей, интересов, целей. У группы общая цель: создать коллективным усилием интеллектуальный продукт, его оформить и предъявить для пленарного обсуждения. Наряду с общей целью вдруг выскакивают личностные: блеснуть, проявить себя, утвердиться, поговорить про свое большое, «потянуть одеяло на себя» и т.д.;
 - барьер информированности: в группе всегда кто-то более подкован в обсуждаемом вопросе, он с удовольствием излагает, другие, менее активные, лениво устраниются и даже поручают ему доложить — якобы наработка группы. Здесь преподаватель в постоянном наблюдении, мониторинге отслеживает ситуацию и вмешивается;
 - барьер способностей: кто-то не умеет слушать, кто-то медленно понимает, кто-то плохо выражает свои мысли — каждый в групповой работе должен осознать свои проблемы общения как здесь, так и там — в реальной практике. Здесь искусственно моделируется ситуация, чтобы осознать и представить решение своих проблем. В семинарах по повышению квалификации преподавателей типична особенность общения: менторство, давление, навязывание своего мнения, это результат профессиональной деформации сознания, как у юристов — излишняя категоричность, у бухгалтеров — педантичность и т.д. Здесь эффективно маленькое упражнение: «надавите на стол в горизонтальном направлении». Каковы ощущения? Сопrotивляется и отодвигается. Та же реакция на давление у людей — упрощенно, но понятно;

— барьер результатов — что получил каждый в итоге. С самого начала слушатели должны понимать, что тренинг — это тренировка, т.е. как в спортзале, только идет работа с другими мускулами — психологическими. В спортзале могут быть болельщики, которые наблюдают, может, даже заинтересованно, активно, и те, кто упражнения выполняет — с мячом, со скакалкой. Результаты у болельщиков и спортсменов разные. Так кто ты на семинаре: болельщик, подбадривающий участников, выполняющих упражнения, или выполняешь их сам?

Формы группового обсуждения в зависимости от методики:

- задается предмет обсуждения — тема (о чем), остальные видят свою задачу в том, чтобы высказать свое мнение (что), таким образом собирается набор тезисов, которые составляются в доклад, как правило, в начале работы плохо структурированный;
- группы получают для обсуждения тему, сформулированную проблемно, и обсуждение ведется по алгоритму решения проблем, что значительно сложнее в интеллектуальном смысле, чем если бы обсуждение велось на уровне просто мнений о предмете обсуждения. Здесь возникает необходимость строго сформулировать пять тезисов (функция системы, ее внутреннее противоречие, проблема, новые нормы и способы функционирования, результат) и их доложить. Кроме того, группа должна быть готова к дополнениям, уточнениям, критике во время сообщения — к межгрупповой дискуссии. Такой метод целесообразен для методологически подготовленной аудитории, например вузовские преподаватели, это дополнительные «нагрузки на штангу» в зависимости от начальных способностей.

Формы группового обсуждения в зависимости от содержания:

- все группы получают одну и ту же тему, обсуждение в группе может быть свободным или структурированным по технологии решения проблем. Сообщение одной группы дополняется, уточняется, критикуется другими группами. Другие группы на основе межгруппового обсуждения дополняют, уточняют свои подготовленные сообщения;
- каждая группа получает часть обсуждаемой темы, которая структурируется на элементы по числу групп. Характер обсуждения в группах также может быть либо свободным, либо проблемным. Из сообщений всех групп получается обобщенный доклад на заданную тему;
- группа обсуждает профессиональную проблемную ситуацию, заданную соседней группой (так по кругу). Когда одна из групп

делает свое сообщение, группа, задавшая ситуацию, выступает экспертом.

Во всех формах технологичность работы тем выше, чем более подготовленная аудитория, чем более методологически продвинутой.

Групповая работа в ОДИ всегда идет напряженно, эмоции не приветствуются, на первом плане работа мыслетехническая, и потому здесь другие правила работы, которая без эмоций не обходится. Когда работа не идет, кто-то вдруг начинает петь, небольшая мелодичная пауза — и процесс пошел. По Баратынскому: «Болящий дух врачуют песнопенья». Дух выздоравливает, появляются мысли, обсуждения, идет интеллектуальная работа. Появление синергического эффекта, возникновение синергии во взаимодействии объединяет группу энергетически, группа становится сплоченной, сплавленной положительными эмоциями взаимопонимания.

Обязательными компонентами в групповой работе являются:

- мотивация и самоопределение;
- выполнение правил групповой работы;
- распределение ролей с их чередованием;
- оформление результата;
- предъявление результата;
- групповая рефлексия.

3. Этап завершения семинара — последний во временном аспекте, но не последний по значимости.

Шел активный процесс размышления, осмысления, обсуждения, который для каждого завершился изменением мнений, взглядов, убеждений, у кого в большей, у кого в меньшей степени — иначе для чего же был процесс? У каждого, кто активно участвовал в процессе, изменился взгляд на проблему: обнаружили новые источники, новые связи, новые механизмы. На завершающем этапе каждый пытается осмыслить то, что получил для себя в процессе: новую информацию, новые способы, новое самоопределение в проблемной ситуации.

Этот этап также должен быть организован: снабжен средствами, позволяющими дать оценку собственному результату работы, если не количественную, то качественную, не абсолютную, а относительную.

В зависимости от общей модели семинара организуется групповая рефлексия, где осознается сделанное на пленарном заседании сообщение, реакция на него других групп. Кроме того, полезно, чтобы группа обсудила процесс подготовки доклада и проблемы коммуникации при этом.

Публичное выступление

В работе со взрослыми важную роль играет публичное выступление, оно многое говорит о самом выступающем, о его отношении к аудитории.

Публичное выступление как вид коммуникации имеет своей целью *понимание*. Что понимает аудитория о выступающем? В самом общем виде: кем он себя представляет, что хочет, что знает, что может? Чем больше в аудитории людей, получивших для себя правильные ответы на эти вопросы, тем больше степень понимания. Есть и другая трудность, когда четких ответов на эти вопросы о себе не имеет и выступающий, тогда вряд ли можно рассчитывать на понимание, на признание, на дискуссию. Такой выступающий не имеет внутренней уверенности: а если он не верит себе, почему ему поверят другие. Он выглядит неубедительным. Неуверенность проявляется в волнении, во внешних признаках и инстинктивных попытках справиться с волнением, успокоиться. Это может быть покачивание, использование предметов в суетливых поисках опоры, дрожь в голосе и затягивание фраз (э — э), покраснение. Психологическое состояние проявляется в физиологическом.

Как вид коммуникации публичное выступление должно содержать все ее компоненты:

- *толерантность* (они такие, какие есть, а не такие, как тебе хочется; постарайся понять, какие они, и подбирай средства для понимания);
- *эмпатия* — понимание эмоционального состояния слушающих, воздействие на него;
- *интеллект* — проявление способности производить собственные мысли, их оформлять в понятные тезисы и предъявлять аудитории наряду с заготовками;
- *идентификация с аудиторией* (поставить себя на их место).

Любое публичное выступление преподавателя, слушателя, государственного деятеля, политика, журналиста и т.д. имеет определенные составляющие, как любой вид деятельности. Публичное выступление — *коммуникативная деятельность*. Независимо от времени выступления она требует осознания: кто я в этой ситуации? для чего выступаю (цель)? что нового сообщаю (содержание)? как выступаю (мои способности, способ, метод)? что получилось в результате (рефлексия)?

Публичное выступление — это *коммуникативное взаимодействие*. Все, что понял о своем действии, следует понять о действии ответном. В связи с этим технология публичного выступления содержит следующие компоненты:

1) моя позиция. Если выступающего представили и он собирается говорить именно с этих позиций, можно свою позицию не заявлять. Но если преподавателя представили как крупного специалиста, руководителя предприятия, ему необходимо во вступлении сказать несколько фраз о своей позиции преподавателя, может быть, о прошлом опыте преподавателя; может быть, о том, что его практический опыт будет полезен в преподавании, и т.д.;

2) актуальность выступления (для себя и для аудитории). Предварительно необходимо продумать и определенно ответить на два равнозначных вопроса: *для чего хочу* выступить, для какого результата? Вариативное мышление создает веер ответов, один из которых является желательным и становится целью выступления — это с одной стороны, а с другой — почему меня должны слушать, в чем интерес аудитории, что они получают взамен затраченного времени. Поэтому основной части выступления следует предварить нечто, что привлечет внимание и интерес аудитории;

3) содержание выступления должно включать по возможности новую информацию, практически значимую для присутствующих. Ее изложение должно быть тезисным (о чем? и что?), понятным (на языке аудитории);

4) способ выступления. Новая информация может быть категорически не воспринята, если:

- недостаточно понятна;
- неубедительна;
- неактуальна;
- скучна.

От выступающего зависит, как подается информация. Прежде всего тезисно, в меру эмоционально. *Эмоции* — это одежда для тезиса, она может быть строгой, пышной, экстравагантной, но всякий раз в меру и к месту. Надо помнить, что эмоции резонируют, раздражение вызывает раздражение, доброжелательность — доброжелательность и т.д. Эмоциональное воздействие на аудиторию оказывает личность выступающего: манера держаться, поза, мимика, жесты и другие невербальные средства, тембр голоса, частота и чистота речи. Восприятие «уж скорее бы закончил» не способствует пониманию;

5) завершая выступление, полезно его сфокусировать в заключительных фразах «Таким образом...», «И в заключение хочу сказать...» и т.п.;

6) заканчиваться выступление должно рефлексивной фразой типа: «Не знаю, насколько мне удалось...», «Надеюсь, что я был правильно понят...».

5.3. Организация краткосрочного семинара по андрагогике

Как успешно провести семинар-тренинг...

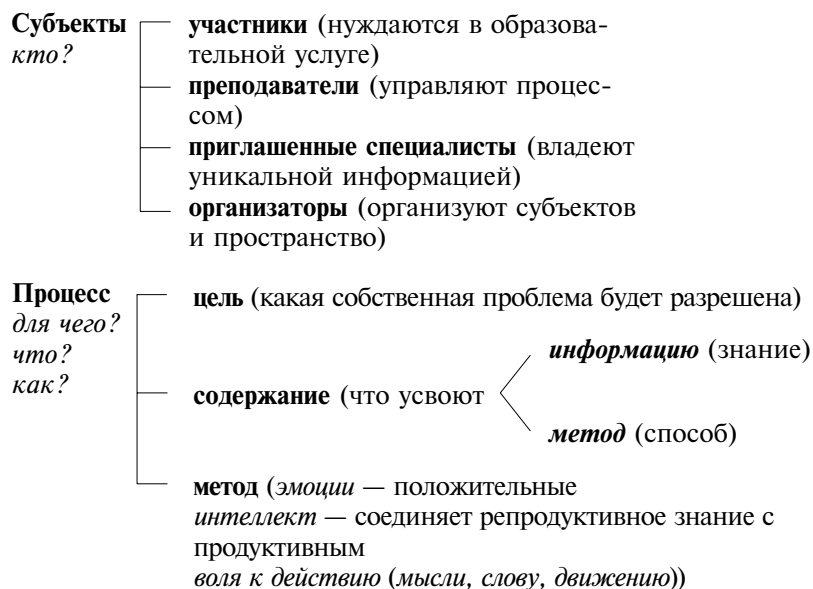
Любой профессионал оценивается в практической деятельности по его способности решать проблемы, преодолевать затруднения — в этом его компетентность, уровень квалификации. Учебное заведение готовит специалистов к профессиональной деятельности и обязано эту способность развить за годы обучения студента. Характер организации учебной деятельности обусловлен образовательными технологиями, которыми зачастую не владеют преподаватели.

Цель семинара: овладение преподавателями образовательными технологиями, в основе которых — технология решения проблем.

Задачи семинара: обучение преподавателей педагогическим технологиям — теоретическое обоснование и практические упражнения.

Методы семинара: организационно-деятельностные — чередование групповой и пленарной работы, направляемой преподавателем в лекционном инструктировании; педагогическая рефлексия, мыслетехнические и коммуникативные тренинги.

В процессе подготовки семинара необходимо учесть наиболее существенные факторы.



Пространство
где?
когда?

место (чистая, светлая, красивая, удобная для групповой работы аудитория, снабженная техническими средствами)

время (удобное, располагает к погружению в проблему)

Весь семинар строится по *принципу системного подхода*. Пространство и время семинара делится по элементам системы «образовательный процесс». В аудитории столы расставлены для групповой работы (5 участков для 5 групп по 5–6 человек в каждой). Группы создаются по элементам содержания семинара: «Позиция», «Цели», «Содержание», «Методы», «Результат». Время проведения семинара делится на 6 дней: 1-й — «Позиция», 2-й — «Цели», 3-й — «Содержание», 4-й — «Методы», 5-й — «Результат», 6-й — «Рефлексия».

План семинара представляется матрицей (табл. 5.4).

Т а б л и ц а 5.4

Модульная программа семинара

Группы	Дни (или другие интервалы времени)					
	1-й — «Пози- ция»	2-й — «Цели»	3-й — «Со- держание»	4-й — «Методы»	5-й — «Резуль- тат»	6-й — «Реф- лексия»
«Позиция»	★					
«Цели»		★				
«Содержание»			★			
«Методы»				★		
«Результат»					★	
«Рефлексия»						★

Алгоритм работы с содержанием Перед слушателями содержание представлено целиком, дозировано по времени и задачам малых групп. Так как семинар является тренингом в овладении технологией решения проблем, то овладение содержанием каждого дня происходит по одному и тому же алгоритму:

1. Полная характеристика системы (подсистемы):

- функции, предназначение, роль системы в образовательном процессе, определение, понятия;
- структура системы, выявление внутренних несоответствий, противоречий как источников проблем;
- нормы, правила, требования, принципы функционирования системы;
- механизмы, способы, методы функционирования системы;
- результат.

2. Взаимодействие с другими системами (подсистемами), внешние связи.**3. Продолжение структурирования подсистем с погружением на более глубокие уровни анализа («расчленения») элементов рассматриваемых систем.**

Данный алгоритм осваивается в течение каждого дня семинара с организацией группового обсуждения, пленарных дискуссий, которые проводятся с соблюдением правил:

- высказываться тезисно, чтобы было понятно «о чем?» и «что?»;
- никто не высказывается оценочно;
- в коммуникации допустимо:
 - проверка понимания;
 - уточнение;
 - дополнение;
 - критика как замена части тезиса;
- в группах идет продуктивная работа с одинаковой активностью всех участников;
- по завершению действия осуществляется индивидуальная и групповая рефлексия.

Каждый день завершается самооценкой собственного приращения в профессиональном сознании.

- $\Delta П$ — приращение в потребностях: появление нового интереса, новых целей, нового самоопределения в своей профессиональной деятельности;
- $\Delta Н$ — приращение в собственных нормах: усвоенная новая информация о профессиональных правилах, требованиях, принципах, критериях собственной деятельности;
- $\Delta Сп$ — приращение в собственных способностях, через овладение новыми методами, способами профессиональной деятельности.

В дальнейших описаниях модулей семинара приведены примеры с конкретными семинарами с преподавателями, работающими со взрослыми (в вузах, колледжах, системе ДПО).

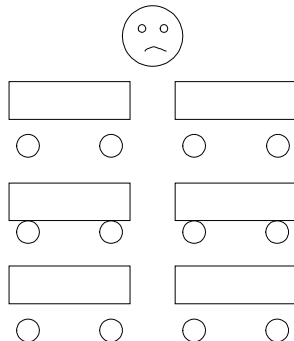
Расстановка столов в аудитории влияет на внутреннюю психологическую позицию. Каждый взрослый испытал состояние детскости, как только его усаживали за парту да если еще в затылок друг другу. Такая постановка столов снижает уровень субъектности, а также коммуникативности: исключается потенциал невербальных средств, снижается значимость синергического эффекта, творчества. К факту размещения столов следует отнестись внимательно и обеспечить его соответствие целям семинара. Столы должны быть подвижными, легко переставляться, отношение к факту их перестановки должно формироваться как обустройство пространства, удобного для взаимодействия.

Ниже приводятся примеры организации образовательного пространства по четырем вариантам (рис. 5.1):

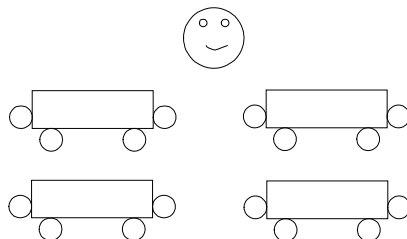
Варианты организации образовательного пространства

- традиционный (для лекций);
- для групповой работы;
- для «круглого стола»;
- для пресс-конференции.

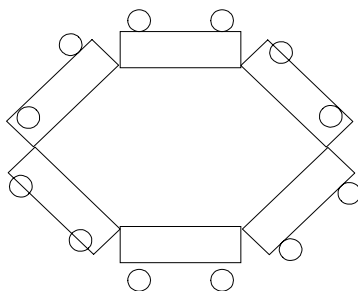
1-й вариант (традиционный) — для практического занятия, лекции и др.:



2-й вариант (работа в проблемных группах):



3-й вариант (круглый стол):



4-й вариант (пресс-конференция):

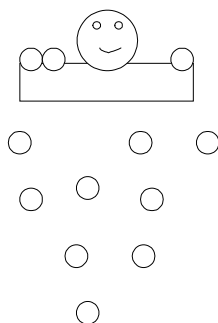


Рис. 5.1. Модели размещения слушателей

Говоря о специфике образования взрослых, можно было бы взять в качестве эпиграфа слова У. Черчилля: «Я всегда и охотно готов учиться, однако мне далеко не всегда нравится быть обучаемым», — истинная позиция взрослого, зрелого человека с высокой степенью самости, самодостаточности, субъектности. Рассматривая данное высказывание как повод к размышлению об устоявшихся в нашем сознании стереотипах, задумаемся над столь привычным даже в образовании взрослых термином «обучаемые». Все сидящие в аудитории для преподавателя — обучаемые, но не для самой аудитории. Они *обучающиеся* (уж если нет ничего поточнее), если сами этого желают.

Другой широко применяемый термин в образовании взрослых — «*слушатель*». Опять-таки, если вдуматься в смысл слова, то нельзя не заметить, что в буквальном понимании — это самая пассивная

позиция: «посижу, послушаю», она не включает деятельностного подхода, заинтересованности, целенаправленности, самоопределения на решение собственных проблем («зачем пришел?»).

Поскольку образование выполняет социокультурную функцию, то любые преобразования в обществе, тем более качественные (реформирование, модернизация), трансформируются в новые цели образования, новое содержание, новые методы, обусловленные характером преобразований и направленные на их осмысление, овладение новыми культурными нормами, их воплощение в способах деятельности. Именно в системе дополнительного образования менеджерам разного уровня предстоит овладеть моделями демократического общения (в их истинном, а не уродливом виде).

Выводы

1. Всякая методика критерием научности имеет технологию, учитывая при этом множество особенностей: аудитории обучающихся (их целей, информированности, уровня развития); преподавателя (его опыт, способности, убеждения); содержания образования; целей образования; социального заказа; субкультуры и множество других факторов жизнедеятельности здесь и сейчас.
2. Выбор методов в конкретном учебном процессе обусловлен рядом факторов: целями, содержанием образования. По своим функциям предназначение метода состоит в развитии способностей взрослых, среди которых особую значимость имеют необходимые для овладения способами профессиональных действий, принятых в культуре: коммуникативных (способность к пониманию), мыслетехнических (производить и оформлять собственные мысли), рефлексивных (осознавать собственные действия).
3. Групповая работа является коммуникативным тренингом, где участники тренируются высказывать свои мысли, слушать, понимать, договариваться, уступать, критиковать, уточнять, дополнять, приходиться к соглашению. Здесь осуществляется тренинг принятия коллективного решения, формирования команды, что весьма востребовано в современной профессиональной деятельности.
4. В современных условиях поиск новой работы сопряжен с самопрезентацией, умением себя представить привлекательно.

Содержательная ценность при этом определяется в разговоре. Язык — средство предъявления внутреннего содержания в любой коммуникации. Публичное выступление — элемент управленческой деятельности, от качества которого зависит в значительной степени авторитет руководителя, особенно на начальной стадии новой деятельности.

5. В образовании взрослых, при взрослом сознании методики позволяют усвоить алгоритм восприятия ситуаций «для чего? что? как?» как критерий организованности сознания. Методом, способом, приемом самообразования для взрослого являются тренинг, упражнение, выращивание тех или иных качеств («мускулов»), что требует упорства (как тренировки в спорте) и осуществляется тем успешнее, чем квалифицированное педагог (как в спорте тренер).

Темы исследовательских работ

1. Образование взрослых в эпоху глобализации.
2. Проблемы обучения государственных и муниципальных служащих предотвращению и разрешению конфликтов.
3. Реализация личностно-деятельностного подхода в повышении квалификации.
4. Роль жизненного опыта в образовательном процессе.
5. Совершенствование педагогического мастерства.
6. Психодиагностика как средство оптимизации личностно-ориентированного образования.
7. Роль методов в обеспечении уровня развития специалистов.
8. Развивающая функция методов в образовании взрослых.
9. Технология решения проблем как методологическая основа образования взрослых.
10. Создание собственных методик на основе инновационных технологий.
11. Организационно-деятельностный характер методов в образовании взрослых.
12. Методы образования как основа овладения способами профессиональной деятельности.

Глава 6. Опыт образования взрослых

Эмпирическая андрагогика

Мастер не учит, а создает ситуации.

Древняя мудрость

- Социально-психологический аспект проблем образования взрослых
- Зарубежный опыт образования взрослых
- Из опыта образования взрослых в России

Модульная программа главы

Сознание	Социум как сфера социализации				Общность			Общество	Мировое сообщество
	Личность	Семья	Группа	Коллектив	професси- ональная	террито- риальная	наци- ональная		
Потребности									
Нормы									
Способности									

Социализация — непрерывная адаптация состояния сознания личности к состоянию сознания элементов социума, их субкультуре.
личностные потребности ↔ потребности социальных структур
личностные нормы ↔ нормы социальных структур
личностные способности ↔ способности социальных структур

6.1. Социально-психологический аспект проблем образования взрослых

«А готовы ли сами деятели?»

Проблема образования взрослых в современной России имеет глубинные корни. Недостаточно осознано ее влияние на социально-

экономические процессы и явления в стране. Смысловое значение образования многогранно: ценность, система, процесс (деятельность), результат, услуга. Укоренившееся в общественном сознании представление об образовательном процессе как процессе обучения затуманивает проблему, снижает ее общественно значимую роль. На это указывают нам международные эксперты и аналитики ЮНЕСКО:

В отличие от России и бывшего СССР, где образование рассматривалось и рассматривается в основном как обучение в школе и вузе, концепция, принятая ЮНЕСКО и действующая со времени создания ООН, носит расширительный характер и понимается как весь процесс формирования человеческой личности от рождения человека до конца его жизни¹.

Семантический смысл образовательного процесса весьма определен и однозначен: это изменение внутреннего образа — *сознания*, свойственного человеку как непрерывный процесс осознания окружающего мира и себя в нем. Именно этот процесс обеспечивает соответствие изменений бытия и изменений сознания. А если не обеспечивает, то порождает противоречия, проблемы, конфликты, столкновения. Столь распространенное в настоящее время маргинальное состояние сознания, многочисленные конфликты и нерешаемые проблемы свидетельствуют о том, что изменение сознания не успевает за изменениями бытия, которые носят отнюдь не эволюционный характер. Это порождает непонимание, неприятие социально-экономических преобразований, является реальным тормозом реформ. Данное противоречие имеет массовый характер и может быть устранено грамотно организованным функционированием системы образования взрослых, ее основное предназначение — нормализация состояния общественного сознания.

Среди факторов, определяющих состояния общественного сознания, безусловно, на первом месте — наше *бытие*, которое, кстати говоря, состоит из родившихся в чем-то сознании действий, т.е. обусловлено состоянием сознания, господствующими стереотипами, сформировавшимися моделями мышления, коммуникации, рефлексии, состоянием категории «совесть».

¹ Тезисы Международной конференции «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия» в г. Новосибирске. 1995. С. 7.

Однако данный фактор — далеко не единственный. Особенности российского менталитета, состояние «гомо советикус» — притча во языцех, далеко распространенная и за пределами России. Изменения последних лет не позволяют нам растягивать сроки осознания самих себя и необходимости изменяться адекватно изменениям окружающего мира — это главный признак открытости общества, который мы признали как собственное свойство, новое качество. Очевидно, что «нельзя любить свою родину, зарывшись головой в песок». Эти особенности сложились исторически и для отдельного человека объективны; он не виноват, что сформировался в такой атмосфере, но ответствен за самоизменение и обязан это понимать.

В недалеком прошлом образованием взрослых, изменением внутреннего образа, изменением сознания непрерывно и целенаправленно занималась мощная партийная система. Идеологизация была чрезмерной и из достоинства превратилась в недостаток, который мы сегодня назвали «промыванием мозгов», зомбированием и отвергли как метод, не соответствующий целям и задачам демократизации, гуманизации. Однако массовое общественное сознание (включая и молодежь), привыкшее к агитационным разъяснениям происходящего и не способное переварить сумятицу мнений, суждений, идущую от средств массовой информации, находится в состоянии растерянности, апатии, депрессии.

Состояние общественного сознания — социальная значимость образования взрослых — ально значимая проблема, оно имеет очень важную российскую специфику. Как известно, во взрослом сознании происходит процесс осознания собственных действий *до* их свершения (проектирование) и *после* (рефлексия). Многовековая православная традиция — покаяться — развила приоритет второго над первым и стала особенностью менталитета. Заявленное «открытое общество» предполагает многочисленные контакты католического менталитета с православным. Особенность первого — осознавать действия «до» свершения, их проектировать, интеллектуально рассчитывать, особенность второго — осознавать «после», эмоционально переживать. Данное противоречие порождает конфликт результата, развивающийся не в пользу российских граждан в их партнерских отношениях с западными предпринимателями в бизнесе. Овладение технологией социального проектирования, обеспеченное системой образования взрослых, позволит устранить это противоречие или его уменьшить в короткие сроки.

В современных российских условиях образование взрослых зачастую бессистемно, фрагментарно, непрофессионально и безответ-

ственно. В широком смысле им занимаются все, но с разной степенью влияния, ответственности и результативности по количественным и качественным показателям.

Широта охвата населения, подверженного влиянию менеджеров разного уровня, определяется средствами, социальным уровнем и авторитетом. Среди факторов, детерминирующих процессы изменения общественного сознания, на первый план следует поставить средства массовой информации, состояние сознания высшего управленческого корпуса, социальное поведение чиновничества, состояние системы образования.

1. *Средства массовой информации* занимают сегодня особое положение, зачастую не соответствующее статусу «средство». СМИ должны использоваться (ибо они средство) государственными и общественными деятелями, а не наоборот. Выполняя сугубо социальную функцию, журналисты зачастую (в том числе и ведущие) не могут удержаться на личностной позиции, задевают предмет обсуждения как индивида, что воспринимается как пошлость и возмущает общественность. Экран телевизора, имеющийся практически в каждой семье, задает нормы поведения, общения, мышления, формируется язык (обороты речи), привыкание к жестокости, насилию. Давно известно, что все недостатки — продолжение достоинств. Нарушение чувства меры постоянно демонстрируется с экрана: активность подается как наглость, рвачество; общительность — как развязность; ловкость — как авантюризм и т.д. В неформальной обстановке происходит образовательный процесс — *изменение внутреннего образа* людей разного возраста. Казалось бы, именно телевидение должно взять на себя функцию демократизации, гуманизации общественного сознания и социальной жизни, упражнять в толерантности, субъектной позиции, самостоятельности, вернуть в сознание людей категорию совести. И много другой кропотливой работы должен бы взять на себя домашний учитель — телевизор.

2. Главное по значимости событие в жизни страны — переход к рыночным отношениям — не сопровождается демократизацией, которая, став лозунгом, не стала процедурой. Ею не овладели менеджеры самого высокого уровня, не только выдающие установки, но и задающие культурные нормы мышления, общения, рефлексии, тип которых по-прежнему авторитарный и противоречит провозглашенным ценностям демократизации и гуманизации.

Уровень амбициозности управленческой элиты не позволяет осознать необходимость меняться, овладевать культурой мышления, культурой коммуникации, рефлексивной культурой, не позорить телеви-

зионный экран ее отсутствием, понимать уровень собственной ответственности за влияние на массовое общественное сознание.

3. *Социальное поведение чиновников* воспринимается населением как поведение власти, в котором необходимо сформировать хотя бы правильную позицию, правильное понимание собственных функций. По большому счету они состоят в обслуживании населения, отслеживании наиболее значимых проблем, подборе правовых норм, научных критериев их разрешения, а также реальных для данной ситуации способов, механизмов их преодоления. Чиновник не должен заниматься изобретательством и сочинительством, его функция — найти в науке подходящие для данной ситуации идеи, теории и разработать нормы для реальной практики — в этом его основная компетентность.

4. *Взрослое население* несет в своем сознании отпечаток многолетнего пребывания в системе образования, в которой натренировано в репродуктивном мышлении (отнюдь не в продуктивном), закомплексовано авторитарным стилем общения и потому не предприимчиво, не адаптивно, трудно переживает условия перемен.

**Проблемы
взросления**

В образовании по-прежнему слабо формируется субъектная позиция. Современная школа, как общеобразовательная, так и профессиональная, не решает своей главной задачи — обеспечить взросление и зрелость. Именно поэтому возникла идея продлить сроки пребывания в общеобразовательной школе как главная мера, разрешающая проблему подготовки к взрослой жизни. Предстоящая реформа основных проблем не решит, если образование не будет рассматриваться как ежедневный, ежечасный тренинг, а не только процесс запоминания информации в объеме стандартов и программ. Тренинг в субъект-субъектных отношениях — это тренинг в демократичности, тренинг в гуманизации действий и отношений, т.е. в человечности (разумности, нравственности), тренинг в духовности (творить добро и красоту), тренинг в толерантности (другой — он иной, и воспринимай его терпимо), тренинг быть свободным (выбирать, самостоятельно принимать решение, управлять своими потребностями, преодолевая всякие зависимости и учитывая их). Эти тренинги либо реализуются, либо не реализуются в процессе взаимодействия «учитель — ученик». Именно это взаимодействие определяет образовательный результат — психологическое взросление.

Психологическое состояние современного учителя вряд ли обеспечит усвоение этих ценностей, так как учитель унижен, обижен условиями бытия в нарушение российских традиций: учитель всегда был поставлен на «такую высоту...». Сегодня учительство влияет на

формирование сознания не только своих учеников, но и их родителей, традиционно сохраняющих уважение к учителю. И стало быть, за школьными стенами определяются сроки состояния страны как сырьевого придатка. Если не усваивается уважение к технологии учебного труда, не будет уважения и к технологии труда профессионального. Сегодня этот факт является источником множества социально-экономических проблем.

Методологическое ранжирование проблем и противоречий нашей жизни во главу угла ставит, безусловно, основное противоречие — *несоответствие темпов изменения бытия и сознания*, которое должно устраняться системой образования взрослых, призванной оказывать содействие конкретным людям в осознании собственных проблем и самостоятельном их решении, в преодолении потребительской позиции, в самоопределении и адаптации к условиям перемен, в овладении критериальными подходами профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда, в продуктивном мышлении, в демократических коммуникациях, рефлексии и гуманизации собственной общественной жизни.

- | | |
|---|--|
| Изменение образовательных потребностей | <p>Характер социальных перемен в значительной степени обуславливает образовательные потребности, изменяющиеся под влиянием совокупности факторов всех уровней социума:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>общецивилизационных</i>, глобальных — к ним сегодня можно отнести состояние информационного пространства, средств коммуникации, экологию планеты и накопленных разрушительных средств; • <i>общегосударственных</i>, общественных, влияющих на состояние социума во всей стране, — к ним можно отнести те качественные преобразования экономики, которые нарушили баланс спроса и предложения на рынке труда: огромное количество специалистов технического профиля поставлены перед необходимостью получать другое образование — экономическое, юридическое и т.п.; • <i>региональные</i> преобразования имеют тенденцию к самоорганизации как в экономическом, так и в социальном аспекте. Отраслевой принцип подготовки кадров уступает место региональному: появление региональных центров повышения квалификации и переподготовки кадров — подтверждение тому; • преобразования внутри <i>профессиональных общностей</i> разрушили царившее долгие годы нивелирование специалистов в оценке и оплате их труда, сработала в ряде случаев здоровая конкуренция, а в других ситуациях — бюрократическое распределение |
|---|--|

благ. Многие отрасли сохранили внутрифирменную систему повышения квалификации, стимулирование и мотивацию образовательных потребностей;

- преобразования *местного уровня* характеризуются созданием большого количества малых предприятий, для функционирования которых работникам потребовались новые знания, но оперативное обучение здесь организовано редко: работодатели предпочитают подобрать работника, уже готового к выполнению профессиональных функций, и не тратиться на обучение;
- уровень *малых групп*, в том числе современной российской *семьи*, находится под влиянием всей иерархии преобразований, замыкающихся на конкретных людях и самом близком их окружении — семье. Поляризация общества по материальному признаку, с одной стороны, является мотивацией, очевидным стимулом, примером, а с другой — раздражающим фактором из-за очевидной недостижимости для многих семей. Семья должна научиться жить по-новому, по-новому строить отношения, избавляться от авторитаризма в семье, осваивать модель демократических отношений, что также требует изменений в образовательных процессах.

Каждый из этих уровней находится во взаимосвязи с остальными по принципу «дерева проблем», «дерева целей». Замыкаясь на конкретной личности, они создают необходимость изменяться. Если человек достаточно образован, у него хватает понимания и способностей найти этот путь изменения или в системе формального образования, или в системе неформального: путем развития в деятельности, в общении, в осознании, осмыслении себя в окружающем мире. И тогда человек вносит свой вклад в преобразование других уровней социума, там ситуация меняется к лучшему, создавая лучшие условия для конкретных людей. Вот такой круговорот образовательных потребностей, изменяющихся на взаимосвязи внутреннего и внешнего.

**Модели
взаимодействия
в семье**

Трудно переоценить неформальное образование в семье. *Семья* — своеобразная «молекула» общества, которая является носителем всех его свойств и качеств. Не без исключений, конечно: чем более закрытая атмосфера в семье, тем она специфичнее. И тем не менее из семьи ребенок выносит обороты речи, используя их в общении со сверстниками и, таким образом, тиражируя. Обстановка в семье формирует интересы, а что интересно, то и усваивается. Дети учатся у взрослых и впитывают модель осознания, взрослея при этом, а взрослые впитывают атмосферу ес-

тественности, поддерживая в себе столь необходимую психологическую позицию «Я — дитя». В семье ребенок получает разнообразную информацию в процессе общения с родителями на прогулке, в гостях, на культурных мероприятиях, у себя дома. Каждый вопрос ребенка — это запрос информации, столь необходимой ему для понимания окружающего мира. Любознательные дети зачастую сообщают родителям совершенно новые для них сведения. И это должно нормально восприниматься, поощряться. Сегодня в семье должна измениться модель общения. Если раньше, как во всех социальных взаимодействиях, она была *авторитарной*, то теперь появилось стремление к *демократической модели взаимодействия*, которой надо научиться. Сопоставление этих моделей показывает следующее различие.

В семье с демократической ориентацией господствует императив: «Все разрешено, кроме того, что запрещено». Ребенок привыкает к тому, что во взрослой жизни существуют запреты, их надо воспринимать как должное, а в остальном — свобода, выбор: думай, решай, отвечай за свои действия. В такой семье могут быть строгие наказания за нарушение норм и правил, но в то же время есть тренировка быть свободным, управлять своими интересами и потребностями, самому отвечать за свой выбор.

В авторитарно организованной семье господствует принцип «все запрещено, кроме того, что разрешат свыше». За ребенка все решают взрослые: он должен быть послушным. Когда он взрослеет психологически, проявляется его самость, возникает внутренний протест, желание самому принимать решения, делать выбор, — нормальное желание свободы (признак взросления духа), оказывается, он к этому не готов, не натренирован, не способен. Это основа глубокого подросткового внутреннего конфликта, ведущего к зависимости от другого человека, алкоголя, наркотиков и т.п. Появляется внутренний протест против подавления и его исполнителей. Родители, пытающиеся и дальше управлять повзрослевшим сыном или дочерью, оказываются беспомощными, еще более раздраженными. Конфликт усугубляется усилиями той и другой стороны.

Важную долю ответственности берет на себя семья и в *воспитании*, и в *обучении*, и в *развитии ребенка*. Управлять своими потребностями — очень трудное упражнение: к нему должно быть стремление, желание, интерес, об этом надо что-то знать — получить информацию, но самое главное — это надо уметь. У кого-то это получается хорошо, у кого-то плохо. Самая трудноуправляемая потребность — в пище. Давайте вспомним, сколько упражнений в управлении этой потребностью совершает ребенок в аристократической семье: три

раза в день за общим столом со взрослыми многократно сдерживается желание схватить немедленно что-то самое вкусное, самое красивое. Именно для этих упражнений сохраняются в культуре приборы для сервировки стола и используются для неспешной спокойной еды. Правило «садиться вместе за стол» имеет огромный воспитательный эффект. Не с каждым и не у каждого взрослый человек сядет за стол: процесс доверительный, интимный. Постоянное нарушение этого правила происходит не всегда по объективным причинам, иногда этому мешает нетерпеливость, зачастую забавы и всеобщая беда — телевизор. В одной из немецких семей, включенных в программу стажировки, нельзя было не заметить, что в двухэтажном доме, где в семье пятеро детей школьного возраста, для телевизора выделена отдельная комната размером 2 м х 3 м, куда дети по отдельности заходят только на определенные программы, в общей сложности не более 40 мин в день и только в случае особой необходимости и пользы для ребенка. Зато есть ксерокс, на котором размножаются тексты, картинки и обсуждаются со сверстниками.

Воспитание здесь строится на традициях и меньше всего на словах. В этой же семье в большом зале стоит книжный шкаф со своеобразным архивом. Каждый год деревня (15 хозяйств) создает альбом, в котором — семейная фотография и описание достижений каждого члена семьи за прошедший год. Чувство ответственности за свои поступки не только личное, но и семейное, и того маленького социума, который называется «деревня», не распадающийся, а процветающий, ибо бытовые условия ничем не отличаются от городских. Семья поддерживает занятия спортом — здоровье и развитие ребенка. Теннис, волейбол, баскетбол в городе — в каждом квартале, в селе — тоже в доступном для всех количестве. В каждом маленьком городке есть музей кукол, в котором дети знакомятся с развитием цивилизации своего региона (домашняя утварь, костюм, транспорт и т.п.).

Социальные функции берет на себя церковь. На каждой службе в костеле присутствуют дети и подростки, им дается возможность предстать перед социумом не для разборки, а чтобы погордиться собой: показать свои рисунки, прочесть часть проповеди, не формальности ради, а искренне, честно, от души произнести высокие слова, быть гордым за себя, а родителям — за сына или дочь.

Все дети имеют свои обязанности, они в постоянном действии: в деле, в игре, в общении. Это развивает, они умеют общаться, договариваться, уступать, не конфликтовать. У них развивается способность к толерантности, к пониманию того, насколько все разные и потому интересны друг другу, и потому следует быть терпимым к инакомыслию, иному мнению, иному способу действий.

Семейное образование в основе своей имеет андрагогическую модель, идет обучение действию. Сообщаемая информация важна для конкретного действия, для умения, для навыка. В отличие от школьной модели, где знание ради знания, где не сообщается многое важное и сообщается многое совершенно ненужное для жизни. В семейном неформальном образовании разумный родитель, не испорченный формальным педагогическим образованием, сначала объяснит, как важно то, чему он хочет научить ребенка, потом покажет конкретное действие (изготовление салата, ремонт велосипеда и т.п.) и даст попробовать совершить действие, корректируя, проследит, чтобы все было сделано правильно. Здесь усваивается модель сотрудничества, в котором иногда надо подчиниться, а может, отстаивать свою точку зрения.

Функции образования взрослых Образование взрослых в условиях перемен для конкретного субъекта выполняет комплекс функций, обеспечивающих целостность нового вида деятельности или качественно нового

уровня прежней деятельности:

- *адаптационную* — понимание и принятие новых условий жизни;
- *информационную* — умение найти, выбрать, использовать, производить необходимую информацию, повысить свою грамотность;
- *развивающую*, позволяющую овладевать новыми способами деятельности.

Повышение образовательного уровня, формального и неформального, должно успевать за темпом социально-экономических перемен. И чем они стремительнее, что особенно характерно сегодня для России, тем выше должны быть способности к самоизменению, к образовательному процессу. По данным Института образования ЮНЕСКО, изучающего эту проблему, оказалось, что чем больше в юности человек проводит времени в системе образования, тем больше у него возможностей участвовать в дополнительных образовательных программах для взрослых.

Образование сегодня — один из факторов социального неравенства. Высокий уровень образования предполагает способность к самоизменению, к адаптации, к поиску новой информации, к профессиональному росту, к преуспеванию и благополучию.

В связи с повышением критериев функциональной грамотности многие специалисты даже с высшим образованием оказались неспособными адаптироваться к запросам рынка труда. Образование взрослых связывают с понятием грамотности, которое за последние пять-

десять лет претерпело смысловое изменение: более жесткие требования сокращают количество людей, соответствующих им, и увеличивают количество людей, им не соответствующих, т.е. неграмотных. Так, в 1952 г. по документам ЮНЕСКО, неграмотный определялся как «человек, не владеющий чтением и письмом настолько, чтобы понимать простые и краткие сообщения, касающиеся его повседневной жизни». В 1970-е годы появилось определение функциональной неграмотности как «неспособности осуществлять действия по чтению, письму, счету, необходимые для соответствующей жизнедеятельности и развития как самого человека, так и всего его социального окружения».

Еще двадцать лет спустя по европейским критериям к любому профессионализму добавлялись требования допрофессиональной подготовки: умение работать на компьютере, владеть вторым языком (языком межнационального общения), водить автомобиль. Отсутствие данных характеристик в европейской культуре вызывает недоумение и воспринимается как *дофункциональная неграмотность*. В последние годы понятие *функциональной грамотности* базируется не на факте наличия диплома, который может быть непризнанным, а на компетентности как наличию способностей к выполнению профессиональных функций.

Формы образования взрослых

Различаемые сегодня формы образования взрослых: формальное, неформальное, информальное — нельзя рассматривать как отдельные, не связанные между собой. *Формальное* образование предполагает учебный процесс, организованный на нормативной основе. Его характеризуют учебный план, учебные программы, получение сертификата. К нему допускаются лица, имеющие документ, удостоверяющий предыдущее образование.

Неформальное образование лишено признаков формального, оно в большей степени ориентировано на фактический результат: это новое самоопределение, новая информированность, новые способности к деятельности (курсы, семинары, кружки, лектории и т.п.).

Информальное образование не регламентируется, оно происходит в общении с коллегами и знакомыми, через средства массовой информации и культурные учреждения и т.д.

Это их отличие, но каждое из них находится в единстве и целостности с другими, когда речь идет об образовательном процессе и результате, ибо все три формы ориентированы на изменения. В формальном образовании этим занимаются специалисты, владеющие образовательными технологиями. Все большую значимость приоб-

ретаает неформальное образование, не уравненное в правах с формальным. Многие специалисты с помощью выбранных самими консультантов изучают язык, бухгалтерский учет, совершенствуют навыки работы с компьютерами без подтверждения этого факта сертификатом. В образовании взрослых наряду с очной, заочной, вечерней формами обучения включен экстерн, позволяющий получить соответствующий документ, который имеет ценность при лицензировании, аккредитации.

В условиях преобладающей в жизнедеятельности общества самоорганизации каждому важно быть готовым к ней, т.е. уметь понять факты окружающей жизни, свое отношение к ним, принять правильное решение, его высказать, убедить других.

Современное состояние образования взрослых в России таково, что вряд ли может быть названо системой. Относясь по функциям к социокультурной сфере, образование взрослых включено в систему образования частично: только как непрерывное профессиональное образование.

Непрерывность предполагает несколько факторов:

- сочетание формального и неформального образования (нельзя же непрерывно сидеть за партой);
- стимулирование образования ценностью образованности (соответствие материального благополучия уровню образования. Качество образования — качество жизни);
- заинтересованность государства в использовании интеллектуальных ресурсов в социально-экономических преобразованиях страны;
- поддержка средствами массовой информации идеи «образование через всю жизнь»;
- стимулирование работодателями функциональной грамотности работников.

Повышается значимость образования взрослых в связи со стремлением построить гражданское общество, это означает, что каждый гражданин знает свои права и обязанности. На **что** гражданин имеет право? И **что** гражданин обязан? Это предполагает не только знание, но и способность проявить его в своих действиях.

Андрагогическая функция руководителей Всякое воздействие на человека предполагает определенный результат, некоторое изменение в его внутреннем образе. Если этим занимаются профессионально, то результат прежде всего позитивен. Стало быть, кадровые службы, менеджеры всех уровней просто обязаны владеть технологиями воз-

действия, т.е. образовательными технологиями. В самых общих чертах изменение внутреннего образа взрослого человека происходит по трем направлениям.

1. Изменение собственных потребностей в сторону их разумности; осознание собственных целей как предполагаемого результата (желательно вариативно); самоопределение в конкретной ситуации, принятие решений с учетом внутренних и внешних факторов. Взрослому присуща субъектная позиция, осознание собственной самости, которая предполагает адаптироваться к ситуации, принимать правильные решения. Управленческое воздействие этому способствует, если осуществляется по демократической модели, а не авторитарной. Эта процедура для управленца — мотивация, которая предполагает знание теории (психология личности) и умение ее использовать в конкретных ситуациях. Пользуясь педагогическим языком, здесь происходят *воспитательные* процессы, основанные на понимании своего собственного интереса и интереса тех, с кем осуществляется взаимодействие.

2. Изменение информированности. Раньше мы называли этот процесс учебной кадровой. Он состоял в сообщении некоторой информации, профессионального характера или идеологического. Сегодня этот процесс стал несколько иным — с уклоном в самость. От сотрудников требуется умение самостоятельно добывать информацию, необходимую для правильного ориентирования на рынке товаров и услуг, для использования в собственных профессиональных действиях (инструкции, предписания). Управленец этим процессом тоже управляет, иногда сам проводит инструктаж, разъяснение, т.е. *обучение*, что требует от него грамотного методического подхода.

3. Изменение способностей в процессе совершения действий определяет уровень развития. Этой характеристике уделяется все большее внимание в современном менеджменте. Сегодня от сотрудника все больше требуется не только то, что он знает (и сколько дипломов имеет), а то, что он может, объем и уровень его компетентностей, куда входят коммуникативные действия (ведение переговоров, деловых бесед), интеллектуальные способности, позволяющие понимать ситуации и ими управлять, а также рефлексивные способности, в основе которых осознание собственных действий «до» и «после» их свершения.

**Рефлексия
как критерий
взрослости**

Естественное состояние сознания и его проявление в деятельности связаны процессом осознания — образовательным процессом.

Если мы правильно поймем, что образование — это и ценность, и система, и процесс (деятельность), и ре-

зультат, и услуга, что, как всякая деятельность, образовательная имеет модели и технологии, которыми нелегко овладеть и надо этому научиться, то, может быть, согласимся с тем, что это и есть самая полезная, самая необходимая национальная идея, стоящая того, чтобы ею овладеть и внедрить в нашу жизнь как осознанность собственных действий «до» их свершения (а не только «после»), как тщательное и грамотное проектирование. Вряд ли в качестве национальной идеи мы ищем нечто абстрактное, оторванное от реальной жизни. Как никогда ранее нам необходимо умение адаптироваться, определяться в условиях стремительно меняющегося мира. Как никогда ранее необходима разумная работа по изменению не только мира внешнего, но и внутреннего. И это идея, теория, требующая реализации, воплощения в практику нашей жизнедеятельности.

Ориентация всех звеньев образования (обучения и воспитания) не только на удовлетворение изменяющихся потребностей общества и государства, но и прежде всего на удовлетворение дифференцированных образовательных запросов личности. Тем самым подчеркивается важность и взаимозависимость развития как государственно-общественной сферы образования, так и разветвленной и во многом альтернативной сферы разнообразных запросов и интересов граждан России на разных этапах их жизненного пути¹.

Коллективно и индивидуально мы задаем себе вопрос: «Что с нами происходит?», пытаемся понять происходящие изменения, дать им оценку, сформировать собственную позицию. Состояние глубокой рефлексии, осознания событий сегодняшнего дня, сопоставления с прошедшим охватило всех и каждого. Суждения по этому поводу зачастую субъективны, со своего «шестка», и крайне категоричны. Но если это поиск истины, а не выплескивание эмоций, то можно вычленивать и нечто объективное, которое формируется приблизительно так: двое сходятся во мнениях относительно чего-либо, общее их объединяет. Если к этому стремятся трое, то это общее становится меньше по объему, но больше по уровню объективности. Так образуются объединения, партии, в которые собираются люди с

¹ Герцунский Б.С. Философия образования. — М.: МПСИ, Флинта, 1998. — С. 290.

разными мировоззрениями, но с общей политической оценкой событий, кажущейся им объективной. Закрепленная множественностью и поддержкой единомышленников, она становится для каждого правдой, своей правдой. Укрепляясь, отвердевая, обретает границы, закрывается от понимания правды иной, родившейся аналогично, и тогда возникает противостояние, конфронтация уже не отдельных единиц, а общностей, объединений, представленных лидерами. Таких лидеров появилось немало. Представляя определенное объединение людей, их интересы перед другими объединениями, они приносят в общество свое субъективное. Однако их программы (для примера достаточно предвыборных) содержат немало общего, вокруг которого и можно всем объединяться как вокруг объективного, истинного на данном этапе. И, казалось бы, все «за», вот только «как?» Вопрос, пожалуй, самый каверзный и самый актуальный, так как больше всего влияет на результат. Результат прогнозируется вопросом «для чего?» (для какого результата совершаю действие?) и наполняется содержанием «что?» (что произвожу? что потребляю? что буду содержать?). Ответы на них в значительной степени обуславливаются позицией, пониманием своего места, своих функций в данной ситуации. Такова технология осознания действий, деятельности, содеянного, которая весьма применима и к обществу в целом, и к каждому в отдельности.

Так какую же позицию занимает сегодня общество, как видит свое место, как понимает свои функции, свое предназначение во внутреннем и во внешнем мире? Прозрение именно в этих вопросах толкает на решительные действия. Съездили на Запад и на Восток, посмотрели, сопоставили, ужаснулись, остро поставили классический вопрос: «Кто виноват?» (А.И. Герцен). В глубину не проникнув, ответили предельно просто. Республики сказали: «Русские». Русские сказали: «Коммунисты». Перейдя ко второму вопросу: «Что делать?» (Н.Г. Чернышевский), тоже ответили, не мудрствуя лукаво, решили отказаться от всего ранее созданного, в том числе и очень ценного, вызывающего зависть других стран, которые закономерно стремятся к повышению уровня социальной ответственности, сегодня воспринимаемой как социально значимая проблема. Появились признаки становления обновленной экономики, признаки стабилизации. И мы опять отправляемся в сомнения, размышления, поиски, следуя мудрому совету: «Отыщи всему начало и ты многое поймешь» (К. Прутков). Так где же это начало?

В связи с этим вспоминается третий классический вопрос российской философии: «А готовы ли сами деятели?» (Вл. Соловьев).

Так готовы ли? Вот именно это нам и предстоит понять прежде всего, чтобы преодолеть всеобъемлющий кризис.

Каждое действие имеет своего автора. Родившись в чем-то сознании, оно воплотилось, вызвало ответное, которое тоже родилось в чем-то сознании в соответствии с тем пониманием, на которое способно, и т.д. Так вот она, та самая площадка, где нужно всем поработать с ломиком, топориком, метелкой, разобраться, вымести, выскоблить, вычистить, навести порядок, разложить по полочкам, которые стараться не перепутать, — это **сознание**. И тогда, вероятно, уменьшится то гигантское несоответствие — уже противоречие (уже проблема, уже конфликт, которые, не разрешаясь, ведут к катастрофе) — между массовым бытием и массовым сознанием. Коренные, качественные, революционные изменения нашего бытия, называемые реформой, требуют столь же качественного, коренного изменения сознания. Если в бытие их таранит группа людей, у которых этого несоответствия нет, то чья это функция относительно сознания огромной массы людей? Нет, не зомбирования, не околпачивания, не подавления, а понимания, принятия не только на уровне «знания об этом», но и на уровне убеждения, действия. Такая работа, безусловно, идет, но ее мизерные результаты растворяются как кусочек сахара в объеме моря, где время от времени ощущается опасность бури, шторма, разрушающего действия. Системы такой работы нет, хотя имеются структуры, характеризующиеся прежде всего своими жесткими связями и непоколебимостью в подходах к организации образовательных процессов.

Работают психологи, но в их поле деятельности входят в основном те, кто и без этого немало понимает, но хочет понимать еще больше, чтобы успешно воздействовать на того, кто ограничился природными способностями осознать, рефлексировать. А ликбез бы не повредил! И не только на психологическом уровне, но и на социологическом: ведь уходят из нашего сознания ценности совести, патриотизма, гражданственности, столь лихо отброшенные в общественном сознании «отмашкой» в сторону индивидуальности, зажатой долгие годы излишней социализацией. Движение из крайности в крайность — не лучшая траектория. И преодоление такой традиции возможно через разум, здравый смысл, которые заложены в каждом, но просыпаются почему-то при общении с М. Жванецким, М. Задорновым, где мы вдруг прозреваем и видим, как смешно, как ненормально мы живем, как далеко от здравого смысла и разума. И это тоже наше сознание — та атмосфера, в которой происходит процесс мышления, т.е. процесс производства или преобразо-

вания мысли. Они производятся, определенным образом складываются, образуя так называемый менталитет (по словарю — «склад ума»; весьма точный каламбур).

Атмосфера сознания пропитывает «продукт» (мысли) собственной спецификой, определенной его типом. В одной из публикаций было названо их количество — около 400. Вероятно, это не верхняя граница. И дело не в том, сколько их, а в том, сколько мы различаем. Это очень значительное слово, именно оно характеризует компетентность, квалификацию. Говорят, что жители Севера различают около 200 оттенков белого, как специалист различает свойства материалов, неразличимых для неспециалиста.

Функции системы образования Каждое общество именно для этого создает целую систему, называемую *системой образования*. Именно она призвана выполнять три главные функции (при дальнейшем анализе

каждую можно расчлениить по определенному основанию, но не бессистемно и декларативно):

1) *выращивать* (без насилия и подавления) естественное в сознании каждого, т.е. то, что уже выросло и готово расти дальше; создавать условия для этого роста;

2) оформлять, окультуривать естественное, *приобщать к культуре* целей, содержания, методов действия;

3) *подготовка к деятельности* в соответствии с той культурой, к которой приобщаешься, т.е. к цивилизованной деятельности.

Все это только на первый взгляд и только в логике кажется очевидным, на практике далеко не каждый работник системы образования признает их своими функциями и именно из них выстраивает свои функциональные обязанности. Почему? В других подходах вырос, другие установки впитал.

Какие проблемы сегодня в системе образования стали первостепенными? Это можно понять, проанализировав многочисленные конференции, семинары, симпозиумы. Большинство из них посвящены проблемам гуманизации. И действительно, мы постоянно ощущаем вокруг некую недостаточность, получаем испорченное настроение и не можем разрешить, преодолеть всеобщее затруднение, проблему негуманного отношения.

Именно от понимания и официальной подачи взаимосвязи процессов обучения, воспитания, развития, образования зависит понимание собственных функций учителями и преподавателями, которые и задают отношение к труду. Если образование — это единство и целостность составных его частей: воспитания, обучения, разви-

тия (а не только обучение), то качественная реализация этих трех процессов — профессиональная функция, обязанность педагогов всех систем образования, а не передовой опыт, который можно перенимать или не перенимать. И тогда результат образования каждого: *воспитан* — то есть управляет своими потребностями (и уменьшаются в обществе агрессивность, рвачество, жестокость и т.п.); *обучен* — то есть приобщен к профессиональной культуре, владеет квалификацией (и уменьшается в обществе повсеместное оскорбление некачественным трудом, и властное давление, окрик заменяются качественным выполнением своих профессиональных функций во всей иерархии управления и т.п.); *развит* — то есть обладает способностью мыслить, понимать другого, осознанно действовать (и уменьшаются в обществе беспомощность, потребительская позиция, и вместо призывов к действию появляется, наконец, само действие). И все эти проблемы должна бы сегодня решать система образования взрослых, если бы она была системой, если бы главной фигурой в ней был преподаватель, если бы именно ему была создана возможность овладеть технологией адаптации взрослых к условиям перемен и тиражировать ее в учебном процессе (с чем и едут к нам зарубежные преподаватели). Находясь в условиях выживания, собственного натурального хозяйства, огорода, педагоги несут в аудитории настроение озабоченности, раздражения от безысходности, желание сократить количество своих функций, привести их в соответствие с оплатой своего труда.

Давно известно, что учитель формирует общество в соответствии со своим положением в нем, своим образом мыслей, слов, действий. Когда видишь с экрана крупного деятеля, который вещает, что **надо** делать во вверенной ему сфере деятельности, так и напрашивается: «Так делай!». Когда слышишь с экрана от авторов реформ, как они грамотно задуманы с одним лишь маленьким недостатком — «не учтен социальный фактор», приходишь к выводу: они всего лишь обучены. Их образование не включает воспитание, т.е. духовность, нравственность, любовь к людям. Их высокое образование не включает и развитие, т.е. способность к действию, пониманию, осознанию. А что же тогда другие, с не столь высоким образованием?

Почему наша рефлексия не пошла дальше охаивания старого и не зафиксировала реальное состояние сознания, называемое сегодня в мире «гомо советикус»? Почему такие колоссальные средства тратятся не на устранение явных причин, а на их следствие? Сначала доведем молодых парней до безрассудства, не дав им малого и необходимого (жилья, работы), потом потратим в 10 раз больше на

борьбу с преступностью, алкоголизмом, наркоманией. Давайте посмотрим на наших «крутых парней», столь раздражающих общество, с другой стороны — с человеческой. У каждого из них есть семья, мать, жена, дети. С ними они, вероятно, способны на любовь и человеческие чувства и, возможно, «преступают» ради них. Если старый и немощный стоит с протянутой рукой, то здоровый и сильный, вернувшись из армии, профессионально наученный разрушать и убивать (и ничему другому), будет добывать на жизнь теми способами, которыми владеет. Должны бы остановить нормы. Ведь действие тогда и называется преступлением, когда переступаются нормы: правовые (закон), нравственные (мораль), общественные (совесть). Да «где ж те самые отцы, которых взять за образцы»? Кто решает судьбу молодежи, где немалое место занимает проблема военной службы? Неповзрослевшему психологически юнцу дают в руки оружие и учат мастерски им пользоваться. Вернувшись, он должен устраивать свою жизнь, ничего не умея. Теперь появилась альтернатива, с экрана телевизора это выглядит так: молодой и сильный парень вычищает судно из-под больного. И этим он будет заниматься четыре года? И при этом будет счастлив и благодарен своему государству? Тогда как это работа пенсионерки: пусть свою любовь, терпение проявит бабуля к больному, да и подработает, а парень пусть за это время построит жилье для себя и для других или что-то полезное для себя и общества.

Наши специалисты, побывав за рубежом, увидели и поняли, что многое у нас явно не так, не совсем нормально, но своего патриотизма не утратили. Наша группа изучала опыт лучших учебных заведений повышения квалификации Германии и Италии, но сохранила убеждение, что наше образование лучше. Вот только трудно было ответить на вопрос: «А что же вы так живете?», заданный зарубежным коллегой, а ему трудно понять, что преподаватель российского вуза имеет месячную заработную плату, равную оплате одного его часа (!) (замечу — не при худшей квалификации). Ответственность преподавателя вуза перед обществом (адекватная ответственности общества перед преподавателем) чрезвычайно велика. Выпускник вуза в обществе неизменно берет на себя социальную роль — руководитель, т.е. тиражирует свою духовность, свою культуру, свою цивилизованность на множество окружающих его людей как пример высокой нормы, как критерий действий. Атмосфера вуза сформировала его не только как профессионала, но и как личность, гражданина, который, находясь в некотором центре, образует вокруг себя свою атмосферу не без влияния *Alma Mater*.

Пример из зарубежного опыта.

В Париже есть Центр образования взрослых со странным названием «Баланс компетентности». Оказывается, они работают по индивидуальным программам со всяким желающим развиваться и тем самым решить свои проблемы (в основном коммуникативные, рефлексивные). Это может быть направление предприятия или собственное понимание необходимости такого шага. Но это явно не для нас. Груз амбиций не позволяет сильным мира сего не позорить экран, который имеет многомиллионную аудиторию судей, включивших свои дуромеры и прочие естественные средства диагностики. Люди заряжаются недоумением, пессимизмом, цинизмом.

Можно найти много эмоциональных объяснений тому, что нас возмущает, не устраивает, но логика приведет в проблемы образования. Нашего студента обучают (и в этом преуспели), но его не упражняют в постановке целей и самоопределении, т.е. в управлении потребностями, что и есть воспитание. Да и процесс его развития остается за пределами педагогических технологий, происходит в силу природной необходимости, а не по культурным технологиям, что не способствует взрослению.

Основа образовательных технологий

Овладение образовательными технологиями — главный элемент квалификации преподавателя, и это сегодня актуальнейшая проблема образования взрослых. Не так уж сложно найти специалиста, владеющего содержанием, необходимым для обучения предпринимательской деятельности. Но знание остается знанием, а не став убеждением, оно не сопровождает действие. Приобщения к культуре предпринимательской деятельности (в чем состоит главная функция бизнес-образования) не происходит. Преподаватель видит свои функции узко. Работая в репродуктивном режиме, он оставляет за пределами своей деятельности то, что составляет ее главное предназначение: научить не только содержанию, но и методу, развивающему способности оформлять мысли, понимать и быть понятым, осознавать действия. Для этого необходимо работать в моделях, которые позволяли бы овладеть технологией демократического общения, технологией партнерства, установления нормальной коммуникации и толерантности и в итоге — технологией разрешения проблем.

Овладевать всем этим можно самостоятельно в течение всей жизни в режиме здравого смысла, а можно под руководством специалистов: быстро, эффективно, с практической направленностью на профессиональную проблему.

Грядущее широкомасштабное реформирование предприятий, попытка их реанимации, оздоровления не оправдает и сотой доли тех усилий, которые на это будут направлены, если не начнется столь же широкомасштабной работы по преодолению инерции сознания, избавления от стереотипов и догм, прочно там поселившихся. Долговременная, технологичная, грамотная работа с управленческим корпусом должна быть направлена на преодоление в собственном сознании авторитарной модели взаимодействия, на овладение труднейшей технологией демократических отношений.

Формулы их просты и понятны.

Пойми себя:

- управляй своими потребностями, перестраивай их иерархию в зависимости от того, как ты отвечаешь на вопрос «ради чего?» в духовном (в материальном находится ответ на вопрос «для чего? для какого результата совершено действие?»). Это и есть критерий *человечности*;
- усваивай социокультурные нормы и не только своей семьи, и не только своего коллектива, и не только своей общности (территориальной, национальной, профессиональной), и не только своего общества, но и нормы мировой культуры, которые есть: совесть в обмене, понимание в общении, профессионализм в работе, гражданственность и патриотизм в обществе. Причастность и ответственность за культуру и есть твой долг, твоя позиция *личности*;
- развивай свои способности производить мысль, слово, движение, данные от природы; обеспечивай их соответствие, их гармонию. Выбирая способы действий, повышай планку, ибо только действие развивает твои способности. От того, какой ответ ты находишь на вопрос «как?», зависят твои отношения с окружающим миром, с природой. Они проявляются в твоём отношении к *дому* (организму, одежде, квартире, зданию, двору, улице, городу, планете), экологии. Это и есть твоя *индивидуальность*.

Все это вместе «человек — личность — индивид» и есть целостная позиция в отношениях с другими.

Пойми и учти другого, его потребности (его «хочу» — они другие), его нормы (его «должно быть, надо, нельзя» — они другие), способности (его «могу» — они другие). Его — другого — тебе не изменить. Изменять можно себя и тем самым влиять на другого. В этом его свобода, и в этом твоя свобода и толерантность.

И только с этих позиций решаются вопросы *взаимодействия*, общения:

- *для чего?* — с одной и другой стороны и появляется (или не появляется) общая цель;
- *что* содержу я? и *что* содержит он? *что* обменивается? (интеллектуальное, эмоциональное, материальное);
- *как* я могу совершить действие? и *как* он может совершить действие? (общий метод).

Именно ответы на эти вопросы помогают наладить нормальное общение, демократические взаимоотношения. Всякое упражнение, только многократно повторяемое, дает результат. Неплохо бы таких упражнений побольше каждому и всем вместе, тем больше, чем выше и шире сфера влияния каждого на людей.

Реформа системы предполагает реформирование всех ее элементов. Коренные качественные, революционные изменения (что и является смыслом сегодняшних реформ) приводят к противоречиям, проблемам, конфликтам, если нарушается одновременность преобразований в каждой подсистеме, теоретически это просто и понятно. Практика устанавливает определенную очередность, порождающую дополнительные препятствия. Они накапливаются и требуют глубокого осмысления и вряд ли будут разрешенными, если не дополнить их актуальным вопросом: «Готовы ли сами деятели?». Все ответы на эти вопросы находятся в сфере социальных отношений, в сфере социальных позиций, которые занимают руководители, управленцы, менеджеры. Модель социальных отношений «начальник — подчиненный», «руководитель — исполнитель», обрекающая всю иерархическую цепочку управления на коллективную безответственность, заменяется повсеместно субъектной моделью: самостоятельность в принятии решений и ответственность за их исполнение. Это оказалось чрезвычайно трудно.

Сознание, сформировавшееся в авторитарной атмосфере, не в состоянии усвоить эту модель моментально. Слишком велика инерция стереотипов, догм даже у тех, кто реформы возглавляет. Не воплотить новую идею старыми методами. Именно это несоответствие наблюдается повсеместно. Как всякое нарушение гармонии, оно не может восприниматься положительно. Освоить новые методы, т.е. новые способы действий — это значит развить свои способности выбирать и быть свободным, понимать и быть свободным, осознавать и быть свободным. Это дает возможность не нарушать свободу другого. Это и есть истинная демократия, к которой мы стремимся и не можем овладеть, пользоваться.

Гуманизм как очеловечивание в профессиональном образовании предполагает поменять профессиональную позицию с «властвую над тем, кто от меня зависим» (и значит, подавляю) на «обслуживаю дру-

гих, для чего и нужна моя профессия в обществе» (и значит, служу другому, люблю его). Изменение позиции повлечет адекватное изменение целей, содержания, методов социальной деятельности.

Экологическая культура как составляющая образованного гражданина опять же не есть только изучение предмета «экология», а прежде всего есть культура отношения к организму (здоровью), дому, двору, городу, планете. Ею не овладеть, если с детства не упражняться в чистоте, опрятности собственной и окружающего пространства, если эти ценности не включены в деятельность учителя, преподавателя, вряд ли овладеет ими каждый в отдельности и общество в целом.

Сегодня это главное предназначение системы непрерывного образования взрослых, которая и занимается подготовкой деятелей. Именно ее необходимо реанимировать в первую очередь: сформировать в обществе потребность (нужду, интерес) к интенсивному развитию собственных способностей.

Только такой подход сократит протяженность «переходного периода», изменит тот «рассол», в который погружено очередное пропащее поколение. Остановить цепную реакцию бездуховности — предназначение преподавателя, если прежде всего он этого захочет (в силу собственной высокой духовности), если он на это способен (в силу высокого уровня собственного развития), если поймет значимость педагогической составляющей в собственной деятельности, если все это поймет общество и адекватно оценит значимость его труда и сам труд.

6.2. Зарубежный опыт образования взрослых¹

Механизм предотвращения социально-психологических конфликтов

Становление андрагогики за рубежом Образование взрослых следует рассматривать как составную часть социально-экономических преобразований, обусловленных темпами научно-технического прогресса. Развитие средств производства и их внедрение требует определенного уровня грамотности, необходимого для использования средств и для обслуживания производства. Практика обучения взрослых существовала и в античном

¹ Использованы данные НИР «Стратегия образования взрослых». — ДГУ, 2003.

мире, и во все последующие века как передача знаний и опыта мастера ученику. Однако в конце XIX в. и особенно в XX в. появилась необходимость обобщения опыта, выявления закономерностей и эффективных способов обучения взрослых.

Становление андрагогики в самостоятельную область научного знания относят к середине XX в. Ряд ученых многих стран внесли свой вклад в определение ее предмета, понятийного аппарата, методов исследования. К ним следует отнести М. Ноулза (США), Д. Кидда (Канада), Ф. Пеггелера (Германия), Б. Самоловчева (Югославия), Е. Радлинскую (Польша), А.В. Даринского, В.Г. Опушкина, Ю.Н. Кулюткина, С.Г. Вершловского (СССР) и др.

На самом начальном этапе развития теории обучения взрослых был выделен психологический аспект — свидетельство того, что образование взрослых непосредственно связано с изменениями сознания. Одной из первых наиболее значимых работ была публикация известного американского ученого Э. Торндайка «Психология обучения взрослых». Особо подчеркивалась роль образования взрослых в социализации, продолжающейся и у взрослого человека (Э. Эриксон, Р. Гоулд, О. Бримм). Идея социально-психологической значимости образования взрослых охватила сегодня весь мир, многие ученые Востока и Запада ведут серьезные исследования в области андрагогики.

Значимость образования взрослых в современном мире подчеркивается созданием международных и национальных центров проблем образования взрослых:

- Институт образования ЮНЕСКО (Гамбург);
- Международный институт планирования образования (Париж);
- Международный институт образования (США);
- Швейцарская организация образования взрослых;
- Международный педагогический центр (Франция);
- Национальный институт образования взрослых (Великобритания);
- Международный институт педагогических исследований (Германия) и др.

Социальная значимость образования взрослых стала подчеркиваться Организацией Объединенных Наций — ЮНЕСКО с момента ее создания. Уже в 1976 г. на 19-й сессии Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры в Найроби была разработана Рекомендация о развитии образования взрослых, идеи которой продолжают обсуждаться на всех последующих международных конференциях по образованию взрослых.

Особую значимость имела Пятая Международная конференция по образованию взрослых в Гамбурге (Германия) 14—18 июля 1997 г.,

принявшая «Гамбургскую декларацию об обучении взрослых» и «Повестку дня на будущее».

Последовавшие за ней международные конференции в Софии (2002), Бангкоке (2003), региональная в Ташкенте (2003) обсуждали проблемы образования взрослых в духе идей Гамбургской конференции, в развитии, конкретизации, уточнении ее концепций.

Международная конференция по образованию взрослых в Гамбурге отмечает позитивные тенденции в политике по отношению к коренному населению, выделяя четыре «столпа образования»:

- учиться жить, или право на самобытность;
- учиться познавать, или право на самообразование;
- учиться делать, или право на самостоятельное развитие;
- учиться жить вместе, или право на самоопределение.

Международное сотрудничество и солидарность в деле образования взрослых в новом веке, опираясь на партнерство, совместный обмен и создание сетей, нацелено на повышение эффективности программ развития человека, с тем чтобы:

- содействовать обучению взрослых на протяжении всей жизни на основе секторального и межсекторального подхода;
- максимально расширить возможности для обучения взрослых путем включения компонентов обучения взрослых во все программы и проекты;
- повысить возможность для нетрадиционного контингента активно участвовать в реализации возможностей обучения.

Социальная функция образования взрослых пытается сформировать единую образовательную политику. На это имеются вполне объективные причины, к которым можно отнести

разобщенность культур не только отдельных стран, но и континентов, разный уровень развития не только их культур, но и цивилизованности, разный уровень благосостояния и экологических условий, определяющих здоровье и продолжительность жизни.

В современных тенденциях развития образования взрослых в мире все отчетливее прослеживается *социальная функция*. Предназначение образования взрослых состоит в преобразовании внутреннего мира, адекватном преобразованиям внешнего мира, и потому подчеркивается его роль в следующих проблемах:

- борьба с бедностью;
- государственная безопасность;
- гендерная политика;

- здоровье и здоровый образ жизни;
- конкуренция на рынке труда;
- переподготовка военных;
- образование для заключенных;
- новая профессия для оставшихся без работы;
- социальная реабилитация инвалидов;
- маргинальные группы населения;
- социокультурная среда и экология;
- информационные технологии и доступность информационных средств;
- социальное партнерство как технология образования взрослых и как социальный заказ на новую норму взаимодействия в общественных отношениях.

Образование взрослых в XXI в. устойчиво называется «образованием через всю жизнь», «обучением длиной в жизнь», подчеркивается главный принцип образования взрослых — *непрерывность*.

Приоритетные направления в образовании взрослых К настоящему времени в мире сформировались определенные приоритетные направления в образовании взрослых:

- обновление существующей концепции образовательного процесса, его ориентация на результат, обусловленный реальностью современного мира;
- развитие разнообразных форм обучения, гибко реагирующих на потребности взрослых в приобретении полезных знаний и навыков повседневной и профессиональной жизни;
- «охват неохваченных», массовый характер непрерывного образования, доступность образования для широких слоев общества;
- усиление роли гуманитарной составляющей в образовании, способствующей сочетанию гражданственности и способности жить в поликультурном обществе;
- организация и проведение подлинной «общественной мобилизации» на участие в образовательном процессе, на его развитие и обновление;
- подготовка и переподготовка специалистов в области новых информационных и коммуникационных технологий.

На Международной конференции в Бангкоке (сентябрь 2003) обсуждались проблемы образования взрослых, общие для многих стран. Среди них наиболее значимой признана проблема отношений общества и образования, которая воплощается в отношении к преподавателю и его труду.

Образование зачастую оценивается узко, не признаются масштабы его социально-психологической значимости, с одной стороны, а с другой — и само образование не склонно брать на себя социально-психологические функции. Получается замкнутый круг, разомкнуть который можно через изменение отношения общества к преподавателю, а преподавателя — к своему труду. На конференции была отмечена проблема осмысления терминологии. Общеизвестным стало понятие «образование взрослых», а также его деление на *формальное*, *неформальное* и *информальное*. Недопустимо понимать под образованием взрослых только дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации и переподготовка).

Другая проблема, отмечаемая на международном уровне — это *проблема специфики обучения взрослых*. Методики обучения зачастую повторяют школьные, детские и становятся непривлекательными для взрослых, вызывая их психологическое сопротивление. Учитывая культурные различия, разные страны решают эту проблему по-разному. Например, в *Мексике* работает система мультипликаторов: учат мастеров, которые учат волонтеров. Такая система очень перспективна для информального образования, в которой задействованы все взрослые. Если с каждым поработает волонтер, а обученный сам окажется в функции волонтера в неформальном общении, то такая цепная реакция окажется исключительно полезной для общества.

Южно-Африканская Республика решает проблему обучения грамотности, и потому там уделяется внимание подготовке специалистов, которые решали бы эту проблему профессионально. За каждый из трех лет обучения они получают сертификат, свою учебу соединяют с практикой работы по обучению грамотности на родном и английском языках, математике, малому бизнесу, профилактике заболеваний, демократическому взаимодействию.

В странах Латинской Америки наилучшим признается образование на *Кубе*, меньше всего склонной к открытости. Не получая кредитов, помощи, консультаций со стороны, Куба решает проблемы образования самостоятельно. Это еще один пример того, что не существует единого рецепта, единой модели образования и сотрудничества в вопросах образования для всех стран.

Европа, безусловно, является наиболее продвинутой частью континента и в отношении к идее «образование взрослых — ключ к XXI веку», и в отношении к ее реализации. Многие образовательные программы ЕС распространяются и на Россию, и на страны Азии, Африки.

Большую активность в этом вопросе проявляют Швеция, Германия. На конференции в Бангкоке Швеция от имени Союза Север-

ных стран представила проект «Обучение, чтобы делиться» (Learning for sharing), в котором разработан принцип сотрудничества в образовании взрослых. Он распространяется не только на организационный аспект, но и на технологии обучения. Выбор наиболее близких ролей и овладение другими демонстрирует каждому свой внутренний потенциал для дальнейшего развития и роста, для уверенности в себе в разных социальных ситуациях. Попробовав себя в ролях: «гид» (организатор), «коуч» (мастерство), «учитель» (знания), «фасилитатор» (адаптация), каждый оценивает свой внутренний ресурс и более уверенно ищет свое место в жизни.

В Швеции принят Декрет о государственной поддержке (субсидировании) свободного образования взрослых, в котором организаторская функция возложена на Шведский национальный Совет по образованию взрослых (с 1991 г.) — некоммерческую организацию, работающую на основе социального партнерства. Система грантов на представленные проекты — основа его деятельности. Представляемые проекты нацелены на решение конкретных социально значимых проблем, профилактику конфликтов.

Образование взрослых в Швеции организовано широкомасштабно и целенаправленно, основано на объединении усилий общественности и государства. Оно представляет собой систему с широкими контактами внутри страны и на международном уровне.

Образование взрослых в Швеции строится на принципах открытости, прозрачности, справедливости, объективности, честности. Каждая программа оценивается по критериям:

- самооценка автора программы;
- оценка потребителей образовательных услуг;
- оценка работодателей;
- оценка коллег (специалистов, разрабатывающих образовательные программы).

В Швеции созданы учреждения:

- Шведский Институт (международные образовательные и культурные программы);
- Северная Народная Академия (обучение в рамках стран Северного и Балтийского морей);
- Государственный институт специальной образовательной поддержки инвалидов;
- Общественная образовательная сеть (компьютерная сетевая поддержка образования взрослых);
- Центры образования взрослых при университетах.

В системе образования взрослых Швеции активно функционируют 11 разнообразных образовательных ассоциаций, объединяемых Шведской Национальной Федерацией образовательных ассоциаций:

- Образовательная ассоциация рабочих;
- Образовательная ассоциация церквей;
- Ассоциации образования взрослых;
- Ассоциации развития обучения;
- Городская ассоциация образования взрослых;
- Ассоциация образования взрослых Союза шведских фермеров и Центра либеральных партий и др.

Активную работу ведут Образовательная ассоциация профессиональных рабочих, Шведская ассоциация христианского образования.

Около 75% взрослого населения Швеции постоянно охвачено образованием.

Координацию образования взрослых в *Финляндии* осуществляет Финская Ассоциация образования взрослых (FAEA), основанная в 1969 г.

Ее коллективными членами являются: Финская Ассоциация высших школ, Ассоциация центров образования взрослых; Центры кружкового обучения, фонды, а также общественные организации, занимающиеся образованием взрослых.

Основные ее функции состоят в следующем:

- формирование общественного мнения об актуальности образования взрослых;
- внесение предложений при разработке правительственных документов и бюджета;
- содействие в разработке учебно-методических документов для образования взрослых;
- организация конференций, семинаров, встреч;
- международное сотрудничество.

Проблемы образования взрослых в *Великобритании* решаются на государственном уровне. В 1998 г. в Парламент был представлен проект «Возраст учебы: эпоха Возрождения новой Британии». Главной идеей проекта, поддержанного широкой общественностью, было привлечение в систему непрерывного образования лиц, по разным причинам не участвовавших в ней. Были предложены два пути:

- введение индивидуальных образовательных счетов для малообеспеченных граждан при их ответственности за свою учебу;
- обеспечение трудоспособному населению доступа к информационной сети (University for Industry), помощь в обновлении знаний и профессиональной компетентности.

Проект рассчитан на участие в нем ведущих национальных организаций: Конференции британских промышленников, Национального наблюдательного совета по проблемам образования и профессиональной подготовки, Национальной организации образования взрослых, Конгресса профсоюзов и др.

Большую работу ведет Национальный институт продолжающегося образования взрослых (NIACE, National Institute for Adult Continuing Education), объединяющий более 200 членов (корпоративных и индивидуальных участников). В его функции входит:

- посредничество в оказании разнообразных образовательных услуг (предоставление информации, проведение исследований, консультирование и т.п.);
- влияние на формирование рынка образовательных услуг;
- оказание помощи в создании объединений, занимающихся образованием взрослых.

Словения — одна из стран Восточной Европы, правительство которой заменило систему идеологической пропаганды централизованной системой образования взрослых.

Учрежденный Правительством в 1991 г. Центр образования взрослых финансируется на 60% государством, на 40% по контрактам и грантам. Эта некоммерческая организация выполняет функции:

- распространение информации об образовании взрослых;
- организация подготовки руководителей для системы образования взрослых;
- организация исследований;
- поддержка инновационной деятельности;
- международное сотрудничество.

Положение с образованием взрослых в *Центральной Азии* обсуждалось на региональной конференции «Образование для всех — обучение на протяжении всей жизни в Центральной Азии» (Ташкент, 4—5 июня 2003). Разработанный на конференции документ «Призыв к действию» содержит следующие позиции¹:

- признать приоритетными рекомендации ЮНЕСКО и национальных правительств по достижению целей программы Образования для всех и Обучения на протяжении всей жизни;
- уделять равное внимание формальному и неформальному образованию, а также развивать сотрудничество между государственными структурами, международными и неправительственными организациями;

¹ *Призыв к действию* // Новые знания. 2003. № 3. С. 8.

- оказать поддержку в становлении Образования для всех как неотъемлемого элемента в области Обучения на протяжении всей жизни. Создание местных, региональных и национальных рамок и структур, необходимых для развития, координации, финансирования, оценки качества и мониторинга Образования для взрослых, должно входить в число приоритетных задач государства в сфере образования;
- включить в программу базового образования обучение навыкам, необходимым для развития личности и полноценного участия в социальной, культурной, политической и экономической жизни общества;
- выделять дополнительные средства и ресурсы в поддержку гражданского образования взрослых и программ развития личности;
- признать приоритетным разработку программ, ориентированных на нужды и интересы учащихся, и сделать доступным их участие в планировании и контроле качества образования;
- создать систему сбора всесторонних статистических данных на местном, региональном и национальном уровнях для анализа потребностей, планирования, мониторинга, отчетности и оценки работы, а также для сравнительных исследований на международном уровне;
- использовать качественные и количественные инструменты мониторинга применения политики гендерного равенства в реализации программы Обучения на протяжении всей жизни;
- разработать эффективную систему лицензирования и признания формального и неформального образования взрослых. Ключевым компонентом которой должна стать система признания уже полученного образования;
- расширять и углублять международное сотрудничество, обмен опытом и использование возможностей ценностного образования для развития толерантности и культуры мира и продвижения многоязычного образования;
- более интенсивно использовать потенциал Образования для взрослых и Обучения на протяжении всей жизни в решении социальных проблем, таких, как безработица и бедность;
- более эффективно использовать потенциал высшего образования и науки в регионе для оказания поддержки политике и практике Обучения на протяжении всей жизни;
- организациям и донорам уделять большее внимание требованиям процесса Обучения на протяжении всей жизни и выделить ее как приоритетную.

Образование взрослых в государствах СНГ В настоящее время активно разрабатывается Концепция образования взрослых в государствах — участниках Содружества Независимых Государств (СНГ), в проекте которой предложены основные принципы и основные направления развития образования взрослых.

Основные принципы развития образования взрослых:

- признание права на образование в любом возрасте как одного из важнейших фундаментальных прав человека;
- ориентация образования взрослых на общечеловеческие ценности и идеалы гуманизма;
- гармонизация интересов личности и общества;
- доступность образования;
- автономность образовательных учреждений;
- взаимодействие и партнерство государственных органов, неправительственных и общественных организаций;
- гласность при разработке, принятии и реализации решений;
- учет специфики образовательных потребностей различных категорий взрослого населения;
- государственная поддержка образования взрослых;
- учет мирового опыта.

Основные направления развития образования взрослых:

- развитие правовой основы образования взрослых;
- формирование национальной государственно-общественной системы управления образованием взрослых;
- расширение доступности общего и профессионального образования, а также реализации иных образовательных программ для различных групп населения, в том числе безработных, лиц с ограниченными возможностями, мигрантов, лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, пенсионеров;
- активизация просветительской деятельности, направленной на повышение общей культуры и социальной активности населения путем распространения научных знаний и достижений культуры;
- содействие межкультурному диалогу и правам человека;
- улучшение условий и качества обучения взрослых путем:
 - создания условий для выражения потребностей людей в обучении;
 - обеспечения доступности и качества;
 - предоставления школ, колледжей и университетов для взрослых обучающихся;
- улучшение условий для профессионального развития специалистов по образованию взрослых;

- повышение адекватности первичного образования перспективе обучения на протяжении всей жизни;
- содействие развитию научных изысканий и исследований по обучению взрослых, обусловливаемых конкретной политикой и ориентированных на практическую деятельность;
- признание новой роли государства и социальных партнеров;
- обучение взрослых в связи с проблемами окружающей среды, здравоохранения и народонаселения;
- обучение взрослых, культура, средства информации и новые информационные технологии, в том числе:
 - развитие взаимодействия между средствами информации, новыми информационными технологиями и обучением взрослых;
 - содействие справедливому использованию интеллектуальной собственности;
- формирование системы подготовки кадров для образования взрослых;
- совершенствование финансирования образования взрослых;
- развитие механизма координации деятельности государств — участников СНГ в области образования взрослых;
- укрепление международного сотрудничества и солидарности;
- укрепление национального и регионального сотрудничества, а также организаций и сетей в области обучения взрослых.

Международной системе образования взрослых свойственно в настоящее время:

- расширение частного сектора в предоставлении образовательных услуг;
- обострение конкуренции между государственными образовательными учреждениями и частными организациями в предоставлении услуг и в получении финансирования;
- некоммерческие организации (НКО), которые сосредотачивают свою деятельность на программах для слабообеспеченных и проблемных слоев населения, их усилия направлены на формирование гражданского общества в мире;
- усиление внимания к профессиональному обучению в крупных фирмах и промышленных объединениях;
- понимание выгоды для государства инвестирования в образование, что даст хороший результат не только в социально-психологической атмосфере общества, но и в материальной сфере;
- широкое понимание проблемы сотрудничества, которому тоже надо учиться на всех уровнях социума.

Традиционно первостепенным является *вопрос качества* в образовании взрослых. В его решениях наметилась здоровая тенденция освобождения от чрезмерного бюрократизма. Ориентация на потребности конкретного заказчика образовательных услуг меняет само представление о качестве образования. Сегодня это то реальное приращение, которое получено в образовательном процессе. Как было показано ранее, оно выражается в совокупности трех приращений в сознании (к потребностям, внутренним нормам, способностям), позволяющим:

- адаптироваться в условиях перемен, правильно самоопределяться в конкретных ситуациях;
- добывать информацию, необходимую как правило, как норму действий в конкретной ситуации, оперативно менять ее, если ситуация изменилась;
- развивать свои способности мыслить, понимать и быть понятым, осознавать свои действия, проектируя их и рефлексирова.

Такой результат недостижим в авторитарных образовательных технологиях. Инновационность технологий состоит в замене авторитарной модели на демократическую модель партнерства, сотрудничества, сотворчества, которыми необходимо овладеть преподавателям-андрагогам и постепенно всему социуму. Стало очевидным, что проблема образования взрослых становится актуальной для коллективных субъектов: предприятий, организаций, органов власти и т.д.

На рубеже XX и XXI вв., первого и второго тысячелетий рефлексивное состояние человечества позволило осознать две глобальные проблемы, два главных недостатка, препятствующих достижению гармонии во внешнем мире и внутреннем (в сознании) каждого жителя планеты. Их устранение осознано как главные задачи XXI в.: *возвращение к духу* и *возвращение к природе*. Возвращение к духу, к пониманию самого себя, к разумности в своих действиях — первичная задача, суть которой — в психологическом взрослении человека и человечества. Именно ее решение позволит сбалансировать отношения биосферы и техносферы, естественного и искусственного. Научно-технический прогресс, достигший к началу XXI в. кризисной отметки, представляет опасность и для человечества, и для человека, его породившего. Ориентация на создание средств затмевает сегодня ценности. Вопрос «ради чего?» зачастую остается без ответа, а иногда и не ставится. Человечеству необходимо повзрослеть в процессе осознания собственной жизнедеятельности, ее безопасности. Человечество как дитя заигралось: в погоне за игрушками не замечает реальности. Как неразумный ребенок, бегущий за любимой игрушкой, не замечает опасности, может попасть под машину, уто-

нуть, обжечься, так алчная часть человечества, называющая себя цивилизованной, создает опасность, порождает огромное несоответствие в благополучии людей, разделяя их на богатых и бедных. Так называемый «золотой миллиард», включающий в себя страны с высоким уровнем жизни, противопоставил себя оставшимся позади пяти миллиардам. Увеличивающееся несоответствие всегда приводит к конфликтам, в данном случае к глобальным. Стремление Европы к размещению на своей территории исключительно интеллектуальных технологий и избавление от других за счет своих соседей по планете, конечно же, улучшит ее экологию, но надолго ли? Природа, позволив человеку поделить землю, еще держит в своих руках атмосферу, общую для всех.

Появившийся в конце XX в. (1992 г. — Рио-де-Жанейро) термин «глобальное мышление» не означает, что у нашей планеты вырастет нечто, что будет называться «голова» и, пыхтя, начнет крепко думать. Это метафора. Как она может реализоваться, с чего должен пойти процесс глобализации мышления? «Глобальное мышление» означает, что по-другому будут думать имеющиеся шесть миллиардов голов. Каждый осознает себя гражданином планеты Земля и с этой позиции будет совершать собственные действия. Вероятно, это задача «золотого миллиарда» в первую очередь. Это они, наиболее развитые, наиболее продвинутые, наиболее образованные, наиболее культурные (их уровень благополучия создает им благоприятные условия для развития, обучения, воспитания, образования) и, стало быть, наиболее ответственные за все происходящее вокруг.

Изменение окружающего мира всегда было реальным фактом, менялся лишь характер изменений, длительные периоды эволюции чередовались с короткими периодами революций, количественные — с качественными. Современный мир сегодня меняется не столько эволюционно, сколько революционно, не столько естественно, сколько искусственно. В его изменении значительно возросла роль человека, не только добывающего информацию, использующего ее для преобразования внешнего мира, но и производящего ее. Конец XX в. знаменателен для человечества осознанием того, что преобразование, регуляция внешнего мира превзошли возможность преобразования, саморегуляции мира внутреннего. Проявилась недостаточность понимания сознания перед пониманием бытия, духовного перед материальным, оказалось востребованным «возвращение к Духу» как источнику гуманизма, нравственности, разумности.

Человек всегда старался понять окружающий мир и к нему приспособиться. Зависимость человеческой деятельности от внешних условий требует от деятеля умения адаптироваться. Оно становится

необходимостью, так как деятельность индивида все более и более социализирована. Человеку приходится находить и выстраивать отношения с множеством людей, а значит, приспосабливаться к их способу мышления, общения, поведения, т.е. менять самого себя, свой внутренний образ, находиться постоянно в образовательном процессе, в процессе осознания самого себя. Именно поэтому появились новые взгляды на образование как на непрерывный процесс. Девизы: «образование через всю жизнь», «образование без границ», «образование для всех и каждого» — суть новых парадигм образования и емко описывается тезисом: «информация — это еще не знание, знание — еще не образование, образование — еще не преуспевание». Реализация принципа непрерывности требует от профессионалов в системе образования *инновационных* моделей и технологий, ориентированных на обучающихся, обеспечивающих их субъектность, способность быть хозяином своей судьбы, своего успеха в жизни, психологической зрелости.

6.3. Из опыта образования взрослых в России

Образование взрослых как механизм социальных преобразований

«...передать
идею опыта»

В описании опыта больше свободы, чем в описании теорий, учений, в которых всегда задано основание и логика. Однако свобода чревата хаотичностью. Потому важно ввести ограничения, выбрав определенную логику описания опыта. При этом нельзя не учесть предостережение К.Д. Ушинского о том, что «нельзя передавать опыт, можно передать идею опыта». Идея означает его обобщение, которое, безусловно, беднее, бледнее. Восхождение от абстрактного к конкретному предполагает яркость и богатство впечатлений, переживаний, эмоциональное содержание, которое уменьшается при переходе к интеллектуальным процедурам: сравнению, обобщению и т.д. Примем это во внимание, как и то, что логика изложения, выбор систематизации в описании опыта могут быть разными:

- либо по *смыслам образования* в каждой социальной подсистеме в таблице (по вертикали):
 - образование как *ценность* для общества, для общностей (профессиональных, региональных, национальных), для коллективов, для групп, для семьи, для личности;

- *система* образования, созданная государством, ее влияние на жизнедеятельность общества, общностей, коллективов, групп, семей, личностей;
- *процесс* образования, его понимание, общепризнанные модели и технологии, формирующие модель деятельности и менталитет общества, общностей, коллективов, групп, семей, личностей;
- *результат* образования как приобщение к культурным ценностям общества, общностей, коллективов, групп, семей, личностей;
- *образование* как услуга по решению долгосрочных и краткосрочных проблем общества, общностей, коллективов, групп, семей, личностей;
- либо по **социальным подсистемам** в таблице (по горизонтали): образование как ценность, система, процесс, результат, услуга в позитивном изменении жизнедеятельности *общества, общностей, коллективов, групп, семьи, личности*;
- либо без **детализации смыслов образования**, т.е. в общем смысле — образование взрослых в позитивном изменении жизнедеятельности общества, общностей, коллективов, групп, семей, личностей;
- либо без **детализации социосистем**, т.е. в общем смысле — образование как ценность, система, процесс, результат, услуга в жизнедеятельности *социума* (табл. 6.1).

Т а б л и ц а 6.1

Образование и социум

Образование	Социум					
	общество	общность	коллектив	группа	семья	личность
Ценность						
Система						
Процесс (деятельность)						
Результат						
Услуга						

Логика рассуждений в такой систематизации допускает также *выборочное* описание. Используем последнее.

Основные периоды образования взрослых в России	В России в исторической ретроспективе опыт образования взрослых целесообразно разделить на три периода:
	1) в дореволюционной России;
	2) в советский период;
	3) в современной России.

В *дореволюционной* России опыт образования взрослых начал обобщать и описывать еще К.Д. Ушинский, который, как известно, рассматривал педагогику не только как науку об образовании детей, но и взрослых. В своих работах «Педагогическая антропология», «Воскресные школы» он обосновал специфику обучения взрослых «быть строже в выборе предметов, избегать всего пустого и бесполезного»¹.

Призывая «учиться всю жизнь», он особо подчеркивал важность потребности и способности учиться самостоятельно, без учителя, а учителям советовал учитывать разнообразие «лиц, одежд и состояний» — так был сформулирован принцип индивидуального подхода.

Наука считается состоявшейся, если она представлена учебной дисциплиной и преподается в учебном заведении. Для андрагогики в этом смысле показателен тот факт, что в Педагогической академии (Петербург) в 1912 г. был прочитан курс по внешкольному образованию Е.Н. Медынским, на базе которого были созданы книги «Внешкольное образование, его значение и техника», «Методы внешкольной просветительской работы».

В первые годы *советской* власти образование взрослых получило социальный заказ: ликвидация безграмотности населения. Ее возглавил А.В. Луначарский. Известно, что первым декретом советского правительства был декрет «О ликвидации неграмотности среди населения РСФСР». Продолжал свою научную работу Е.Н. Медынский, использовавший термин «андрагогика».

Активную деятельность в этом направлении вела Н.К. Крупская, которая пропагандировала принцип связи обучения с жизнью, практикой, производительным трудом. Идея политехнического образования взрослых была актуальна и значима.

Начиная с середины XX в. формальное образование взрослых в СССР имело строгую структуру, в которой четко выделялось два направления:

¹ Ушинский К.Д. Воскресные школы: Собр. соч. — М.: Просвещение, 1953. — Т. 2. — С. 495.

- идеологическое (политучеба, политсеминары, политинформации, политбеседы и т.п.);
- отраслевая система повышения квалификации. Каждая крупная отрасль народного хозяйства имела свою систему повышения квалификации:
 - руководящих работников;
 - специалистов;
 - среднего звена;
 - рабочих.

Они имели определенные нормативные права и возможности повышать свою квалификацию без отрыва от работы (наставничество, кураторство и т.п.) и с отрывом от производства (стажировки, курсы и т.п.).

В *современных* условиях отраслевой принцип в экономике уступил место региональному, начала перестраиваться и система дополнительного профессионального образования, переходя от отраслевого функционирования к региональному. Идеологическое направление рухнуло, оставив население без психологической помощи, столь необходимой в период реформ и перемен.

Тенденции в документах правительства на поддержку только *дополнительного профессионального* образования показали свою несостоятельность. И в настоящее время идет переориентация на расширение сферы внимания к образованию взрослых через новую формулировку — «непрерывное образование».

Так что же можно сказать об опыте образования взрослых в российском *обществе*? Опять же следует высказаться более определенно в том смысле, что можно говорить о формальном образовании, имеющем правовую базу, структуру, органы управления, т.е. все *признаки* системы, и о неформальном, которое осуществляется в профессиональном и бытовом общении, во взаимодействии.

Система формального образования взрослых называется у нас «дополнительное профессиональное образование», оставляющее за пределами своего внимания 25% населения России, называемого «пенсионеры». Этот огромный человеческий потенциал мог бы принести пользу обществу, каждый сам себе и своим близким. Владея житейской мудростью, идеологией бескорыстного служения родине, жертвенностью и потребностью быть нужным обществу, эти люди нуждаются в грамотно организованной адаптации к резкому изменению условий жизни на уровне ценностей. Так, все сюжеты советских фильмов, которые сегодня воспринимаются как глоток свежего

воздуха, в основе своей имеют ситуации, в которых предприимчивость становится преступлением. А советский быт, который можно сегодня охарактеризовать как глобальный дефицит *всего*, сопровождался всеобщим презрением к категории людей, называемых спекулянтами, которые хотя бы чуть-чуть решали проблему дефицита. Самыми безнравственными были поступки проявления предприимчивости в личных целях. И мораль, и закон, и общественное мнение, вся идеологическая атмосфера дружно порицали подобное. И вдруг в течение одного десятилетия (во времена перестройки никто не объявлял, что происходит переход от социализма к капитализму) в идеологии происходит переворот: положительное становится отрицательным, отрицательное — положительным. Естественно, в худшем психологическом состоянии оказалось старшее поколение, стереотипы наполняют сознание, а работа с ними сообща (к чему тоже привыкли) не ведется. Молодое поколение восприняло изменение легко (запись на чистый лист), что зачастую усугубляет всегда существовавший конфликт поколений. Новые идеи еще не устоялись, не выкристаллизовались и находятся в поисках оснований. Так появилась общественная проблема — *поиск национальной идеи*.

**О поиске
национальной идеи**

Чем активнее ведется обсуждение вопроса о национальной идее в прессе и на телевидении, тем очевиднее продвижение в ее поиске в обратную сторону — не к ней, а от нее: различение понятий, предназначения процесса и результата поиска не ведут к обобщению. Отраднo лишь то, что приходит понимание, что хаос в нашем бытии — от хаоса в сознании. Их взаимопроникновение — главное открытие.

Руководители, как никто другой, понимают значимость в новых условиях старого тезиса о том, что «идеи становятся материальной силой, когда овладевают массами». Именно этим и вызвано беспокойство о национальной идее: в чем она состоит; где ее найти и как использовать для улучшения нашей жизни. Подход, очевидно, верный, как верно и то, что в своих поисках мы заходим зачастую слишком далеко, не замечая близкого.

Будем последовательны. Современный мир стремительно меняется. Изменения — это процессы, в которых тот или иной материал, в том числе и человеческий, преобразуется, меняет образ. Одни процессы объективны, другие — субъективны, одни — организованы, другие — стихийны. Человек эти процессы познает и старается сделать управляемыми. Для этого нужны определенные знания и спо-

собности, определенная подготовка, в том числе и специальная. Однако при любой профессии и квалификации сознание должно быть настолько организовано, чтобы в каждом процессе различать аспекты: *теоретический, нормативный, реальный*. Остановимся на каждом в отдельности, но при этом сделаем особый акцент на их глубоком взаимопроникновении, так как именно здесь находится методологическое объяснение неудач нашего общества. Теорий у нас предостаточно, но их реализация неизменно вызывает сопротивление, отталкивая или выталкивая их носителей. Практика становится изобретательной, дилетантски придумывая выходы из тупиков: иногда гениальные, иногда приводящие к катастрофам. От чего это зависит? Не будем проблемы централизовать: нет сегодня в обществе идеологического центра, а общественное сознание — в наличии. Оно имеет свои особенности, и потому говорят о менталитете, который создает определенную духовную атмосферу, ценности и приоритеты. Как же охарактеризовать его состояние сегодня? Современные оценки не отличаются оригинальностью: как и в прошлом веке сетуем на две беды — «дураки и дороги», обращаясь к классике, говорим о «разрухе в голове», и еще более современные — не пошли дальше, чем «хотим как лучше, а получается как всегда», и наиболее распространенное — «крыша поехала». Последнее все активнее подкрепляется стихийной практикой языка. Все более популярными становятся эпитеты: «бешеный», «сумасшедший». В совершенно позитивном смысле с экрана телевизора мы постоянно слышим «бешеный успех», «сумасшедший талант»... Можно, конечно, всего этого не замечать, а если заметить и призадуматься, то хочется сказать: «С этим надо что-то делать, пока не поздно».

Безусловно, это функция представителей власти, как одна из государственных, а также менеджеров разного уровня, заинтересованных в информированности, развитости своих сотрудников. Но в иерархии своих целей они почему-то не отводят ей первостепенное место. Если обратиться к отечественному опыту, то будет понятно, почему 1960-е — 1980-е годы были для населения более спокойными, а общее состояние мы называли стабильным. Все проблемы и невзгоды находили объяснение, людей убеждали, добивались понимания, которое успокаивало, с трудностями мирились — проблемы рассредоточивались. Существовали мощный, целенаправленный идеологический аппарат и вполне четко сформулированная идея всеобщего благоденствия. А что делать сейчас? Старая идея и способы ее продавливания неприемлемы.

Образование взрослых как механизм реформирования Можно обратиться к мировому опыту, в котором найдены механизмы изменения человека в быстро меняющемся мире, выделяются немалые средства и ведется активная работа по реализации императива: «Образование через всю жизнь». Что это значит для нас? Это, прежде всего, образование взрослых, создающее определенную атмосферу для детей, из которой они естественным порядком впитывают то, что имеется. Для стран Восточной Европы, преуспевающих в своих преобразованиях, образование взрослых стало *главным механизмом реформирования* (Словения, Германия и др.). У нас эта идея начала произрастать на местах, в регионах, но трудно пробивается наверх, и потому наметившиеся процессы слабо активизируются.

Всякий социально значимый процесс следует рассматривать по трем компонентам. *Теоретический* аспект предполагает интеллектуальную деятельность управленца, умение с теорией разобраться методологически, выделить основания, установить связи, сэкономить собственную энергию, растрачиваемую на «изобретение велосипеда». Это требует определенной подготовки, мыслетехнической культуры. Следующий этап (называемый *реальным* аспектом процесса) — сопоставление выбранных теоретических подходов с реальной практикой. Теории могут быть великолепными и восхитительными, но неподходящими для настоящего состояния реальной практики (к сожалению!), и тогда следует встать на путь поиска других теорий, более подходящих, которые после установления соответствия практике становятся нормами, правилами деятельности. *Нормативный* аспект процесса должен практике не мешать, реальные процессы не тормозить и в то же время соответствовать социальным, правовым, нравственным, культурным нормам и установившимся ценностям.

Зачастую между аспектом теоретическим и реальным существует барьер нормотворчества, имеющий разные уровни: федеральный, региональный, муниципальный, местный. Каждому уровню соответствует свой круг компетентности и ответственности, однако с упорным единодушием каждый из них, признавая одну сторону своего предназначения — власть, в меньшей степени признает другую — ответственность. Трудно найти другой, столь значимый для нашей жизни фактор, как люди, называемые *государственными служащими*, которые служат государству. Предстоящая реформа государственной службы в своей методологии должна содержать положение о собственных функциях как соединении теории с реальной практикой путем выработки норм. Привлечение работников интеллектуальной

сферы деятельности к решению реальных проблем практики повысит значимость науки и ее институтов не ради ее самой, а для создания разумных норм жизнедеятельности, способствующих развитию общества.

Каждый уровень власти организует жизнедеятельность определенного социума, является для него образцом, насаждает свой стиль мышления, общения, поведения, тиражирует свой внутренний образ. Настало время о нем побеспокоиться. Мы довольно быстро уловили мировой стандарт внешнего образа, получили широкое распространение PR-технологии. Несоответствие между внутренним и внешним — всегда источник конфликтов, чтобы их предотвращать, следует подумать об изменении внутреннего образа, т.е. об образовательных процессах, об образовательных технологиях и моделях.

В современной России особая роль в решении проблем образования взрослых принадлежит **Институту образования взрослых РАО** науке. Осмысление, обобщение сложившихся подходов, моделей, опыта позволяет сделать новый шаг в разрешении проблем, выходить на определенные позиции. Именно эту функцию выполняет многие годы Институт образования взрослых Российской академии образования, отметившей 6 октября 2003 г. свое шестидесятилетие. В России и в образовательном пространстве государств — участников СНГ — это единственное научное учреждение в системе Российской академии образования, на которое возложены функции организации и координации научных исследований в сфере образования взрослых. В настоящее время решением комиссии по образованию при Совете по сотрудничеству в области образования государств — участников СНГ Институту образования взрослых РАО придан статус базовой организации по образованию взрослых государств — участников Содружества Независимых Государств. В соответствии со своими функциями Институт образования взрослых РАО:

- разрабатывает стратегию и реализует отношения социального партнерства в сфере общего и профессионального, формального и неформального образования взрослых с государственными и общественными организациями;
- во взаимодействии с международными организациями и ведущими мировыми центрами образования взрослых формирует научные организационно-правовые предпосылки выработки политики образования взрослых в России и странах СНГ с учетом современных мировых тенденций;

- осуществляет комплексные междисциплинарные исследования;
- координирует научные исследования и практическую деятельность по образованию взрослых в региональных центрах образования взрослых в России;
- проводит международные, всероссийские, межрегиональные конференции, семинары, акции по проблемам образования взрослых;
- оказывает консультативные и образовательные услуги образовательным учреждениям, органам управления, социальной сферы, гражданам.

В рамках деятельности Института сформировалась и активно работает ведущая научная школа страны, исследуя актуальные междисциплинарные проблемы образования взрослых, подготовки и повышения квалификации кадров. В контексте единого проблемного поля исследований развиваются несколько взаимосвязанных направлений:

- Система образования взрослых в регионах России как фактор развития их интеллектуального и социокультурного потенциала;
- Управление образованием взрослых в современных социально-экономических условиях;
- Управление образовательными системами в условиях модернизации;
- Правовое обеспечение образования взрослых;
- Влияние социокультурной среды на формирование ориентаций взрослых на образование;
- Проблема непрерывности профессионального становления и развития кадров системы образования;
- Научно-практические основы моделирования адаптивных систем образования различных категорий взрослых (учащиеся вечерних школ; военнослужащие, уволенные в запас; осужденные; персонал фирм и др.);
- Культурологическая типология самореализации человека в контексте непрерывного образования;
- Акмеологический подход к проблеме последиplomного образования;
- Становление системы дополнительного валеологического образования взрослых в современном развивающемся мире.

Институт проводит совместные исследования и осуществляет информационный обмен с различными организациями, работающими в области образования, направляет своих представителей для участия в международных конференциях, семинарах, принимает зарубежных специалистов, проводит международные конференции и семинары по актуальным проблемам образования взрослых. Институт

активно участвует в законодательном обеспечении формирования общего образовательного пространства государств — участников СНГ.

Институтом образования взрослых разработаны проекты модельных законов «Об образовании взрослых», «О постдипломном образовании» (для Белоруссии, Казахстана, Кыргызстана и РФ), «О просветительской деятельности», принятые межпарламентской Ассамблеей и направленные в парламенты государств СНГ для использования в национальных законодательствах.

Концепция развития образования взрослых в государствах — участниках СНГ, также подготовленная в Институте, была утверждена Решением Совета глав правительств СНГ и вошла в Межгосударственную программу реализации Концепции формирования единого образовательного пространства СНГ.

Институт образования взрослых утвержден базовой организацией государств — участников СНГ по образованию взрослых; успешно осуществляется взаимодействие с Советом по сотрудничеству в области образования государств СНГ, директор Института РАО В.И. Подобед возглавил Постоянную Комиссию по образованию взрослых Совета по сотрудничеству в области образования.

Идею образования взрослых и ее социальную значимость во многих регионах России понимают и реализуют. Большую активность проявляют созданные в регионах Ассоциации образования взрослых: Сибирская, Псковская и др.

Ассоциации иницируют разработку региональных законов об образовании взрослых, проводят конференции, на которых обсуждаются наиболее актуальные проблемы социальной значимости образования взрослых.

Развитие образования взрослых в Сибири Международная научно-практическая конференция в Новосибирске (2000) на тему «*Образование взрослых для развития личности и мирового сообщества*», организованная Сибирской ассоциацией образования взрослых, вынесла на обсуждение целый спектр социальных проблем, решаемых системой образования взрослых:

- о значении образования для взрослых;
- нетрадиционные методики образования взрослых (теоретические предпосылки);
- образование и социальный интеллект;
- образование взрослых современной России; проблемы и приоритеты;
- из опыта демократического гражданского образования взрослых в Красноярском крае;

- психологические особенности обучения безработных, имеющих высшее образование;
- государственное регулирование и качество образования взрослых;
- целевая индивидуальная подготовка взрослых в системе авторизованного обучения негосударственного вуза;
- реализация международно-правовых гарантий межнационального и межконфессионального согласия и современное образование;
- переподготовка преподавателей социальных и гуманитарных наук как организационная система.

Следующая научно-практическая конференция *«Образование взрослых как ресурс развития региона»*, организованная той же ассоциацией, взяла на себя более широкий круг проблем региона:

- гражданское образование взрослых в решении социально-экономических проблем региона;
- обучение взрослых в эпоху глобализации;
- роль ассоциаций в формировании системы образования взрослых на региональном уровне;
- приоритеты системы непрерывного образования взрослых;
- повышение правовой культуры и обеспечение информационной безопасности в информационном пространстве;
- образование взрослых как необходимая компонента развития российского общества;
- разработка региональной образовательной политики;
- каким должен быть алгоритм выживания и развития современного общества;
- современная роль профессионального образования взрослых;
- местное самоуправление (комплексный подход);
- проблема деформации социальных отношений и общения как фактор углубления репрессивного мышления в современной России;
- роль социального партнерства в подготовке взрослого населения в современных экономических условиях;
- работа общественной организации с муниципалитетом по активизации человеческого ресурса;
- профессиональное обучение взрослых как эффективное средство адаптации рабочей силы к требованиям рынка труда;
- о специфике профессиональной подготовки безработных граждан;
- особенности образования взрослых в условиях реформирования экономики;
- социализация незащищенных слоев населения через образование;

- проблема обучения государственных и муниципальных служащих профилактике и разрешению конфликтов.

Опыт Сибирской ассоциации образования взрослых интересен и как модель сотрудничества с международными организациями, в частности с Немецкой ассоциацией народных университетов. Программа «Образование в третьем возрасте» реализовывалась при поддержке немецких коллег и базировалась на изучении опыта Германии. Межрегиональная научно-практическая конференция «Образование в третьем возрасте» разработала следующие рекомендации:

- поддержать предложение о внесении дополнений, касающихся образования для пожилых граждан, в проект закона Российской Федерации «О дополнительном образовании» в концепцию и Федеральную программу по образованию взрослых, а также законы и правовые акты, целевые программы «Старшее поколение» субъектов РФ Сибирского региона и местного самоуправления;
- расширить тематику образовательных программ для пожилых с учетом удовлетворения их познавательных потребностей, интересов и склонностей, индивидуальных особенностей и состояния здоровья. Предусмотреть расширение образовательных услуг по профессиональной подготовке для пожилых женщин, одиноких людей, инвалидов, больных;
- способствовать более активной интеграции людей пожилого возраста в политическую и экономическую жизнь через участие их в общественных объединениях. Продолжить работу по созданию образовательных организаций, групп волонтеров, самопомощи из числа пожилых, оказать им методическую и организационно-техническую помощь;
- проводить ежегодно в рамках «недели образования взрослых в Сибири» декаду «Ученые — пожилым», организовывать встречи с населением по месту жительства, в отдаленных населенных пунктах;
- провести научные исследования по проблемам старения и положения пожилых людей. Создать на базе организаций Сибирской ассоциации образования взрослых информационные центры по данной проблеме;
- продолжить практику функционирования народных университетов «третьего» возраста. Расширить их сеть путем открытия в городах и районах филиалов на базе центров гражданского образования, учреждений культуры, образования и социальной защиты населения. Для реализации образовательных целей принять разнообразные формы, такие, как лекции, семинары

и группы по интересам, группы самопомощи и взаимопомощи, экскурсии и т.д.;

- Сибирской ассоциации образования взрослых начать издание серии брошюр в помощь слушателям народного университета по различным отраслям знаний. Издать материалы настоящей конференции отдельным сборником;
- просить межрегиональную ассоциацию «Сибирское соглашение», органы власти всех уровней оказывать финансовую поддержку организациям, занимающимся образованием пожилых;
- советам ректоров вузов Сибири, правлениям общества «Знание» активнее привлекать к сотрудничеству ведущих ученых и специалистов в области образования для «третьего» возраста, семинары для преподавателей, занятых в сфере образования взрослых, сделать неотъемлемой частью образовательной системы. Красноярскому государственному педагогическому университету (КГПУ) и Красноярской краевой организации общества «Знание» открыть факультативные курсы и спецкурсы по образованию взрослых;
- рекомендовать управлениям по телерадиовещанию, печати и информации администраций краев и областей Сибири продолжить публикацию материалов по проблемам образования граждан «третьего» возраста;
- совету Сибирской ассоциации образования взрослых содействовать установлению рабочих контактов с иностранными и международными организациями, занимающимися вопросами образования для «третьего» возраста;
- совету Сибирской ассоциации образования взрослых провести обучающие семинары с руководителями групп самопомощи из числа пенсионеров и работниками служб социальной сферы, общественных организаций, занимающихся образованием пожилых;
- членам Сибирской ассоциации образования взрослых активнее использовать практику финансирования образовательных проектов через отечественные и зарубежные фонды¹.

**Образование
взрослых на Кубани**

Межотраслевой региональный центр повышения квалификации и переподготовки кадров Кубанского государственного университета подготовил сборник научных статей (под ред.

О.Г. Кукосяна), в котором освещены наиболее актуальные проблемы образования взрослых в крае:

¹ *Образование в третьем возрасте: Материалы научно-практической конференции.* — Красноярск, 2000. — С. 120—121.

- дополнительное образование взрослых: история и современное состояние;
- проблемы развития дополнительного профессионального образования как компонента системы образования взрослых в регионе;
- диверсификация источников и объемов финансирования образовательных учреждений;
- взаимосвязь процесса образования взрослых с технологиями консультативного бизнеса;
- профессиограмма профсоюзного работника: технология разработки и внедрения;
- преодоление профессионально-педагогических заблуждений в процессе послевузовского образования учителя;
- социально-экономическая динамика и структура рынка труда молодежи в Краснодарском крае;
- профессиональное становление личности учителя в контексте образования взрослых;
- профессиональная подготовка работников внутри фирмы;
- обучение профсоюзных кадров: системность, активные формы, результативность;
- профсоюзный лидер: развитие навыков и умений реализации общественных функций в новых условиях;
- жизненные проблемы специалистов, обучающихся в системе непрерывного образования;
- учет половозрастных особенностей личности как проблема андрагогики.

**Просветительская
деятельность
Общества «Знание»**

Особая заслуга в становлении и развитии образования взрослых в нашей стране принадлежит Обществу «Знание», которое, преодолев рамки формального образования, ориентированного исключительно на профессиональное, породило значимую и уважаемую обществом *просветительскую* деятельность. Зародившаяся еще в XVIII в. просветительская деятельность была нацелена на разъяснительную работу в массах и особую активность приобрела с момента официального создания Общества «Знание» (1947). В то время президент Академии наук С.И. Вавилов предназначение организации определил так:

Науке обучают, *знание* передается от одного человека другому — в этом особый смысл данного русского слова... Наше общество должно быть проводником и по-

средником настоящих, высоких передовых научных знаний от специалистов к народу¹.

Размах его деятельности был особенно велик во времена СССР: 38 подписных серий, журналы (в том числе «Наука и жизнь», «Знание — сила»), газеты (в том числе «Аргументы и факты»), лектории пользовались спросом, популярностью и принесли немало пользы в повышении образовательного уровня взрослого населения. Вместе со страной Общество «Знание» трудно переживало последние двадцать лет, однако выжило и продолжает функционировать как общенациональная общественная просветительская структура, представляющая Россию в Европейской ассоциации по образованию взрослых, оно:

- продолжает взаимодействовать с реформированными структурами обществ «Знания» стран СНГ;
- имеет обширные международные контакты с организациями, поддерживающими демократические преобразования в России;
- занимается реализацией программ дополнительного образования, делая главные акценты на:
 - обеспечение компьютерной грамотности населения (создано более 100 компьютерных центров по проекту «Компьютерное образование взрослых»);
 - гражданское образование (в Красноярском крае разработан проект Положения о региональной системе гражданского образования);
 - профилактику ВИЧ-инфекций и наркомании (участие в проекте по формированию здорового образа жизни, подготовке мультипликаторов и модераторов для работы с молодежью);
 - работу с пожилыми гражданами — образование в «третьем» возрасте, имеющую конкретную направленность (в Курске проводятся ежегодные выставки народного творчества пожилых, в результате которых создан уникальный музей рушников);
- выполняет функцию народной дипломатии, помогая устанавливать международные контакты, овладевать методами социального партнерства;
- ведет издательскую деятельность. Издаваемый журнал по проблемам образования взрослых «Новые знания» — единственный специализированный журнал, системно, широко освеща-

¹ Рыбалко В.П. Знание для нового века // Новые знания. 2002. № 2. С. 1.

ющий практику образования взрослых в России, ее проблемы и достижения.

XI съезд (1999) Общества «Знание» России определил *приоритетные направления развития*:

во-первых, сохранение и укрепление существующей инфраструктуры Общества, создание централизованного компьютерного банка данных о системе «Знания», развитие горизонтальных связей, реализация межрегиональных программ и проектов;

во-вторых, перерегистрация и учет членов Общества «Знание», разработка новых мотивационных основ участия в работе организации, в том числе в социально ориентированных и благотворительных программах;

в-третьих, совершенствование правового поля, в рамках которого осуществляется деятельность Общества, через активное участие в разработке и лоббировании законодательства о дополнительном непрерывном образовании, в создании механизмов его реализации¹.

В Уставе Общества «Знание» России записано:

Основной целью Общества является содействие достижению Российской Федерацией уровня передовых государств через распространение знаний и проведение в широких масштабах научно-просветительской работы².

Работа Общества «Знание» ведется по принципу расширения сферы влияния от Сахалина до Калининграда, во всех федеральных округах созданы Межрегиональные бюро Общества «Знание». В условиях необходимости постоянного обновления знаний, непрерывного образования взрослых роль просветительской деятельности и ее организаторов исключительно велика.

¹ Марчук Г.И. Выступление на собрании актива, посвященном 55-летию Общества «Знание» // Новые знания. 2002. № 3. С. 2.

² Там же. С. 3.

Выводы

1. Если учесть, что идеальное и реальное в субъекте образования — это целостность и единство, то вполне закономерно практику (опыт) привести в соответствие с теорией. Если в современной реальности нашей страны мы хотим победить бедность (так заявлены долгосрочные перспективы большинства предвыборных программ), то необходимо ее побеждать и в идеальном, духовном, в сознании, широкомасштабно, что возможно только через систему образования взрослых.
2. Если ставится задача демократизации нашей жизни в реальных действиях, взаимодействиях, отношениях, то необходимо овладеть, взрослым прежде всего, технологией, процедурой демократического общения во всех сферах деятельности: в политике, экономике, экологии и быту.
3. Если мы хотим преодолеть в массовом сознании потребительскую позицию, необходимо упорно и неукоснительно формировать субъектную позицию, самостоятельность, ответственность, активность в образовании взрослых.
4. Если ставится задача избавляться от экстремизма и агрессивности, то в образовательных технологиях, методиках и опыте необходимо обеспечивать толерантность на уровне конкретных действий.
5. Без образования взрослых нельзя решить проблему здорового образа жизни. Здесь уместны и обучение, и просвещение, и пропаганда. Только сам человек может обеспечить себе здоровый образ жизни и хорошее здоровье, для чего ему надо быть грамотным в вопросах труда и отдыха, питания и экологии, иметь условия для занятий спортом и собственным хобби.
6. Опыт рождает идею. Поиск национальной идеи, объявленной как необходимость в современной России, предполагает ее воплощение в реальность, приобщение к ней всего населения. Это возможно только через образовательные процессы, которые — не только средство, но и сама суть идеи. Понимать происходящее, влиять и принимать изменения, быть хозяином ситуации — основа благополучия, на что и должна быть направлена национальная идея.

Темы исследовательских работ

1. Гражданское образование взрослых в решении социально-экономических проблем региона.

2. Образование взрослых как необходимый компонент развития российского общества.
3. Разработка региональной образовательной политики.
4. О специфике профессиональной подготовки безработных граждан.
5. Особенности образования взрослых в условиях реформирования экономики.
6. Социализация незащищенных слоев населения через образование.
7. Образование взрослых как ресурс развития региона.
8. Образовательное пространство в профессиональном образовании взрослых.
9. Образовательные учреждения как центр социально-культурных инициатив взрослых.
10. Образовательные ориентиры в контексте социокультурного развития России.
11. Образование взрослых как социально-педагогическая проблема.
12. Тенденции развития современного образовательного пространства в России.
13. Роль образования взрослых в условиях современного социума.
14. Образование взрослых как механизм социальных преобразований.
15. Образование взрослых как компонент разрешения социально-культурных проблем региона.
16. Особенности регионального образовательного социума.
17. Проблемы развития системы образования взрослых в сельском социуме.
18. Социальные проблемы образования взрослых в системе рыночной экономики.
19. Интегративные процессы образовательных систем высшего образования мирового сообщества.
20. Уровни адаптивности систем образования взрослых.
21. Становление социального образования в современном российском обществе.
22. Опыт обучения взрослых за рубежом.
23. Роль образования взрослых в обеспечении духовной безопасности общества в условиях современного социума.
24. Образование взрослых в основе преодоления кризисных явлений в современном обществе.
25. Развитие системы внутрифирменного образования в современных условиях.
26. Образование взрослых как один из основных факторов формирования общего образовательного пространства стран СНГ.
27. Социальные функции и культурная ценность образования.
28. Образование в социокультурном пространстве России.
29. Развитие научно-образовательного потенциала России.

Часть III (практическая)

Подготовка преподавателей для образования взрослых

Глава 7. Формирование методологической культуры
специалиста в системе образования взрослых

<i>Образование как процесс</i>	<i>Психологический аспект «Я — дитя»</i>	<i>Образовательный аспект «Я — взрослый»</i>	<i>Деятельностный аспект «Я — родитель»</i>
Воспитание	Управление собственными потребностями	Специально организованный процесс управления потребностями	Самоопределение в деятельности, принятие решений в конкретной ситуации
Обучение	Усвоение новой информации об окружающем мире и о себе в нем	Специально организованный процесс усвоения новой информации (знание)	Овладение критериями, нормами, правилами деятельности
Развитие	Выращивание собственных способностей путем совершения действий	Специально организованный процесс выращивания способностей	Выращивание способностей через способы деятельности

Глава 7. Формирование методологической культуры специалиста в системе образования взрослых

Опережающий характер обучения

*Правильный путь таков: усвой то, что
сделали твои предшественники, и иди дальше.*

Л.Н. Толстой

- Исследовательский характер современной профессиональной деятельности
- Методологическая культура преподавателя
- Методика выполнения исследовательских работ
- Комментарий к нормативным документам по повышению качества работы преподавателей высшей профессиональной школы

Модульная программа главы

↑ ↓	Социальная «матрешка»	<i>Динамика несоответствий</i>
	Личность	
	Семья	
	Группа	
	Организация	
	Общность (профессиональная, территориальная, национальная) и др.	
	Общество	
	Мировое сообщество	

С (Г) — соответствие (гармония); HC — несоответствие; Пр — противоречие; К-т — внутренний конфликт: значительная степень несоответствия; неустраненное противоречие; неразрешимая проблема; К-а (Г) — катастрофа (гибель)

7.1. Исследовательский характер современной профессиональной деятельности

Профессионал в условиях перемен

О социальных системах

Современная профессиональная деятельность все в большей степени приобретает характер исследовательской в связи с усилением влияния на нее двух факторов: возрастающей самостоятельности специалистов в управлении системами и процессами и изменчивости реальной действительности, ситуаций, условий. Чем объективнее факторы, тем жестче они диктуют свои требования к квалификации специалиста. Среди них первостепенным является организационная культура, основанная на системном анализе. Организация как система, как процесс, как деятельность предполагает структурирование с учетом системных взаимосвязей. В условиях постоянного поиска оптимальной структуры организации, способной адаптироваться к меняющимся реальным условиям, проектирование структуры — ответственный вид деятельности руководителя.

В последние годы усилилось внимание к системному подходу особенно в управленческой, организаторской деятельности, без которой не обходится ни один профессионал с высшим образованием. Социальные системы кроме общих закономерностей имеют и свои особенности. В исследованиях, связанных с образованием и деятельностью, рассматриваются социальные системы и их подсистемы, поэтому полезно в общих чертах учитывать их особенности, понимать динамику свойств и признаков.

Социальные системы включают компоненты:

- субъекты (люди и их объединения);
- процессы — смена состояний системы и ее частей;
- материальное (предметы, средства);
- духовное (идеи, теории) — абстрактное.

Социальную систему характеризует:

- определенная степень устойчивости в зависимости от внутренней непротиворечивости;
- способность к самоорганизации в динамике состояний от хаоса к порядку и от порядка к хаосу;
- иерархичность и соподчиненность, которая проявляется как власть; социальная система рассматривается как компонент системы более высокого порядка;

- определенная степень открытости во взаимосвязях с внешней средой, которая возрастает при безопасном взаимодействии и понижается, если внешняя среда содержит угрожающие факторы (наказать, отобрать, подавить и т.п.);
- разделение труда;
- внутренняя организационная культура;
- управляемость (изнутри — самоуправляемая система, извне — управляемая).

Закономерности в социальных системах Наиболее устойчивые закономерности функционирования социальных систем в современной организационной культуре определяются как законы. Закон как научная категория объективен и потому неукоснителен к исполнению. Незнание закона в данном контексте приводит к тому, что деятель сам себя наказывает бесполозностью усилий, тратой сил и энергии, не приводящей к желаемому результату. Они базируются на длительном изучении практики, подтверждающей определенные закономерности. К числу наиболее четко сформулированных законов становления, функционирования и развития социальных систем можно отнести следующие.

1. Пропорциональность системы и ее элементов (вероятно, именно этот закон препятствует организационному объединению Белоруссии и России).

2. Стремление к самосохранению свойственно любой социальной системе и ее составным частям. (Инстинкт самосохранения объясняет стремление закрыться от опасности как отдельной личности, так и организации, региону, государству).

3. Информированность о внутренней и внешней среде обуславливает вероятность устойчивого функционирования социальной системы. Организация внутренних информационных потоков определяет упорядоченность и эффективность деятельности системы. А оптимальная информированность о внешней среде позволяет адаптироваться к ней, принимать правильные решения.

4. Качественное отличие социальных систем обуславливает альтернативность путей их становления, функционирования, развития, на которые влияют «первичная неоднородность (начальная разность), разность среды и под воздействием исходных изменений» (А.А. Богданов).

5. Закон соответствия разнообразия управляющей системы разнообразию управляемых систем (рост бюрократии в современной России объясняется, вероятно, разнообразием организаций).

6. Социальной системе свойствен непрерывный отбор более оптимальных организационных структур (чем и объясняются постоянные реорганизации в современных организациях, что 20 лет назад было явлением редким).

7. В социальных системах действуют противоположно направленные процессы: специализация функций и их универсализация. (Стремление России к сближению всевозможных стандартов с ближайшими соседями, с Европой — объективный процесс.

8. Все более признаваемым в социальных системах является закон синергии, согласно которому результат деятельности социальной системы зависит не только от вложенных ресурсов, но и от оптимально организованного взаимодействия элементов системы на всех ее уровнях (одни взаимодействия потенциал снижают, другие — повышают).

С учетом стратегических планов организации и системного подхода структурирование организации состоит из следующих процедур:

- деление на подсистемы (отделения, секторы, участки и т.п.) в соответствии с основными направлениями деятельности организации (департаментализация);
- установление функций каждого подразделения;
- установление связей и отношений между полученными блоками;
- дальнейшее деление подсистем (блоков) на взаимосвязанные элементы (отделы);
- распределение ответственности в разработанных должностных обязанностях и полномочий управленческого состава с выходом на конечный результат.

В полученной целостной структуре организации уточняются цели, задачи, механизмы достижения результата каждой структурной единицы («горизонтальный» анализ), выявляются ступени иерархической структуры, на которой принимаются управленческие решения («вертикальный» анализ).

Современный специалист, которого готовит профессиональная школа, попадает после завершения обучения в условия, не отличающиеся стабильностью: постоянны только изменения. И потому его готовность к выполнению профессиональных действий включает способность учитывать постоянно меняющиеся условия и в связи с этим владеть технологией структурирования, принятия решений, выбора норм, правил и наиболее подходящих для данной конкретной ситуации способов деятельности.

Чтобы всякий раз ситуацию понимать правильно, надо уметь ее исследовать, формировать набор наиболее значимых факторов, вы-

бирать среди них главные — те, которые и создают ту или иную ситуацию, видеть в ней проблему — уметь ее решать.

На одном из зарубежных семинаров немецкий преподаватель, рассказывая о своем опыте в образовании взрослых, высказал интересную мысль: «Мы учим взрослых любить перемены». И действительно всякое изменение ситуации открывает новые возможности. Поиск новых идей, новых способов — самое взрослое занятие.

В нашей психологии прочно поселился страх перед изменениями. С одной стороны, потому что они происходят не в лучшую сторону — не в сторону свободы, а в сторону ее ограничения, а с другой — потому что мы отучены что-то решать, привыкли ждать решений сверху.

И вот сегодня в образовании взрослых стоит задача: научить быстрому адаптиванию, быстрому пониманию ситуации, для чего необходимо быть исследователем. Высшая школа откликнулась на запрос практики, и в связи с этим самостоятельные работы студентов ориентированы на исследовательскую деятельность, в том числе курсовые и дипломные проекты.

Ни для кого не секрет, что в современной российской высшей школе за последние 10—15 лет преподавательский корпус претерпел качественные изменения. Средний возраст, наиболее активный и подготовленный к преподавательской деятельности, зачастую с сожалением перебазировался в сферу бизнеса. Пополнение произошло за счет молодежи, не нашедшей себя в более успешной в материальном смысле сфере применения своих дипломов. Не пройдя путь исследователя в процессе подготовки и защиты диссертаций, молодые преподаватели затрудняются в исследовательских подходах. Дипломные работы в связи с этим зачастую реферативны, не содержат необходимых компонентов исследовательской деятельности: проблемы, гипотезы, цели, задачи, методы исследования остаются для студентов непонятными и неиспользованными категориями.

Остро встает проблема методологической культуры образовательной деятельности. Уровень методологической подготовки преподавателей важен тем, что является главным фактором, влияющим на модель взаимодействия в образовании. Модель усваивается, откладывается в сознании в том виде, в каком она реализуется преподавателем. Степень ее отклонения от нормы деформирует в сознании студента представление о модели его будущей профессиональной деятельности.

Структура профессиональной деятельности	Представленная системно структура профессиональной деятельности включает <i>компоненты</i> : <ul style="list-style-type: none"> • самоопределение в ситуации; • правила, нормы деятельности; • способы деятельности.
--	---

Каждый из них в равной степени значим для результата, и потому характер учебной деятельности студента должен повторять эту модель. Его готовность к самостоятельной профессиональной деятельности означает понимание этих компонентов и владение ими в единстве и в целостности.

1. Самоопределение в деятельности — это принятие решений в конкретной ситуации. Самоопределение связано с категорией целей как реальное с идеальным. Цель рождается в мыслях, в идеях, и прежде чем пытаться ее реализовать, необходимо провести сопоставление с реальной ситуацией, теми объективными условиями, которые могут повлиять на процесс реализации. Необходимо привести их в соответствие, либо изменив внешнее (если хватит способностей), либо изменив внутренне (поступить по потребностям).

Доказано теорией и подтверждено практикой, что успех всякого дела в значительной степени зависит от самоопределения: от того, как понята ситуация (внешнее) и свое место в ней (внутреннее), от приведения в соответствие своих желаний и возможностей зависит их удовлетворение в данных условиях.

В своей профессиональной деятельности человек попадает из одних ситуаций в другие, постоянно меняющиеся (от появления нового человека, от новой информации или каких-то других условий), которые требуют быстрого переориентирования, перечеркивают заготовки, меняют позиции, но с сохранением самого себя, своего базового процесса в этой деятельности, направленного на достижение цели, удовлетворение потребности. При построении проекта этого процесса трудно предвидеть все возможные изменения условий. Именно поэтому человеку, управляющему процессом (значительным или незначительным), важно уметь правильно самоопределиваться в каждой ситуации, реагировать на ее изменения, гибко менять направление собственной активности, чтобы извлечь интерес, пользу, выгоду.

Самоопределиваться в ситуации, т.е. сопоставить свои собственные потребности, способности и нормы с внешними, — это значит определить для себя:

- кто я в этой ситуации? (какова моя функция?);
- для чего совершаю действие?
- что должен сделать?

- как совершить действие?
- что получилось?

Чем четче будет представление о степени соответствия внешнего и внутреннего, тем вернее будет и самоопределение, результативнее действия.

Следует особо подчеркнуть равную методологическую значимость этих вопросов. Исследования показывают, что практиками предпочтение отдается вопросам «что должен?» и «как делать?». Это проявление свойственных нашему сознанию особенностей:

- чрезмерной социализации, первичности долженствования;
- готовности исполнить указание, если кто-то сообщает, что должен делать;
- начинать дело с вопроса «как?» — проявление первичности бытия и вторичности сознания.

Эти «пережитки» крайнего материализма сопровождают массовую практику в реальных действиях.

Чтобы ответить на вопрос «для чего?», надо думать: спроектировать процесс и спрогнозировать результат, проявить самостоятельность, субъектность, хорошо понимая собственное функциональное пространство, отвечая на вопрос «кто я в этой ситуации?».

2. Критериальность деятельности означает предпочтение действий, совершаемых по нормам, правилам, не случайным образом. Именно эта категория отличает профессионала от дилетанта. Многие умеют выращивать овощи, снимать кино, сшить фартук, но профессионал в отличие от любителя делает это быстро, грамотно, качественно, технологично. Сегодня в ряду социально значимых проблем на первое место ставят экономические, а в них на самое первое — нашу безнадежную отсталость в технологиях, обуславливающих конкурентоспособность товаров. Утрата критериальности в профессиональной деятельности заложена отсутствием уважения к технологичности учебного труда, которая усваивается, становится внутренней моделью «абы как» и переносится в практику.

Похожесть образовательных моделей и моделей профессиональной деятельности хорошо иллюстрирует табл. 7.1.

Одна из проблем нашего общества — *утрата критериальности в массовой деятельности*. Всякая деятельность сначала идеальна (в сознании), затем реальна (в действии). В сознании она прогнозируется как возможное, затем проектируется как модельное, в действии — воплощается как реализация целей, содержания, метода.

Деятельность содержит этапы: *прогнозирование*, проектирование, *исполнение* (табл. 7.2).

Т а б л и ц а 7.1

Единство компонентов жизнедеятельности

<i>В естественном состоянии</i>	<i>В образовании (осознание)</i>	<i>В профессиональной деятельности (реализация)</i>
Потребности	Цели	Самоопределение
Внутренние нормы	Содержание	Правила, критерии деятельности
Способности	Методы	Способы действий

Т а б л и ц а 7.2

Этапы деятельности

<i>Этапы</i>	<i>Критерии</i>
Прогнозирование	Балансирование возможностей производства и потребления, равенство прав и обязанностей как норма
Проектирование	Обеспечение норм, исходя из потребностей с учетом способностей
Исполнение	Технологичность (в реализации целей, содержания, методов) и творческий подход (новые решения с учетом реальных условий)

Все три состояния сознания: естественное («Я — такой»), состояние осознания («Я — осознающий»), состояние сознания в деятельности («Я — действующий») — непрерывно в континууме проявляются и в образовании и в деятельности. Императивом в их моделях является: «Потребляя — произвожу, производя — потребляю».

Проявление активности, вступление в деятельность естественно для человека, так как это — средство обеспечения его жизнедеятельности непосредственно или опосредованно.

Прогнозирование деятельности начинается с осознания несоответствия между потребностями и способностями, оформляется как мотив и способ деятельности, определяются цель и метод, прогнозируются потребление и производство, реализация прав и обязанностей (личности, группы, коллектива, общества...) (рис. 7.1).

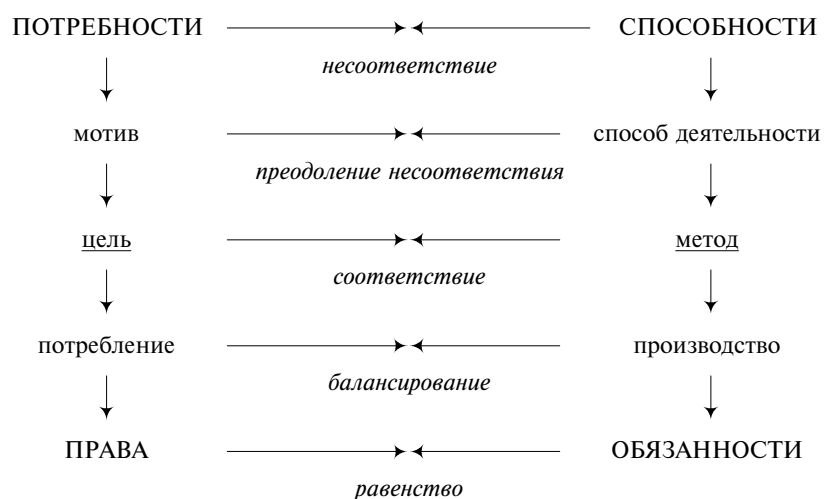


Рис. 7.1. Прогнозирование деятельности

Всякая деятельность обеспечивается производством в предшествующей деятельности (исходный материал), обеспечивает потребление ее продукта в последующей деятельности.

Признак критериальности — это *проектирование, осуществление деятельности по нормам* с учетом законов всеобщих, специальных, частных, возможности их использования в данных реальных условиях (рис. 7.2).

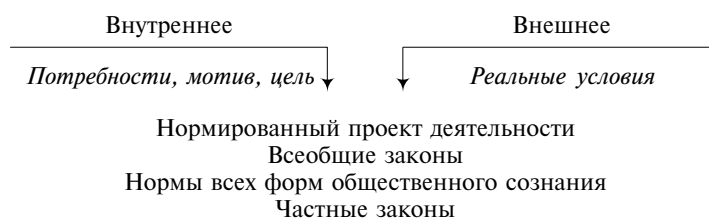


Рис. 7.2. Формирование норм деятельности

Вступая в реальную деятельность, человек уже имеет ее проект, в котором так или иначе отражено: «для чего?», «что?», «как?». Чем устойчивее такая привычка, тем меньше бесполезных дел, суеты, короче путь к достижению цели, результативнее деятельность. Про-

ект может быть в виде образа, представления (мыслительный), вербальный или овеществленный в виде документов (пояснительных записок, чертежей, макетов и т.д.).

Нормы всех форм общественного сознания, всеобщие и частные законы с учетом потребностей, способностей и норм, которые соответствуют реальным условиям, определяют цели, содержание, методы, средства, составляют нормированный проект деятельности. Степень соответствия полученного результата проектируемому в значительной степени зависит от способностей к нормированной деятельности.

Подводя итоги собственной деятельности, оценивая ее результат, полезно осознать: «Чему обязан?» — удачно сложившимся условиям или собственным способностям? И в случае неудовлетворения результатом — поискать интенсивный путь самосовершенствования, направив его на развитие определенных способностей.

Немаловажным требованием к деятельности является *сочетание технологичности с творческим подходом в исполнении проектов*. Наша практика изобилует примерами, когда постановления, законы, предписания не срабатывают, превращаются в призывы, лозунги или срабатывают с обратным эффектом из-за того, что не продуман механизм реализации. Наблюдается либо отсутствие разработанных научных технологий и тогда — сплошная самодеятельность, либо продавливание управленческих решений без учета реальных условий и творческого подхода, и тогда — ломаются структуры, происходит разрушение.

На этапе исполнения критерием служит *соответствие промежуточных этапов деятельности проекту*. Всякий раз, отвечая на вопрос «как?» — «По нормам!», важно представлять механизм нормирования, приведения в соответствие реальных способов деятельности тем технологиям, которые предусматриваются проектом.

Если деятельность нерутинна, не предписывается жестким алгоритмом, то ее технологичность — в проблемном подходе. Только сочетание технологичности и творческого подхода в деятельности позволяет созидать, не разрушая.

3. Способы деятельности формируются в профессиональном образовании через методы как способы совместной деятельности преподавателя и студента (слушателя), которые развивают природой данные способности мыслить, говорить, действовать (табл. 7.3).

В способах деятельности важным фактором является степень уверенности в своих действиях. Деятельность может быть рассмотрена состоящей из этапов: *уверенного действия до встречи с затруднением, его преодоления, дальнейшего уверенного действия* и т.д. (рис. 7.3).

Т а б л и ц а 7.3

Окультуривание способностей в образовании

<i>Природой данные способности</i>	<i>Научение в образовании</i>	<i>Использование в действиях</i>
Мыслить	Мыслетехника	Мыслить логично
Говорить	Коммуникация	Говорить понятно
Действовать	Рефлексия	Действовать осознанно

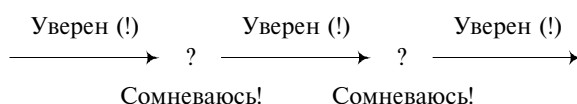


Рис. 7.3. Этапы рефлексии действия

Уверен, если понял себя и окружающую обстановку, условия, в которые попал:

- если внешние условия соответствуют проекту деятельности — действуй уверенно!
- если внешние условия не устраивают — попытайся изменить их.
- если внешние условия нельзя изменить, измени собственную позицию, самоопределись заново, т.е. подкорректируй цель, чтобы она была реальной; содержание внешнее сопоставь с внутренним, выбери метод в соответствии со своими способностями.

Сомневаюсь: если обладаю рефлексивными способностями, то осознаю ситуацию как проблему, как недостаток собственных способностей, понимаю, какая нужна помощь, чтобы преодолеть затруднение: совет, консультация, коллективное обсуждение и решение! *Опять уверен* и продолжаю действовать!

Разрешение вопроса о взаимообусловленности экономики и сознания оказалось на траектории замкнутого круга. Сознание становится тормозом в реализации экономических реформ, которые, в свою очередь не обеспечивая человеку цивилизационного существования в действительности, не способствуют развитию сознания. Движение по кругу опасно своей бесконечностью и безрезультативностью. Разомкнуть его можно и необходимо через культуру деятельности, через образованность каждого предпринимателя, каждого члена общества и общества в целом. Потребность в этом уже сформирована.

Каждому хотелось бы длинный путь сделать менее длинным, удары менее болезненными. Совершенно очевидно, что необходима действенная система образования взрослых, а то, что у нас якобы есть, с громким названием «система непрерывного образования», — это пока очередная иллюзия.

Образование взрослых сведено к обучению, направлено только на передачу информации; не обеспечивает единства целей, содержания, методов; выращивания потребностей, способностей, норм; отчуждено от конкретного человека. В сложившейся системе повышения квалификации учебный процесс репродуктивен, не упражняет в критериальной деятельности, в умении самоопределяться, не организует развитие мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных способностей.

Вспоминая о культуре деятельности, мы зачастую ищем ее источник где-то далеко — тогда как он внутри нас! — и, сокрушаясь о недостижимости, откладываем приобщение к нему на потом, хотя это необходимо сегодня! А надо только осознать самих себя, собственные потребности, способности, нормы, степень их несоответствия друг другу и соответствия социокультурным. Управление потребностями, уровень развития способностей (мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных), отношение к усвоению ряда норм определяют характер деятельности каждого.

В условиях всеобщей нестабильности исключительно актуально овладение методологией деятельности, которая в системе переподготовки и повышения квалификации усваивается не столько через текст, сколько через деятельность преподавателя, если в ней обеспечены системность, модельность, технологичность и творческий подход. Методология позволяет освоить: культуру анализа, уйдя от крайних категорий — либо «плохо», либо «хорошо»; критериальность деятельности, преодолев традицию лозунговости; грамотно выбирать механизм деятельности, отбросив столь прижившийся метод «проб и ошибок». Этому сегодня приходится учиться всем.

7.2. Методологическая культура преподавателя

Технология решения проблем в сочетании с системным подходом

Методологическое движение, возникшее в середине прошедшего века, и активно развернувшаяся деятельность методологических

школ привлекли в свои ряды огромное количество преподавателей высшей школы. Пройдя через рутинную процедуру защиты диссертации и вместе с тем вкусив очарование логических построений, преподаватель остается неудовлетворенным, обеспокоенным множественностью противоречий между представлением о нормальном, разумном и реальной действительностью. Добавив себе внутренних проблем, он ищет решений и находит их в более глубоком изучении методологических подходов, становясь все более продвинутым. (В последние годы данная характеристика переходит из состояния метафоры в состояние качественной оценки.) Активное желание перейти от авторитарных моделей взаимодействия к демократическим меняет наше представление об исследовательской работе.

Авторитарная парадигма исследования, основанная на поклонении авторитетам (Ленин сказал... Макаренко писал... Ушинский утверждал...) уступает место системному подходу, в котором неумолимая логика позволяет выстраивать доказательные выводы. Учитывая факторы нового времени, стремительность перемен в деятельности преподавателя, важен ее алгоритм, технология, модели, методология, которые тоже усваиваются будущими специалистами.

Методология деятельности специалиста обеспечивается вполне определенной методологией образовательного процесса, организованного преподавателем в соответствии с уровнем собственной методологической культуры. Всякий процесс предполагает цепочку последовательных изменений, в результате которых начальное состояние и конечное чем-то отличаются. Разница между ними и есть результат процесса, а ее прогнозирование — цель, которая достигается реализацией содержания деятельности путем применения соответствующих методов. А если процесс — образовательный, то в начальном и конечном его состоянии следует сравнивать особые параметры. Если начать их исследовать, то можно углубиться в великую бесконечность. Именно этим и занимается многовековая педагогическая теория и практика. На этом и строятся разные педагогические подходы, взгляды, позиции.

Критерии и структура педагогического процесса Не всякое взаимодействие есть педагогический процесс, существуют критерии педагогического процесса. Степень их реализации в деятельности преподавателя — это степень педагогичности учебного процесса (табл. 7.4).

1. Естественность и оформленность образовательного процесса. Единство естественности и оформленности образовательного процесса проявлялось в последние годы с явным приматом формально-

го. Заформализованность учебного процесса сводила на нет его естественность. Изменения в отношениях «общество — личность» актуализировали направленность образования на личность, ее интересы, преодоление заформализованности, обеспечение естественности.

Т а б л и ц а 7.4

Структура организационной «единицы» педагогического процесса

Критерии	Акценты значимости в свойствах обучения		
	Активное ↓	Проблемное ↓	Развивающее ↓
Естественность →	потребности	нормы	способности
Целостность →	воспитание	обучение	развитие
Технологичность и творческий подход →	цели	содержание	методы

Изменения, процессы происходят и в других субъектах, таких, как группа, общность, общество, где функция саморегуляции — соотношения потребностей, способностей и норм внутри системы возлагается на руководителя, руководство, правительство и т.д. Вхождение субъекта в систему более высокого порядка предполагает его влияние на параметры других субъектов в результате их взаимодействия, а также изменение собственных (изменения эти непрерывны). Наличие несоответствий — естественное состояние, противоречие обеспечивает переход в новое качество. Невнимание к противоречию неизменно приводит к конфликту, если его не устранить — к столкновению, катастрофе.

Взрослый, вступающий в образовательный процесс, имеет определенные потребности, нормы, способности. В течение процесса под воздействием всего окружающего, его собственной деятельности в этом процессе, организованной преподавателем, происходит пульсирующее изменение его потребностей, норм, способностей. Если его зафиксировать, то как результат процесса и его последующего влияния будет выращивание, некоторое приращение, заметное для обучающегося.

Критерий естественности образовательного процесса во всех организационных формах — *выращивание потребностей, способностей, норм.*

2. *Целостность образовательного процесса.* Целостность образовательного процесса выражается в триединстве воспитания, обучения, развития, которые интегрально составляют образование (рис. 7.4).

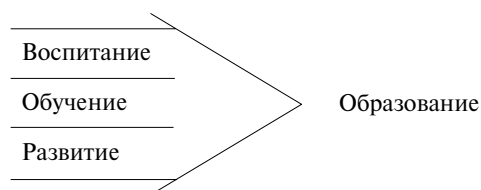


Рис. 7.4. Компоненты образовательного процесса

Обучение нельзя рассматривать отдельно от развития и воспитания. Воспитание как воздействие (ограничение или выращивание) на потребности осуществляется как процесс осознания внешних целей (целей преподавателя, вуза и т.д.) обучающимся, появление внутренних целей (не только вербальными средствами, не только через текст, а всей окружающей обстановкой, создаваемой педагогом).

Развитие в процессе обучения происходит как упражнение, тренинг умения думать (мыслетехнические способности), умения действовать осознанно (рефлексивные способности), умения говорить (коммуникативные способности) (рис. 7.5).

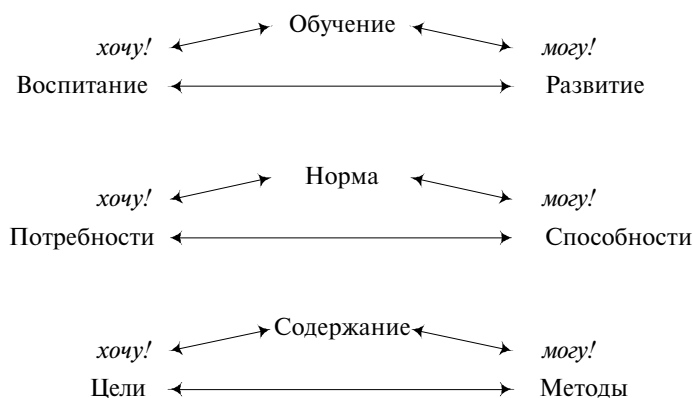


Рис. 7.5. Связь компонентов в образовательном процессе

Таким образом, любая форма образовательного процесса, какой бы по времени малой или большой она ни была, будет целостной, если будут осуществляться и *обучение, и воспитание, и развитие одновременно*.

Воспитание взрослых — это самовоспитание. Значение воспитания признавалось в глубокой древности. Демокриту принадлежат слова, которые мы для себя открываем заново:

Природа и воспитание подобны... воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу.

В современном воспитании (теории и практике) господствует мозаичность вербальных методов, не обеспечивающих целостности становления личности, а имеющих лучевую направленность, породившую разрозненные экологическое, трудовое, атеистическое воспитание и т.д. Все они направлены на человека извне и малорезультативны.

Первооснова воспитания — создание условий, позволяющих понять, что потребности порождают потребление (имею право!), способности обеспечивают производство (обязан!) и что каждое право порождает соответствующую обязанность. Качественная сторона этих процессов — в единстве, количественная — в балансе (табл. 7.5).

Т а б л и ц а 7.5

Сознание в окружающем мире

Окружающий мир	Сознание		
	потребности	нормы	способности
Природа	Потребляю	Балансирование	Произвожу
Духовное производство (разум)	Права	Адекватны	Обязанности
Социум	Потребляю	Балансирование	Произвожу

На этом немногом, но признанном, вошедшем в сознание и привычку действовать, может быть построена вся система воспитания взрослых, направленная на обеспечение гармонии существования

человека с природой, обществом, самим собой. Источник любого конфликта — в нарушении этого единства, баланса.

Обучение взрослых — это самообучение в процессе взаимодействия с преподавателем, коллегами, консультантами и другими источниками информации.

Народная мудрость гласит: «Коня можно подвести к источнику, но напоить его насильно нельзя, если захочет — напьется». Вот так и обучение.

Традиционная педагогика идентифицировала образование с обучением, рассматривая воспитание и развитие как отдельные процессы, которые в образовании могут быть и могут не быть. Это и породило инновации: активное обучение (разве может быть неактивное?), проблемное обучение (разве может быть неproblemное?), развивающее обучение (разве может быть неразвивающее?). Каждая педагогическая новация — это реакция на тот или иной перекокс в педагогической практике, нарушение гармонии и целостности.

Активное обучение — осознание того, что если не сформированы потребности, процесс обучения идет на холостом ходу, не развивает способности, не увеличивает внутренние нормы (информированность).

Проблемное обучение — осознание того, что содержание окружающего мира переходит во внутреннее содержание человека в процессе их взаимодействия, т.е. разрешения проблемных ситуаций происходит путем усвоения новой информации. Обучение должно быть организованной цепочкой ее усвоения.

Развивающее обучение — осознание того, что выбранный преподавателем метод является способом деятельности обучаемых. В процессе обучения возможно развитие способностей, необходимых сегодня.

В педагогической среде относительно обучения утвердилось широчайшее заблуждение, что критерий результативности педагогической деятельности — уровень знаний, умений, навыков. А можно ли предполагать уровень наполнения обучающихся знаниями? А могут ли они восприниматься, если не запрошены? А долго ли они сохраняются, не стираются, не теряются? А могут ли быть использованы? А что-нибудь остается при трансформации их через сознание конкретного человека? И если «да», то почему такое расхождение между знаю и делаю, словом и делом?

Обучение — составная часть образовательного процесса, и тогда оно активное, проблемное, развивающее одновременно.

Развитие обеспечивается действием. Уровень развития определяется тем, что человек может, на что способен, за что берется. «Каж-

дый человек — сын своих действий», — подметил в свое время Сервантес. Уровень развития обратно пропорционален беспомощности в той или иной ситуации, так же как уровень обученности: в одной ситуации человек может быть хорошо информированным, в другой — нет. Если человек владеет ситуацией, значит, его способностей хватает для преодоления затруднений в ней, если не владеет, то, вероятно, в данной ситуации востребован другой набор способностей. *Мощь* — *могу* — *могущество* — семантическая основа характеристики развития любой системы, так же как *помощь*, которая указывает на недостаток некоторой способности. Источник развития, как известно, — осознание противоречий, несоответствий между главными параметрами: потребности, способности, нормы внутри себя и с окружающим миром. Стремление к их преодолению, обеспечению баланса, гармонии является механизмом развития. В благодущии, в полном комфорте цель не может появиться, она зарождается в беспокойстве по поводу обнаруженного несоответствия, порождает активность, действия, направленные на преодоление несоответствия, чтобы не дать перерасти ему в конфликт (внутриличностный, межличностный).

Одна из функций преподавателя — помочь обнаружить это несоответствие, задавая более высокие нормы, актуализируя развитие способностей, их значимость в жизнедеятельности.

3. *Технологичность и творческий подход*. В деятельности преподавателя сочетаются технологичность и творческий подход, и потому ее характеризуют и как науку, и как искусство. Последние десять лет понятие «технологии» было допущено в педагогическую науку и соответственно в практику (ранее его относили к технократическому языку и всячески препятствовали проникновению в педагогическую науку).

Интересным событием в современном образовании является повышенное внимание к понятию креативности, которое из теории смело шагнуло в широкую практику. Хотя теория еще продолжает разбираться в ее взаимосвязях с интеллектом, мышлением, творчеством, идея развития способности к созиданию (лат. *creativ* — созидание) оказалась привлекательной. Изучение психологических различий, основанных на особенностях мышления, привели в середине XX в. Дж. Гилфорда к выводу, что тип мышления может характеризоваться особенностью схождения (конвергентное) — расхождения (дивергентное) мышления. *Конвергентное мышление* фокусируется на поиске единственно правильного решения среди различных вариантов, а *дивергентное мышление* — на поиске множества вариантов возможных решений. Первое соотносится с интеллектом, второе — с креативностью.

Однако и то и другое связано с продуктивным мышлением, с рождением продукта — мысли и потому может считаться творчеством. Общение трудно представить без творческой компоненты, тем более педагогическое общение. Более того, атмосфера в аудитории не может стимулировать процесс мышления, если сам преподаватель не в процессе мышления. Репродуктивная подача материала стимулирует стенографирование — отнюдь не творческий процесс, не исключены, конечно, субъективные открытия, озарения. Атмосфера творчества в аудитории создается творческим преподавателем.

Методологический уровень педагогической подготовки преподавателя высшей школы позволяет системно представить компоненты учебного процесса: цели, содержание, методы, средства в их взаимосвязи, взаимообусловленности, разработать механизм превращения внешних целей во внутренние, внешнего содержания во внутреннее, методов в способы деятельности обучаемых.

В системе повышения квалификации одно из условий эффективности обучения — его *максимальное приближение к профессиональной деятельности по методам и средствам, содержанию, постановке целей*. Овладение методологическими приемами проблемного обучения преподавателями системы повышения квалификации положительно сказывается на эффективности учебного процесса: постановке целей, построении содержания, выборе методов и средств обучения.

Элементом методологической культуры является *способность к анализу*. Неумение провести анализ учебных занятий — самая распространенная причина конфликтов в педагогических коллективах. Традиция анализа утрачена, он сводится, как правило, к оценке с узким диапазоном «хорошо — плохо», без исследования причин, использования критериев. Популярная в последние годы оценка результативности педагогической деятельности по итогам «входного» и «выходного» контроля ориентирована на уровень знаний, отвлекает от восприятия учебного процесса как целостности обучения, воспитания, развития; неразрывности целей, содержания, методов; единства субъективного и объективного в педагогическом процессе. При анализе педагогического процесса с участием администрации с обеих сторон должна признаваться позиция, что преподавание — и наука и искусство: руководителю — не абсолютизировать первое, задавая нормы, преподавателю — второе.

Для грамотного анализа и грамотной педагогической деятельности необходимо правильно самоопределиться относительно *цели* анализа: «руководитель поможет сделать мою работу результативнее» —

позиция преподавателя; «мои знания, опыт и объективность помогут преподавателю» — позиция руководителя; «повысить качество учебного процесса» — позиция обеих сторон. **Содержание** анализа учебного процесса включает его соответствие критериям педагогического процесса и воспринимается преподавателем как установка для последующей деятельности. **Метод** анализа педагогической деятельности включает общеизвестные: наблюдение, тестирование, анкетирование и другие и завершается на каждом этапе беседой, обсуждением, оценкой.

Оценивая технологию учебного процесса, необходимо учитывать ее творческий компонент, внесенный самим преподавателем. Оценка преподавания как искусства требует максимальной деликатности, а как науки — профессиональной грамотности.

Практические действия по обеспечению критериальности педагогического процесса определяются проблемным подходом по алгоритму: цель — для чего? (для какого результата?); содержание (что делать? какие нормы обеспечивать?) и метод (как задать способ деятельности, чтобы он упражнял в разрешении проблем?). Преподавателю необходимы потребность, способность и нормы *самоопределяться, владеть критериями, сочетать технологичность и творческий подход.*

В качестве критериев педагогической квалификации рассматривается эффективность. Эффективность педагогической деятельности, ее результативность — это оптимальность достижения максимального результата как знания, убеждения, действия. Облегченный вариант деятельности (и для преподавателя и для обучаемого), столь традиционный, сколь и нерезультативный, основанный на стремлении к абсолютной ясности, следует заменить целостным, педагогически грамотным действием преподавателя, обеспечивающим для каждой дозы содержания триединство:

- 1) выращивание из потребностей целей (актуализация, проблематизация дозы содержания);
- 2) положительное приращение к нормам в процессе овладения содержанием обучения (и одновременно воспитания, развития);
- 3) оспособление обучаемых в соответствии с выбранным методом (упражнение, тренинг по развитию способностей к разрешению проблемных ситуаций).

Миллионы педагогов одно и то же дело делают по-разному, по своим способностям и в зависимости от того, «как»: могут быть названы либо дилетантами, либо ремесленниками, либо мастерами. В педагогической среде все претендуют на педагогическое мастерство,

которое предполагает обязательные составляющие: овладение педагогическими технологиями и творческий подход к делу.

Педагогический опыт — это опыт творческий, преломленный через индивидуальность личности преподавателя, через которую трансформируется (повышаясь или понижаясь) любая педагогическая технология.

Педагогический опыт только в той его части может быть использован другим преподавателем, которая поддается воспроизведению. Эта часть должна быть усмотрена, выделена, технологично представлена в виде необходимых операций, процедур, поддающихся неоднократному повторению. Педагогические технологии воспроизводятся в режиме взаимодействия конкретного преподавателя и конкретного обучаемого, а стало быть, однозначно неповторимы и творчески преобразованы. Одна и та же технология может быть захватывающе эффективна, восхитительна и может быть реализована убого, уродливо. Результат определяется педагогическими способностями, сформированными из личных качеств преподавателя, его педагогической подготовки, опыта, отношения к делу. На первое место в ряду педагогических способностей следует ставить рефлексивные. Если человек способен к самоанализу, объективной самооценке, деятельностному поиску путей преодоления недостатков, он обеспечит себе соответствующую подготовку, создаст копилку удавшегося опыта, выйдет на хорошие результаты.

Образовательная компонента в жизнедеятельности человека присутствует всегда — от рождения до смерти. Самообразование (образование себя) непрерывно. В разные периоды жизни оно бывает либо стихийным, либо организованным через систему образования — учебные заведения. Учебные заведения призваны организовывать этот процесс квалифицированно: интенсивно, эффективно, оптимально. Именно эту функцию и выполняет педагогический коллектив, результат деятельности которого в значительной степени определяется уровнем педагогической квалификации его членов. Сегодня он недостаточно высок. Отсутствие педагогических технологий в учебном процессе приучает обучаемых к нетехнологичности в деятельности. В какой-то степени этим объясняется отставание экономики страны в технологиях производства.

Как всякая система образования, система повышения квалификации выполняет социальный заказ на личность в зависимости от современных требований общества, с одной стороны, и, с другой — на формирование личностных качеств, обеспечивающих нормальное существование в современных условиях.

Повышение квалификации рассматривается сегодня в широком смысле как непрерывный процесс профессионального роста преподавателя, обусловленный ежедневным собственным опытом и самообразованием; в узком смысле — как обучение в учебных заведениях системы повышения квалификации; оно должно обеспечивать последующее непрерывное повышение квалификации, как аккумулятор, быть источником последующего образования.

Для самооценки собственной деятельности, особенно на этапе ее становления, полезно использовать разнообразные средства — средства самодиагностики.

Прочитав утверждения, поставьте напротив каждого отметку «+» в соответствующей вашему ответу графе (табл. 7.6).

Т а б л и ц а 7.6

**Средство диагностики.
Готовность к технологичности в собственной деятельности**

<i>Факторы</i>	-2	-1	0	+1	+2
1	2	3	4	5	6
Не начинаю излагать содержания лекции (семинара), не убедившись в наличии у обучаемых потребности в этом знании					
В течение лекции стараюсь обеспечить потребность в усвоении знаний, ее содержания					
Убеждаюсь в наличии у обучаемых опорных знаний для восприятия нового содержания					
Стараюсь изложить содержание предельно ясно					
Поощряю вопросы в процессе лекции					
Предпочитаю, чтобы вопросы задавались в конце лекции					
Стараюсь ответить на все вопросы, даже если они за рамками лекции					
Обращаю внимание на формулировку вопроса (корректирую)					

Окончание табл. 7.6

1	2	3	4	5	6
Проблематизирую обучаемых в процессе лекции (семинара)					
Обращаю внимание на то, чтобы вывод делался обучаемыми самостоятельно					
Поощряю появление во время лекций дискуссий					
Выбираю методы, активизирующие обучаемых					
Обращаю внимание на способ деятельности обучаемых					

Шкала означает следующее: -2 — никогда, -1 — иногда, +1 — часто, +2 — всегда.

По сумме чисел определите свое отношение к технологичности педагогической деятельности (табл. 7.7).

Т а б л и ц а 7.7

Средство диагностики.**Готовность к творческому подходу в собственной деятельности**

<i>Факторы</i>	-2	-1	0	+1	+2
1	2	3	4	5	6
Испытываю потребность в изменении методик					
Готов к обсуждению новых идей организации и учебного процесса					
Выявляю факторы, мешающие мне творчески относиться к делу					
Систематизирую педагогические проблемы					
Могу отказаться от традиционного подхода					
Иду на эксперимент в учебном процессе					

Окончание табл. 7.7

1	2	3	4	5	6
Проявляю творческие способности					
Готов использовать новые технологии					
Одобрю и поддерживаю творческий подход обучающихся					
Признаю необходимость повышения своей квалификации					

По сумме чисел определите свое отношение к творчеству в педагогической деятельности (отрицательное или положительное).

Овладение педагогическими технологиями есть овладение особыми действиями, профессиональными для преподавателя. В способах действия каждого человека проявляется совокупность его способностей, а они глубоко индивидуальны. Если выделить наиболее общие, то таковыми будут: творческие, мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные.

Ситуации, в которые попадает преподаватель (один и тот же, тем более разные), неповторимы, они всегда чем-то отличаются, так как создаются разными людьми, в разное время. И попытка воспроизвести, повторить свои действия, свой опыт (тем более чужой) обречена на неуспех, если делается без учета изменившейся ситуации, т.е. элементов нового. Преподавателю необходимы *творческие* способности.

Любая педагогическая технология в основе своей содержит мыслетехнические процессы как у преподавателя, так и у обучающихся. Если где-то можно довольствоваться природными способностями мыслить, то образовательные процессы в основе своей имеют функцию их выращивания, оформления, т.е. овладения культурой, техникой мышления. Чем искуснее владеет этим преподаватель, тем результативнее овладение содержанием и процессом окультуривания мышления обучающихся. *Мыслетехнические* способности преподавателю необходимы.

В педагогическом процессе происходит коммуникация — обмен интеллектуальным и эмоциональным содержанием, т.е., как принято говорить в педагогической среде, прямая и обратная связь. Ответственный преподаватель, остерегаясь оболщений и иллюзий, все-

гда помнит, что с обратной связью менее благополучно, чем с прямой. Каждый из традиционных вопросов: для чего? что? как? — содержит целый спектр решений как для преподавателя, так и для обучающихся. К сожалению, они не всегда совпадают, понижая эффективность учебного процесса. Нужна высочайшая квалификация преподавателя, чтобы организовать коммуникацию результативно. Необходимо развивать *коммуникативные* способности.

Оценка собственных способностей, в том числе профессиональных; признание необходимости непрерывного, постоянного развития как естественного роста, а также их выращивания в режиме тренинга, более или менее напряженного; осознание их уровня как залога успеха в своей профессиональной деятельности — все это процедура педагогической рефлексии. Овладение ею как врожденно, так и приобретаемо. *Рефлексивная* способность (одна из многих педагогических способностей) формирует преподавателя как профессионала. От уровня развития способностей в значительной степени зависят педагогическое творчество и мастерство.

7.3. Методика выполнения исследовательских работ

Актуальность, процесс, результат исследования

Исследовательский подход в образовании и деятельности Процессы, происходящие в российской действительности, главная особенность которых — переход от парадигмы стабильности к парадигме развития, постоянных изменений как в большом, так и в малом, поставили систему образования перед необходимостью готовить специалистов к работе в условиях перемен. Это означает, что в любой деятельности специалист должен уметь:

- быстро и правильно ориентироваться в ситуации, выделяя факторы, способные повлиять на процесс и результат деятельности;
- из набора правил и норм выбирать наиболее подходящие для данной ситуации с учетом ее состояния здесь и теперь и тенденций развития;
- в способах деятельности проявлять способность к продуктивному мышлению, к пониманию и принятию иных точек зрения, к осознанию собственной ответственности за процесс и результат деятельности.

Все эти качества развиваются в процессе исследовательских работ, в которых усваивается системный подход, алгоритм решения проблем, признание иных мнений и взглядов на ситуацию. В связи с этим высшая школа усилила исследовательскую компоненту в образовательной деятельности. Современные требования к выполнению дипломного проекта формулируются как к исследовательской работе, что является в вузах и особенно филиалах проблемой не только для студентов, но и для преподавателей, не натренированных в технологиях исследования.

Описанные в данном пособии технологии образования взрослых в основе своей имеют исследовательский подход, ибо каждая проблема первым шагом в ее осознании и решении имеет изучение ситуации, исследование условий и факторов.

Предлагаемая методика выполнения исследовательских работ применима как для дипломных работ студентов, так и для итоговых и диссертационных работ аспирантов, а также для выпускных аттестационных работ по программе переподготовки «Преподаватель высшей школы».

**Понятие
системы**

Проблема, выявленная на одном из уровней, проявляется и на остальных как вверх по «дереву проблем», так и вниз. Однако для каждого уровня звучит по-разному. Растекание по дереву — одна из типичных ошибок начинающих исследователей. Потому надо правильно определиться с *объектом* исследования, что требует четкого понимания системы и системного подхода в исследовании. *Система* (греч.) — целое, составленное из частей, соединение. Именно этот смысл вкладывается разными авторами в определение системы:

Система — это упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некое целостное единство¹.

Система — множество взаимосвязанных элементов, находящихся в отношениях и связях, составляющих целостное образование².

¹ Коваленко Ю.П., Шипанов Н.И. Социология. — М.: Мысль, 1990.

² Иванов В.Н. Основы социального управления. — М.: Высшая школа, 2001.

Система — порядок, обусловленный планомерным правильным расположением частей в определенной связи, строгой последовательности действий¹.

Система — план, порядок расположения частей целого, предначертанное устройство, ход чего-либо в последовательном связанном порядке².

Система — определенный порядок в расположении и связи частей, в действиях³.

Система — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство⁴.

Из анализа определений можно сделать вывод, что всем системам свойственно:

- наличие составных частей, называемых компонентами, подсистемами, элементами, которые находятся в определенных связях и отношениях;
- целостность, проявляющаяся в том, что всякое изменение в составных частях (или связях) влияет на общее состояние системы и всякое изменение состояния системы от внешних или внутренних воздействий влияет на состояние ее компонентов;
- интегративность системы состоит в том, что она обладает свойствами, не присущими ее составным частям;
- сочетание относительной самостоятельности каждого компонента системы с необходимостью выполнения собственных функций в системе для обеспечения ее устойчивости.

Свойства систем обусловлены разными признаками, по которым осуществляется их классификация:

- по способу возникновения (естественные, искусственные, социальные);
- по степени сложности (простые, сложные, сверхсложные);

¹ *Осинов Г.В.* Социологический энциклопедический словарь. — М., 1998.

² *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: Русский язык, 1982.

³ *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1985.

⁴ *Прохоров А.М.* Советский энциклопедический словарь. — М.: Советская Энциклопедия, 1990.

- по особенностям взаимодействия со средой в обмене веществом, энергией и информацией (открытые, закрытые, адаптивные);
- по характеру управляемости (самоуправляемые и управляемые извне);
- по степени детерминизма (жестко, вероятно);
- по отраслям знаний (физические, биологические, педагогические и т.п.).

Объект исследования — это объективная реальность, это системы окружающего мира, и, следовательно, он должен соответствовать требованию:

- обнаруживать признаки системы:
 - наличие составных частей (подсистем);
 - наличие связей и отношений;
- обнаруживать необходимость исследования:
 - внутренние несоответствия, противоречия, проблемы;
 - внешние несоответствия, противоречия, проблемы, которые заявлены в теме.

Выбранную для исследования систему полезно тщательно проанализировать: выбрать несколько оснований для структурирования (деления на составные части), установить свойства (устойчивость, открытость и т.п.) и т.д.

В выпускной аттестационной работе по переподготовке «Преподаватель высшей школы» на тему «Перспектива развития методики организации производственной практики студентов» были предложены варианты объекта исследования:

Выделим три системы, которые могут быть объектом исследования...

S_1 — производственная практика (вид учебных занятий, в процессе которых учащийся (студент) самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определяемые учебной программой).

S_2 — организация производственной практики (совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого).

S_3 — методика организации производственной практики (совокупность методов, приемов целесообразного выполнения деятельности).

Предмет исследования Предмет исследования — это элемент исследуемой системы или связь, в которых обнаружены несоответствие, противоречие, проблема. Для выявления несоответствий, противоречий, проблем необходимо тщательное первичное изучение исследуемой системы:

- ее функции, предназначение, роль и влияние на среду, которые определяют системообразующую, указывающую путь деления ее на подсистемы, составные части;
- источники несоответствия внутри системы и с внешней средой;
- нормы, правила функционирования системы, их степень соответствия современному состоянию системы и среды;
- механизм функционирования, развития системы, современные способы деятельности и перспектива их развития;
- результат функционирования системы, его анализ, оценка эффективности и современности.

В выпускной аттестационной работе по переподготовке «Преподаватель высшей школы» на тему «Методы и формы обучения студентов в совместной учебной деятельности» выбран и обоснован предмет исследования:

В целом описанная система организации совместной деятельности группы с целью обучения функционирует нормально. Однако один из элементов системы, который характеризует социально-психологические особенности группы, содержит в себе некоторые несоответствия и противоречия:

- отсутствует групповая ответственность за достижения каждого члена группы;
- групповые нормы направлены на индивидуальную состязательность, а не на плодотворное сотрудничество;
- личностные предпочтения участников группы препятствуют слаженной совместной работе;
- психологический климат малой группы складывается стихийно и не регулируется целенаправленно;
- формы лидерства напрямую зависят от индивидуально-психологических особенностей лидера и группой не корректируются.

Указанные проблемы замедляют или делают вообще невозможным движение малой группы к развитому кол-

лективу, что в свою очередь значительно понижает возможность организации совместной деятельности с целью обучения.

Такая ситуация возникает в связи с тем, что основное внимание уделяется формам и методам обучения, а не социально-психологическим параметрам.

Таким образом, возникает необходимость выявления и создания условий, повышающих социально-психологические показатели группы. Поэтому *предметом* данного исследования являются условия эффективности работы малой группы.

Методика формулирования проблем	Немаловажное значение в исследовании имеет формулирование проблемы, заявленной в теме. <i>Тема</i> исследования должна отражать то новое научное знание, которое позволяет разрешить проблему. Тема, актуальность, проблема исследова-
--	--

ния взаимосвязаны. *Актуальность* исследования обосновывает потребность в новом содержании, новой норме или новом способе деятельности. *Проблема* подчеркивает несоответствие современных потребностей существующим нормам, которое будет устранено в результате исследования получением нового знания, содержания. *Проблема* может отражать несоответствие современных потребностей и существующих способов деятельности, которое в процессе исследования будет устранено найденным в эксперименте способом деятельности, апробированным и внедренным. *Проблема* может высветить несоответствия между существующей нормой и способом деятельности, которые в исследовании разрешаются получением нового знания или нового способа. Все три типа несоответствий получают проблемное звучание в актуальности исследования, с которой начинается оформление исследовательских работ.

В исследуемой системе (*S*) следует выявить несоответствия, противоречия, переходящие в проблему, разделить их на внутренние и внешние.

1. Выявление *внутренних* несоответствий — противоречий — проблем (рис. 7.6).

Типы внутренних несоответствий, противоречий, проблем в процессе функционирования системы могут быть систематизированы:

- между потребностями и нормами:
 - потребность в новых нормах функционирования системы (старые нормы мешают, тормозят, препятствуют движению вперед);

- новые нормы не востребованы, не принимаются, побеждают инерция, консерватизм;
- между потребностями и способностями:
 - потребность в новых способах деятельности, в развитии, в овладении новыми компетентностями (преодоление стереотипов стабильности, которая берет верх над развитием, тормозит его);
 - новые, прогрессивные способы деятельности не востребованы, предпочитают стабильность, инерция, действия по-старому;
- между нормами и способностями:
 - восприятия нормы (как правила деятельности) оказываются трудными для реализации: не хватает способностей, новые критерии деятельности остаются декларациями, не реализуются на практике;
 - способы деятельности системы прогрессивны, существующие нормы мешают развитию системы, необходимо привести устаревшие нормы в соответствие с реальной практикой, с новыми способами деятельности, которыми система уже владеет.

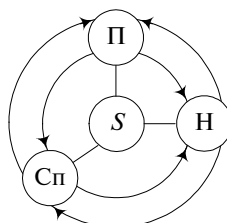


Рис. 7.6. Выявление противоречий в сознании:

П — потребностное состояние системы (что беспокоит; что актуально; в чем затруднения);

Н — нормы, по которым функционирует система (правила; предписания; установки; законы и т.п.);

Сп — способности системы к развитию и функционированию (способы деятельности; овладение новыми способами деятельности; средства для развития)

2. Выявление *внешних* несоответствий, противоречий, проблем. Внешние взаимодействия можно разделить на «вертикальные» и «горизонтальные». В том и другом виде классификация проблем может быть следующей: несоответствия, противоречия, проблемы, конфликты потребностей ($P_1 \leftrightarrow P_2$); норм ($N_1 \leftrightarrow N_2$); способностей ($Sp_1 \leftrightarrow Sp_2$) (рис. 7.7).

Две системы S_1 и S_2 имеют:

- разное потребностное состояние: Π_1 и Π_2 ;
- разные нормы функционирования: H_1 и H_2 ;
- разные способы деятельности: $Сп_1$ и $Сп_2$.

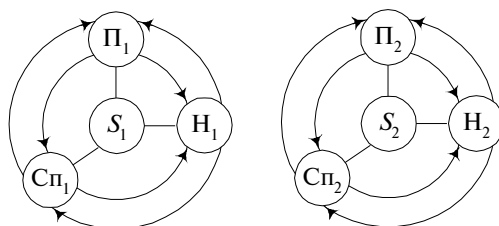


Рис. 7.7. Выявление внешних противоречий

Если системы взаимодействуют на паритетных началах, то проблемы (конфликты) — «горизонтальные». Если системы находятся в отношениях соподчинения, то проблемы (конфликты) взаимодействия называются «вертикальными» (табл. 7.8).

Т а б л и ц а 7.8

Схема характеристики несоответствия и выявления проблем

Характеристики	Динамика					
	несоответствие	противоречие	проблема	конфликт	столкновение	катастрофа
Тип						
Источник						
Управление динамикой						
Механизм разрешения — коммуникация: общение, действие, их отсутствие						
Результат						

В выпускной аттестационной работе по переподготовке «Преподаватель высшей школы» на тему «Формирование у студентов позитивной мотивации к учебной деятельности» приведены примеры проблем, противоречий в исследуемой системе:

- противоречия между потребностями учащихся и содержанием обучения;
- противоречия между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и способностями учащихся;
- противоречия между мотивами учащихся и внешними стимулами;
- несоответствие методов и форм организации процесса обучения стимулированию познавательных мотивов учащихся.

Уточнение темы исследования Оформление и описание процесса исследования — логически трудная задача. Она требует организованного мышления и способствует его тренировке. На определенном промежуточном этапе исследования тему следует уточнить, обычно это делается при обсуждении результатов исследования в кругу специалистов. Сложилось две практики получения темы исследования (рис. 7.8):

- тема задается в виде актуальной проблемы (например, в дипломных работах);
- сначала выявляется проблема, а из нее формулируется тема (например, в диссертационных исследованиях).

Методика формулирования актуальности исследования Исследование только тогда имеет смысл, когда способствует осознанию социально значимой проблемы, выявлению противоречий, несоответствий по разным уровням социальной «матрешки»: личность, группа, коллектив, общность (профессиональная, региональная, национальная), общество, мировое сообщество (табл. 7.9).

Актуальность исследования предполагает:

- выявление несоответствий в исследуемой системе;
- установление степени несоответствий: противоречие, проблема, конфликт и т.д.;
- выявление внутренних источников проблем (между какими категориями проявляются существенные несоответствия):
— между потребностями, нормами, способностями — в естественном состоянии исследуемой системы (неосознанная проблема);

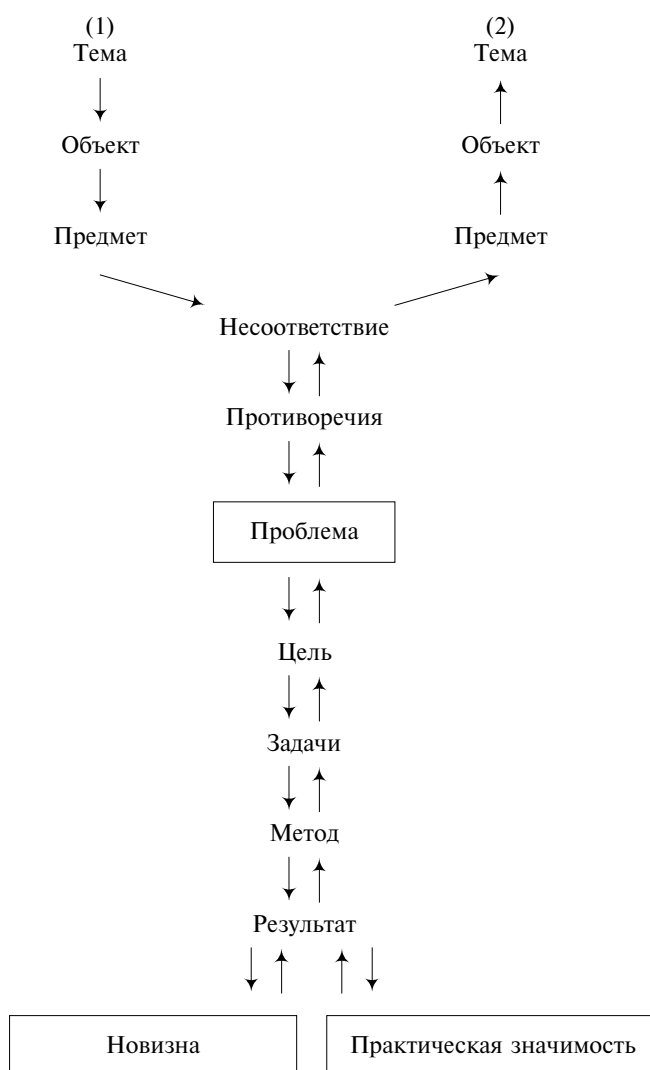


Рис. 7.8. Две логики построения исследования

- между целями, содержанием, методом — в рефлексивном (образовательном) состоянии системы (осознанная проблема);
- между самоопределением, критериями и способами деятельности — в деятельностном состоянии системы (затруднения в деятельности);
- установление внешних несоответствий и их влияния на состояние исследуемой системы;
- изучение влияния проблем исследуемой системы на системы более высокого порядка («вертикальные» связи);
- изучение влияния проблем исследуемой системы на равноуровневые системы («горизонтальные» связи);
- установление интеграционных подходов в решении исследуемой проблемы.

Т а б л и ц а 7.9

Уровни актуальности исследования

«Матрешка» социосистем	Степень несоответствия			
	несоответствие	противоречие	проблема (затруднение)	конфликт
Личность				
Группа				
Коллектив				
Общность: • профессиональная, • территориальная, • национальная				
Общество				
Мировое сообщество				

Исследователь как субъект научной деятельности, погружаясь в нее, находится в образовательном процессе. Его внутренние изменения в потребностях, нормах, способностях воплощаются в реальный результат: новое самоопределение в сфере научного исследования, получение нового содержания (для себя и для системы) и овладение

соответствующими методами его осознания. Исследовательская деятельность больше, чем какая-либо другая, базируется на гармоничном сочетании технологического и творческого подходов. Технологичность предполагает знание способов этой специфичной деятельности, обеспечивающих оптимальность, эффективность, интенсивность. В основе творческой компоненты лежит продуктивный процесс рождения новых мыслей, их выстраивание в логическую цепочку доказательств и выводов.

Ссылки в теоретических исследованиях на авторитеты зачастую не являются аргументами в цепочке доказательств, а лишь подтверждают некоторые утверждения исследователя. Методология современных исследований по образовательной проблематике начинает меняться, реагируя на столь заметные изменения реальности. Авторитарное (сложившаяся в диссертационных исследованиях традиция поклона «иконостасу» авторитетов от педагогики) начинает уступать свои позиции логическому. Обостряется интерес к доказательности.

Три условия доказательности:

- посылка доказательства отличается от его заключения;
- знание об истинности посылки;
- заключение следует из посылки¹.

Исследовательская работа, основанная на стремлении к доказательности, — это тренинг на развитие мыслетехнических способностей, если ведется на основе теоремных доказательств, противоположность которым составляет декларирование. Цитирование требует критического осмысления того контекста, в котором изложена мысль, соотнесения ее с контекстом исследования, поэтому использование цитат из вторичных источников не приветствуется, так как зачастую создает ситуацию казуса.

Соблюдение требования доказательности обнаруживается при чтении текста, где каждый тезис должен формулироваться либо как вывод из предыдущих рассуждений, либо как аргумент для последующих. Ни один фрагмент в тексте не должен выглядеть как декларация, лозунг, необоснованное утверждение. «Чем обусловлено утверждение?» и «Что из него следует?» («откуда и куда?») — вот то самое сито, через которое следует просеять весь текст, представляя, что

¹ Мур Д.Э. Доказательство внешнего мира // Аналитическая философия. — М.: МГУ, 1993. — С. 81.

читающий ваш текст специалист старается его осмыслить с помощью ключевых вопросов: «Откуда это?», «Ну и что из этого?». Если ответы на эти вопросы в изложении исследователя затруднены для понимания, ценность работы в глазах специалиста снижается. Одна из ценностей исследовательской работы — обретенный навык системного подхода. К сожалению, очень многие ограничиваются лишь теорией, знанием о системном подходе, его полезности, практической значимости. Формальное отношение к исследовательской работе, отсутствие погруженности в ее содержание лишают исследователя пребывания в процессе развития, овладения системным подходом как способом собственной научной деятельности. От понимания актуальности вопроса перейдем к его сути. Под системой, как известно, понимают совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. Каждый элемент, входящий в систему, может быть рассмотрен как подсистема, как новая система. Она находится в отношениях и связях с другими подсистемами (элементами) той же системы, которая по отношению к ним является системой более высокого порядка и, в свою очередь, входит в другие более общие системы. Таким образом осуществляется переход от простого к сложному, от частного к общему, при этом характеристики общего распространяются на частное. Так, например, логика научных исследований в педагогике образования взрослых, безусловно, распространяется на педагогическую систему — дополнительное профессиональное образование. Образование взрослых — более общая сфера, чем система дополнительного профессионального образования. Последняя предполагает взрослого в профессиональной деятельности. Образование как осознание себя в окружающем мире не завершается никогда, оно продолжается и иногда называется «продолженным», оно непрерывно, как непрерывен процесс осознания собственных действий. Будучи суженным до профессионального, оно имеет свою специфику, конкретизацию, как всякий элемент системы. Эта специфика будет усиливаться, если понятие «профессиональное» конкретизировать специализацией, например: педагогическое, сельскохозяйственное, военное и т.д.

Системный подход в современных исследованиях	В современной науке системный подход рассматривается как универсальный метод исследования объектов: систем, структур, процессов. Выявление многообразия связей внутри исследуемого объекта позволяет рассматривать свойства целостной системы интегративно.
---	---

Изучение внутренних связей предполагает рассмотрение системы как *закрытой*, самоорганизующейся за счет внутренних согласований, соответствий. Возможность преодолевать внутренние противоречия, проблемы, конфликты обеспечивает ее развитие.

Функционирование системы предполагает ее *открытость*, «вход» и «выход», наличие внешних связей как взаимодействий с другими системами. Состояние закрытости и открытости, таким образом, относительно.

Всеобъемлющее изучение связей позволяет понять ситуацию всесторонне, а значит, прогнозировать развитие событий, управлять тенденциями, получать желаемый результат. Изучение многообразия связей основано на определении:

- типов процессов;
- направленности действий;
- формы детерминизма;
- формы движения материи;
- характера результата и др.

Их учет в совокупности позволяет представить интегральную картину устойчивости системы, ее адаптивности.

Поскольку весь мир можно представить в виде определенным образом упорядоченных систем, системному подходу в науке свойственны естественность (так устроена природа), универсальность (в природе все — системы), модельность (построение моделей исследуемых систем), модульность (определение системообразующей, позволяющей выявить в структуре системы интегрально взаимосвязанные свойства и качества).

Системный подход к реальной ситуации, основанный на выявлении возможных связей — влияний, зависимостей, обусловленностей, особым образом выделяет отношение соответствия между элементами. Отношение соответствия следует рассматривать как временное, как достижение качественного состояния гармонии, эволюция которого приводит к несоответствию в его динамике.

Степень несоответствия изменяется то в сторону уменьшения, то в сторону увеличения и может быть представлена схематично как шкала несоответствий, как шкала динамики конфликта (рис. 7.9).

Данная шкала иллюстрирует субъективное восприятие ситуации субъектом (индивидом, группой, коллективом и т.д.), т.е. отражает состояние сознания, осознание субъектом происходящего как проблемы, конфликта, а также психологическое состояние несоответствия между:

- потребностями (духовными и социальными, социальными и природными, природными и духовными);
- способностями (мыслью, словом и движением);
- нормами (социальными, научными, политическими, правовыми, моральными, эстетическими, религиозными и другими, духовными и природными);
- потребностями и способностями, которые проявляются в противоречии (противо-речении, противо-говорении): «хочу — не могу», «могу — не хочу»;
- потребностями и нормами, которые проявляются в противоречии: «хочу — не должен», «должен, надо — не хочу»;
- нормами и способностями, которые проявляются в противоречии: «должен, надо — не могу», «могу — не должен, не надо».

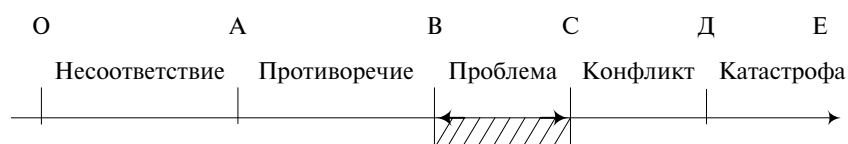


Рис. 7.9. Шкала несоответствий:

- ОА — отклонение от соответствия, появление несоответствия;
 АВ — возникновение противоречия, появление беспокойства (не осознанного субъектом);
 ВС — осознание субъектом противоречия, психологическое состояние напряжения, осознание проблемы как возможности предотвратить конфликт;
 С — состояние неразрешенной проблемы, начало внутреннего конфликта;
 Д — столкновение как результат неразрешенного конфликта;
 ДЕ — дальнейшее развитие конфликта до катастрофы

Перечисленные шесть групп несоответствий являются источниками внутренних относительно исследуемой системы проблем и конфликтов. Их динамика начинается от соответствия, переходит к возникновению несоответствия, противоречия и в случае разрешения проблемы возвращается к соответствию, гармонии.

Принцип дополнительнойности в исследованиях

Понятие проблемы в науке определяют по-разному: как противоречие в идеальном, как затруднение в реальном, как несоответствие между первым и вторым. В любом случае это — субъективное состояние сознания и, стало быть, зависит от царящей там атмосферы (менталитета), характера про-

цесса мышления (продуктивного, репродуктивного), от силы духа, от мировоззрения и убеждений. Взгляд на мир (субъективное), на реальное его состояние (объективное) у каждого субъекта находится в зависимости от осознанности первого (идеального) и второго (реального), осознания их взаимосвязи и отношений, приобретает с возрастом в образовательных процессах, в процессе овладения научными теориями и опытом. В этой связи следует отметить мировоззренческое значение *принципа дополнительности (комплементарности)*, провозглашенного Н. Бором (1927) в противовес принципу борьбы противоположностей, как основы миропонимания. Заменяя противопоставление на дополнительность в собственных процессах мышления, можно изменить в собственном сознании процесс возникновения и разрешения проблем и конфликтов.

В современной науке такой подход, обосновывающий возникновение из беспорядка и хаоса самоорганизующихся устойчивых структур, называют синергетическим. Его распространение на психологические системы означает развитие нелинейного мышления, замену категоричности логики «либо... либо...» на толерантность в отношениях, терпимость к иному мнению, сосуществование противоположных суждений как дополняющих, как их сотрудничество, сотворчество, порождающее синергию.

Определив объект, следует определить его место в системах более высокого порядка, выявить влияние на него внешних связей, требующих соответствий. Внешние связи выступают как требования соответствия другим элементам системы, обеспечивающие ее устойчивость. Противоречие внутри объекта исследования служит источником противоречий в системах более высокого порядка, в которые он входит. Их также следует сформулировать, чтобы показать взаимозависимость внутренних и внешних несоответствий, показать, как далеко распространяется влияние проблемы, разрешаемой в исследовании.

Так, проблемы дополнительного профессионального образования относятся к системе образования и к какой-то отрасли. Таким образом, целесообразно сформулировать два ряда проблем, распределенных по принципу «дерева», показать, как проблема поднимается снизу вверх и опускается сверху вниз в одной системе (образование) и другой (отрасль). Участок, на котором они смыкаются — объект исследования. Обнаруженные в нем внутренние противоречия порождают противоречия в ряду систем и требуют разрешения, чему и посвящаются исследования, которые выстраиваются по следующей схеме:

1) объект исследования как система: становление, функционирование, развитие;

2) структура объекта исследования (элементы и связи), выявление предмета исследования;

3) представление предмета исследования как системы с внутренними и внешними связями и противоречиями;

4) процессы, отражающие изменения: их цели, содержание, методы;

5) управление системой:

- производство;
- потребление;
- обмен;
- саморегуляция.

**Процесс
исследования**

Если рассматривать исследование как процесс, то в его начале — система с обнаруженными несоответствиями, проблемами, а в конце — та же система с намеченными подходами к устранению несоответствий, разрешению проблем.

Если полученное новое *знание* об устранении несоответствия в системе выстроено доказательно, то оно убеждает, меняет установившиеся *убеждения*. В соответствии с новым знанием смоделировано новое, внутренне непротиворечивое состояние системы; оно проверено в эксперименте, апробировано и внедрено. Совершено качественно новое *действие*, которое в профессиональном сообществе может быть освоено специалистами, а также может быть изменен характер их деятельности. Таков результат исследования. В начале исследования он прогнозируется как *цель*. Для ее реализации подбирается содержание, соответствующее цели, — *задачи* исследования. Цели и задачи обуславливают способы. Способы достижения цели исследования и способы разрешения задач (что требуется, какое содержание) в исследовании называют *методом*.

Степень соответствия поставленной цели и полученного результата зависит от двух факторов: содержания и метода. Содержание отражает задачи: что содержит процесс, каково соответствие в нем репродуктивного (изученного, ранее созданного) и продуктивного (произведенного в исследовании интеллектуального продукта). Именно в этой категории соприкасаются старое и новое, соотносятся репродуктивное и продуктивное мышления исследователя.

Воспроизведение ранее изученного в логике исследования требует творчества в его структурировании и дополнении новым продуктом, новым содержанием, новым знанием о ранее не исследованных элементах и связях в структуре. В этом процессе немаловажен способ деятельности, выбранный исследователем. Он может пользоваться ранее известным способом, называемым методом научного

исследования, воспроизводя его. Можно использовать свой собственный способ, поддающийся повторению, который может быть использован другими как метод. Если в ходе исследования полученный «продукт» не соответствует цели (шире или уже), то следует еще раз вернуться к ее осмыслению, соотнесению с гипотезой. Результат исследования в самом общем виде — подтверждение или опровержение гипотезы, и, следовательно, связь цели и гипотезы очевидна и требует соответствия.

Гипотеза исследования. Следующий этап исследования — предположение, как решить проблему, как устранить несоответствие, т.е. формулирование *гипотезы*. Как правило, в завершеном исследовании гипотеза подтверждается. Ценность гипотетического предположения состоит в его правильности, в способности предвидеть решение проблем. Конечно, возможен и иной жанр — доказать, что данное гипотетическое предположение неверно. Но, вероятно, только для того, чтобы, отсекая неверный, найти верный путь, чтобы предотвратить коварный вопрос: «А как же все-таки проблема может быть разрешена?».

Цели исследования. Они в своей формулировке, прежде всего, предвосхищают результат, который состоит в разрешении заявленной проблемы, а кроме того, указывают на предполагаемую новизну и практическую значимость. Цели исследования как научная категория определяют задачи и методы исследования. Для их различения полезно продвигаться по цепочке: цель (*для чего?* для какого результата?) → задача (*что* надо сделать?) → метод (*как* решить задачу, чтобы достичь цели, какими способами?). Этот этап в процессе исследования и оформления результата вызывает наибольшие затруднения. Полезно проверить себя и посмотреть, для каждой ли цели сформулированы соответствующие задачи (одна, две, три...) и методы (один, два, три...). Кроме того, цель исследования состоит в доказательстве или опровержении гипотезы, т.е. связь между ними самая непосредственная.

Приведем для примера исследование, оформленное в виде выпускной аттестационной работы переподготовки преподавателей вуза на тему «Формирование у студентов толерантности в культуре межэтнических отношений».

Гипотеза — воспитание толерантного сознания, возможно при выявлении и использовании в процессе преподавания способов и средств формирования установок у студентов как основы гражданского согласия в демократическом государстве.

Цели исследования: выявить способы, средства, с помощью которых возможно в процессе преподавания формировать установки толерантного сознания и поведения у студентов, как основы гражданского согласия в демократическом государстве.

Задачи исследования: изучить философские основы проблемы толерантности; международное и отечественное право о толерантности и правах беженцев; состояние дел в образовании в практике преподавания дисциплин, затрагивающих проблемы формирования толерантности у учащихся; выработать рекомендации, повышающие эффективность работы педагогов по формированию установок толерантного сознания у учащихся.

Методы исследования образовательных систем. Это путь, способ исследования педагогических процессов, система правил и приемов изучения педагогической теории и практики, средство научного объяснения педагогического опыта.

Методологической основой современных исследований является системный анализ в сочетании с синергетическим синтезом; соотношение общего, особенного, единичного; перехода количественных изменений в качественные; раскрытие внутренних противоречий и их роли как движущей силы развития.

Методы педагогических исследований должны обеспечивать достоверность данных и объективность результатов, изучение явлений в их взаимосвязи и развитии.

Вопрос о том, «как исследовать», в педагогике и есть вопрос о методах. В зависимости от функции (предназначения) исследования, цели (для чего?), содержания (что?), способов (как?) выбираются те или иные методы, которые можно также разделить по степени абстракции результата на несколько уровней:

- методологический (ценности, концепции, прогнозы);
- научный (цели, программы, проекты);
- практический (самоопределение, критериальная деятельность, способы деятельности).

В педагогике повышения квалификации приемлемы общенаучные методы педагогических исследований: теоретический анализ и синтез; изучение и обобщение педагогического опыта; моделирование; метод экспертных оценок; тестирование, а также:

- наблюдение;

- педагогический эксперимент;
- беседы;
- изучение учебной документации;
- интервьюирование;
- анкетирование и методы других наук (психологических, философских, социологических).

Наблюдение, т.е. целенаправленное и планомерное восприятие явлений воспитания, обучения без какого-либо вмешательства со стороны наблюдающего... Проводимое по определенной программе, учитывающее и фиксирующее результаты, оно дает большой фактический материал¹.

Педагогический эксперимент — изучение явлений воспитания и обучения в специально организованных условиях... Педагогический эксперимент проводится на основе рабочей гипотезы и должен быть естественным экспериментом².

Беседы — обсуждение с преподавателем или слушателями изучаемых явлений³.

Изучение учебной документации — метод, дающий возможность привлечь большой фактический материал, отражающий педагогический опыт в четко фиксированной форме⁴.

Интервьюирование — способ проведения социологических опросов как целенаправленной беседы интервьюера и опрашиваемого. Интервью делятся на два класса — свободные и стандартизированные. *Свободное интервью* носит характер длительной непринужденной беседы, в которой вопросы интервьюера обусловлены конечной целью исследования. Свободное интервью часто является начальным этапом разработки *стандартизированного интервью* или анкет, проверкой приемлемости вопросов, информационной емкости ответов, а интервьюер выступает как исследователь⁵.

¹ *Педагогический словарь* / Под ред. И.А. Каирова. — М.: АПН СССР, 1960.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ *Большая Советская Энциклопедия* / Гл. ред. А.М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Советская Энциклопедия, 1973.

Анкетирование: в процессе анкетирования каждому лицу из группы, выбранной для анкетирования, предлагается ответить письменно на вопросы, поставленные в форме опросного листа-анкеты... Ответы на вопросы носят, как правило, анонимный характер.

Основные правила построения анкеты:

- логическая последовательность тем, затрагиваемых вопросами;
- интерес опрашиваемого должен расти от вопроса к вопросу;
- отсутствие слишком сложных или интимных вопросов;
- соответствие формулировки вопросов образовательному уровню опрашиваемой группы;
- в закрытых вопросах должны быть предусмотрены все возможные варианты ответов;
- общее количество вопросов не должно быть слишком большим;
- анкетирование не должно утомлять или раздражать опрашиваемого¹.

Кроме общеизвестных, традиционных методов исследования появляются новые или обновленные, адаптированные к современным требованиям действительности.

Слушатели курсов «Преподаватель высшей школы» в своих выпускных работах, проанализировав соответствующую литературу, назвали следующие методы:

наблюдение как средство познания, дающее первичную информацию о модели игры; *сравнение* с целью выявления общего явления, дающего закономерный результат; *анализ и синтез*, предлагающий выяснение различных связей между элементами целого и соединения полученных при анализе частей в единое целое; *моделирование*, предполагающее сходство аналога с оригиналом; *изучение* учебной, архивной *документации* с целью привлечения большого фактического материала; *интервьюирование* с целью получения подтверждения истины исследуемой проблемы. Методы *сбора эмпири-*

¹ Педагогический словарь. 1960.

ческих данных, проверки и теории; описание объяснения и прогноза; специальные методы; методы обработки результатов исследования —

и предложили их обобщенные характеристики.

Анализ документов — исследование результатов деятельности в сфере образования, проводимое на основе анализа планов различного характера и назначения, программ, учебно-методических материалов, материалов аттестации, лицензирования и аккредитации и т.п.

Беседа — получение словесной информации о человеке, коллективе, группе как от самого предмета исследования, так и от окружающих его людей. В последнем случае беседа выступает как элемент метода обобщения независимых характеристик.

Метод близнецов — сравнительное изучение психологических особенностей и развития детей с одинаковой (гомозиготные близнецы) наследственностью. Используется для научного решения вопроса о степени влияния генов или среды на формирование психологических свойств и особенностей поведения человека.

Изучение продуктов творчества — диагностика психических особенностей человека путем включения в стандартизированную творческую деятельность, методы изучения продуктов творчества, тест рисования дерева, тест рисования дома, выдуманного гипотетического животного и т.д.

Наблюдение — целенаправленная, систематическая фиксация специфики протекания тех или иных педагогических явлений, проявлений в них личности, коллектива, группы людей, получаемых результатов. Наблюдения могут быть: сплошными и выборочными; включенными и простыми; неконтролируемыми (при регистрации наблюдаемых событий по заранее отработанной процедуре); полевыми (при наблюдении в естественных условиях) и лабораторными (в экспериментальных условиях) и т.д.

Обобщение независимых характеристик — исследования, построенные на обобщении возможно большего числа сведений об изучаемом индивиде, получаемых от возможно большего числа лиц, наблюдающих за ним в возможно большем числе.

Социометрический метод — исследование структуры, характера отношений людей на основе измерения их межличностного выбора. Это измерение происходит по определенному социометрическому критерию, а его результаты принимают вид социометрической матрицы, или социограммы. Использование этого метода учителем в процессе формирования детского коллектива позволяет ему находить более продуктивные способы воздействия как на весь коллектив или малые группы, так и на отдельных его членов.

Терминологический метод — оперирование базовыми и периферийными понятиями проблемы, анализ педагогических явлений через анализ закрепленных в языке теории педагогики понятий.

Тестирование — исследование личности путем диагностики (психопрогностики) ее психических состояний, функций на основе выполнения какого-либо стандартизированного задания. (Слушатель А.П. Фролова.)

Системный подход предполагает системный анализ, что означает:

- изучение функционирования системы в целом (степень устойчивости, состояние закрытости — открытости и другие общие характеристики системы);
- изучение особенностей элементов системы, их взаимосвязей, принципов функционирования как требований соответствия между собой, обеспечивающих устойчивость системы;
- установление внешних связей и отношений соответствия (как принципа ее функционирования) другим подсистемам в системе более общего уровня;
- адаптирование результатов моделирования к реальным ситуациям.

Системный анализ в современном представлении сочетается с **ситуативным** подходом. Конкретная ситуация рассматривается как конкретная *система* с полным многообразием внутренних и внешних связей, для выявления которых используется структурирование системы по разным основаниям. Расчленение системы на подсистемы, а их, в свою очередь, на новые подсистемы и так до нужного уровня глубины анализа предполагает выявление наиболее актуальных связей и продвижение в направлении этой актуальности. Именно этот принцип положен в основу модульного структурирования содержания образования. Он позволяет многократно прожить состояние выбора направления изучения учебного предмета, значимого для себя (ситуационный подход), погрузиться в поиск новых свя-

зей (системный подход), а значит, в продуктивный процесс производства собственных мыслей, их оформления в тезис для предъявления другому. Такие образовательные технологии формируют продуктивное мышление, суть которого в том, чтобы научиться предъявлять на рынке товар, востребованный социумом, привлекательно оформленный.

В противовес доминирующему в педагогике стереотипу потребительской позиции обучающихся (даже в случае «активного обучения») инновационные технологии строятся на основе совместной деятельности, сотрудничества, сотворчества, на единстве целей, содержания, методов, целостности воспитания, обучения, развития. Создавая ситуацию свободного выбора путем системного анализа, специалист, прежде всего управленец, берет на себя ответственность и право принятия решения, самоопределения в выборе норм и способов деятельности. Именно в способах деятельности воплощается характер мышления.

Известно, что человек мыслит парными категориями, противопоставление которых понимается как *борьба*, которая отнюдь не сближает. *Дополнение* одной категории другой изначально позволяет их представить как «две стороны одной медали», а истину искать посередине. Это меняет состояние проблематизации, уменьшает конфликтность, маргинальность, катастрофизм, повышает устойчивость систем социальных, экологических, духовных и их интегрирующих, в чем и состоит суть *синергетического* подхода.

**Методика
формирования
содержания
исследования
по проблемам
образования**

Исследование предполагает очень уважительное отношение к используемым понятиям и дефинициям. С одной стороны, задача любой науки — совершенствовать свой понятийный аппарат, а с другой — любая попытка изменения его в соответствии со строжайшей логикой воспринимается как посягательство на основы, фундамент науки, поэтому понятийное

пространство довольно устойчиво и требует аккуратного поведения в нем. Большая часть теоретического исследования относится к объяснению предмета исследования. Выясняются семантический смысл, психологический и философский аспекты, из которых складывается методология, задающая логику технологиям, методике, опыту. Здесь рассматриваются разные мнения, взгляды, периоды, развитие понятия как научной категории. Поскольку в современном состоянии науки приветствуются углубления в суть проблемы, формулировки тем исследования звучат усложненно, например: «Формирование у студентов позитивной мотивации к учебной деятельности». Логика

исследования предполагает уточнение понятий «мотивация», «позитивная мотивация», «формирование позитивной мотивации», «формирование позитивной мотивации к учебной деятельности» и т.д. По каждому понятию предполагается обзор литературы, ее анализ и синтез, сравнение и обобщение. Чтобы эту работу систематизировать, удобно использовать матрицу (табл. 7.10).

Т а б л и ц а 7.10

Формирование смысла ключевых понятий

Алгоритм работы с ключевыми понятиями	Выявление смыслов в подходах						
	семантика	философия	психология	методология	технология	методика	опыт
Первичное ключевое слово (о чем исследование?) (в примере — мотивация)							
Вторичные (последующие) ключевые слова — уточнение (о чем исследование?) (в примере — позитивная мотивация и т.д.)							
Главное ключевое слово (что исследуем?) (в примере — формирование)							

Семантика — выявление смысла.

Философия — обоснование явлений, процессов, состояний в категориях философии: духовное — материальное, сознание — бытие, внутреннее — внешнее, идеальное — реальное, субъективное — объективное.

Психология — обоснование явлений, процессов, состояний через структуры познания.

Методология — моделирование явлений — процессов, состояний с учетом философского и психологического подходов.

Технология — описание последовательности выполнения действий для реализации разработанных моделей.

Методика — учет особенностей (учебной дисциплины, преподавателя, студента, характера взаимодействия) в данном исследовании.

Опыт — исследование практического опыта работы, выявление проблем.

В формировании содержания исследования важно различение категории и ее свойств, как сущности и явления. Категория — наиболее общее и фундаментальное понятие, в котором изучают существенные качества и свойства.

Отношения категории и ее свойств подобны отношениям сущности и явления. Свойства проявляются, обнаруживая сущность. По свойствам (качествам) обнаруживается категория, они становятся ее признаком, по нему и признаются. Их изучение идет и от сущего к явному, и от явного к сущему.

Например, взрослому свойственна взрослость, индивиду — индивидуальность, личности — личностность, человеку — человечность. Они взаимообусловлены, позволяют понимание категории распространить на ее свойство и от понимания свойства перейти к пониманию категории.

Философы говорят, что явления существенны. Потому что когда вы имеете сложную систему, которая ушла внутрь, от нее и остается лишь явление, с помощью которого вы и контролируете весь процесс¹.

Значит, явления — это особая форма очень экономной работы, потому что вы уже не занимаетесь мелко расчлененным процессом, а он представляется вам в очень экономном виде, суммарно, в виде явления. И если явление возглавляет хорошо воспитанную пирамиду условных связей, оно имеет величайшее положительное значение².

Результаты исследования При завершении исследования оценивается его результат, под которым понимается научная новизна и практическая значимость, они проверяются на соответствие:

- разрешению проблем исследования;
- достижению цели исследования;
- соответствию поставленным задачам исследования;
- доказательству (или опровержению) гипотезы исследования.

Научная новизна — это преобразованная ранее известная информация путем дополнения, уточнения, критики. Каждое исследова-

¹ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 214.

² Там же.

ние включает теоретический обзор по теме исследования. Чем серьезнее автор исследования относится к нему, тем увереннее он может говорить о новизне полученных выводов. Любая проблема образования так или иначе освещена в научной литературе. Составив самое полное представление о состоянии проблемы, исследователь может сделать дополнение в связи с новизной предмета исследования или изменившимися условиями. В новизну входят уточнения в предыдущих изысканиях опять же в связи с особенностью предмета или современностью. Новизна может быть порождена критикой, которая в культурном смысле предполагает замену предикатов (что?) в тезисе (о чем? и что?). Если проведен исчерпывающий теоретический анализ и соблюдена логика дополнения или логика уточнения, то можно употребить столь привлекательное «впервые...».

Научная новизна — это то продуктивное, что было добавлено к репродуктивному содержанию, что позволяет по-новому увидеть внутреннюю структуру объекта исследования. Она выглядит гармоничной за счет нового содержания, в ней устранены обнаруженные ранее противоречия. Именно в этом случае исследование характеризуется как завершенное и целостное. Полезно также отследить и представить изменения в системах более высокого порядка, в которые вместо внутренне противоречивого элемента входит теперь внутренне гармоничный элемент. Эти изменения позволят вскрыть другие несоответствия, тем самым обозначить путь новых исследований по разрешению проблем. В качестве примера (и материала для критики) приводится формулировка научной новизны по теме выпускной работы «Формирование у студентов толерантности в культуре межэтнических отношений в гуманитарном образовании»:

Формирование толерантности является длительным процессом изменения в образе мышления, поведения. Необходимы ценностные установки на культуру, мир, свободу, справедливость, разрешение любых споров мирным путем, терпимость и недискриминацию на всех образовательных ступенях. Это глобальная стратегия, имеющая конкретную цель, чтобы она (толерантность) глубоко укоренилась в сердцах и умах людей. А для этого надо изменить содержание образования: например, в региональных компонентах включить курс, изучающий культурно-исторические традиции народов Северного Кавказа с точки зрения толерантности, а также духовные ценности разных этносов, исходя из общечелове-

ческих, безотносительно к этнической принадлежности. В вузе активно в этом направлении должны работать Студенческий Совет, студенческая газета, весь преподавательский состав во главе с кафедрой гуманитарного образования.

Новизна позволяет извлечь новое правило деятельности, новую норму, адаптированную к реальным условиям, — в этом ее ценность.

Полученные результаты исследования проверяются экспериментом, практикой, но прежде всего и важнее всего — логикой. Логическая цепочка, оказавшись ошибочной хотя бы в одном месте, разрушает обоснованность, доказательность и другие критерии истинности полученных выводов. Чтобы этого избежать, следует многократно сопоставить компоненты оформления исследования. Приведенный ниже алгоритм является наиболее оптимальным способом выявления несоответствий, внутренних противоречий в результатах исследования. Его использование позволит внести коррективы в ключевые формулировки и описание исследования.

Исследование, как правило, решает профессионально значимую проблему и тогда ценно, когда может быть использовано профессиональным сообществом, нуждающимся в механизме применения новой нормы, нового профессионального правила. Потому исследователь проводит эксперимент, апробацию, внедрение, которые позволяют разработать механизм использования результата исследования. Чем шире поле применения, тем ценнее исследование, тем признательнее исследуемая система.

Практическая значимость исследования должна соотноситься с актуальностью. При оформлении результатов исследования в отчет или диссертацию тексты разделов необходимо сопоставить и обосновать, насколько потребность современной практики, заявленная как актуальная, может быть удовлетворена использованием результатов исследования.

Экспертная оценка исследовательской работы ориентирована не столько на степень гениальности работы, сколько на соблюдение методологических правил, главное из которых — *внутренняя непротиворечивость*. Чтобы ее обнаружить, а вместе с тем и показать ущербность работы, достаточно провести проверку на соответствие компонентов исследования, сопоставив их по алгоритму:

- несоответствия ↔ противоречия ↔ проблема;

- проблема ↔ актуальность ↔ цель;
- цель ↔ гипотеза ↔ результат;
- цель ↔ задачи ↔ методы ↔ результат;
- результат ↔ научная новизна ↔ задачи;
- результат ↔ практическая значимость ↔ методы;
- цель ↔ научная новизна ↔ результат;
- цель ↔ практическая значимость ↔ результат.

В психологии исследователя медленно складывается убеждение, что результаты его исследований — интеллектуальный продукт, товар для рынка интеллектуальных услуг, «рекламирование» которого начинается с оформления актуальности исследования. Довольно типичны следующие психологические состояния исследователей, характеризующие их позицию:

- автору исследования актуальность кажется очевидной, и он не соотносит ее с несоответствиями, противоречиями, проблемами в исследуемой системе; изложенный текст выглядит аморфно, неструктурированно;
- исследователь не ориентирован на внешнего потребителя и не реализует задачу его актуализации, осознания им тех собственных проблем, которые могут быть разрешены с помощью данного интеллектуального продукта;
- в актуализации исследования не рассматривается влияние исследуемой проблемы на состояние систем более высокого порядка, тем самым сокращается круг потенциальных потребителей результатов исследования.

Все это непосредственным образом влияет на результаты исследования, понижая их значимость и возможность практического использования. Молодым исследователям необходимо учитывать наиболее типичные затруднения и ориентироваться на их самостоятельное преодоление.

Процесс актуализации индивидуализируется до уровня осознания собственных проблем. Технологичное их разрешение выступает моделью научного исследования, так как предполагает поиск новых норм, новой информации, нового содержания для решения проблемы (научная новизна) и поиск новых способов деятельности (практическая значимость).

Ученая степень специалиста характеризует его способности к поиску новых решений, творчеству, коммуникации, рефлексии, свидетельствует о его способностях решать профессиональные общественно значимые проблемы.

Исследовательская деятельность позволяет приобрести навык анализа и оценки, необходимый для составления отзывов на исследовательские работы, содержание которых должно быть системно структурировано и содержать определенную последовательность:

- доказана ли актуальность по разным уровням «дерева» проблем;
- соответствие объекта и предмета теме;
- проблемы исследования;
- формулировка целей (их соответствие объекту, предмету, проблеме);
- задачи исследования (их соответствие целям, объекту, предмету);
- методы исследования (под каждую задачу);
- использованная литература;
- результат исследования (новизна, практическая значимость), его соответствие цели;
- соответствие требованиям Министерства образования (или ВАК к диссертационным работам) к выполнению исследовательских квалификационных работ;
- об авторе (самостоятельность, теоретический уровень, творческий подход, профессиональная культура, использование в собственной практике и т.д.).

Исследовательская работа включает три основных блока, каждый из которых имеет вполне определенную структуру:

I. Актуальность темы исследования:

- выявление объекта исследования как системы объективного мира;
- установление предмета исследования (элемента системы или связей и отношений внутри объекта);
- формулирование несоответствий, противоречий, проблем;
- уточнение темы исследования;
- формулирование актуальности исследования.

II. Процесс исследования:

- гипотеза исследования;
- цели исследования;
- задачи исследования;
- методы исследования;
- формирование содержания.

III. Результаты исследования:

- научная новизна исследования;
- практическая значимость исследования;
- экспертиза.

7.4. Комментарий к нормативным документам по повышению качества работы преподавателей высшей профессиональной школы

В конце 1990-х годов Министерством образования РФ был разработан комплекс документов, акцентирующих внимание на повышение педагогической квалификации преподавателей вузов:

- Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации;
- Типовое положение о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних специальных учебных заведений;
- Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»;
- Требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ.

Их разработка была необходимой и свидетельствовала о признании изменений в обществе, кадровое обеспечение которых должна взять на себя система профессионального образования.

К специалисту нового типа рынок труда предъявляет жесткие требования, которым и должен соответствовать выпускник современной высшей школы:

- преодоление потребительской позиции в жизнедеятельности, преодоление расхождения слова и дела, их несоответствия здравому смыслу, толерантность в суждениях, общении, действиях;
- овладение культурой системного подхода в социальной деятельности, овладение мировоззренческим принципом *дополнительности* вместо *борьбы* противоположностей, овладение моделью устойчивых систем; овладение позицией «человек свободный» в условиях выбора, преодоление линейного догматического мышления, овладение культурой планетарного мышления;
- целостное восприятие окружающего мира как «био» — «социо» — «дух» и единства с ним, преодоление в современном специалисте недостаточности гуманистической позиции и экологической культуры;

- овладение технологией принятия решений, свободой выбора, умением адаптироваться в условиях перемен;
- овладение технологией прогнозирования ситуаций, предупреждения чрезвычайных событий (вместо преодоления последствий);
- целостное восприятие процесса и результата деятельности, повышение уровня развития, дозированное стремлением к лучшему качеству жизни;
- овладение технологией формирования команды в соответствии с социокультурными нормами, овладение технологией демократического общения как технологией «горизонтальных» коммуникаций.

Система дополнительного профессионального образования решает эти задачи с выпускниками высшей школы. В связи с этим наиболее остро встал вопрос о педагогической квалификации преподавателя профессиональной школы. Пришло понимание, что решающую роль в подготовке современного специалиста играют образовательные технологии, формирующие тип мышления, тип общения, модель деятельности.

Многолетней традицией высшей школы была остепененность профессорско-преподавательского состава. Именно этим объясняется многократное обращение в последние годы Минобразования России к документу «Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования» в Российской Федерации» (27 марта 1998; 16 марта 2000; 17 ноября 2000).

В 2000 г. было пересмотрено «Типовое положение о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних специальных учебных заведений», в котором были определены соответствующие структурные подразделения:

- Факультеты повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений;
- Центры подготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений.

В конце 1990-х годов на волне свободы и демократии система дополнительного образования оказалась в трудном положении разгула самодеятельности, ее захлестнуло безудержное творчество, иногда сомнительного свойства. Как реакция на ситуацию был разработан документ «Требования к содержанию дополнительных профессио-

нальных программ» (см. Приказ Минобразования России от 18 июня 1997 г. № 1221). Нарекания практических работников на чрезмерный формализм «Требований» не учитывают существенного фактора, присущего системе дополнительного профессионального образования в конце 1990-х: к образовательной деятельности обратилось огромное количество людей, интеллектуально развитых, но не имеющих ранее отношения к образовательным учреждениям. Понятия учебного плана, учебно-тематического плана, учебной программы и расписания занятий оказались для них неразличимыми, как все мало знакомое. В сочетании с негативным отношением к бюрократическим аспектам деятельности такая ситуация угрожала элементарному порядку, учету, контролю. Документ поправил сложившееся положение, объявив обязательными определенные требования к содержанию дополнительного профессионального образования.

Высшая школа переживала отток преподавателей наиболее активного среднего возраста в бизнес. Хорошо подготовленные интеллектуально, с высоким уровнем коммуникативной и рефлексивной культуры и вместе с тем поставленные в унижительные материальные условия, преподаватели на вопрос: «Что делать?» — нашли не всегда утешительные ответы: «Идти в бизнес». Многие возвращались, но многих высшая школа потеряла безвозвратно. В каждой ситуации находится выход, нашелся он и здесь: к преподавательской деятельности привлекли молодежь — довольно часто вчерашних студентов. Остро встал вопрос о качестве образования и главном факторе, его обеспечивающем, — педагогической подготовке преподавателя.

Не мотивированным на защиту диссертации молодым преподавателям представилась возможность получить дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы», которая удостоверяется дипломом «О дополнительном (к высшему) образовании» (см. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 8 мая 2001 г. № 12/39) и рассчитана на 1080 ч очной формы обучения. Содержание обучения включает:

- общепрофессиональные дисциплины (психологию, педагогику, историю, философию и методологию, информационные технологии в науке и образовании);
- специальные дисциплины (психологию и педагогику высшей школы; технологии профессионально ориентированного обучения; организационные основы системы образования; иностранный язык; дисциплины соответствующей научной отрасли);
- педагогическую практику (лекции, семинары, практикумы и практики);

- итоговую государственную аттестацию (защиту выпускной квалификационной работы и по усмотрению вуза квалификационный экзамен).

Выводы

1. Образование как процесс предполагает изменение внутреннего (субъективного) под воздействием внешнего (объективного) и внешнего (бытия) под воздействием внутреннего (сознания). Современному объективному миру свойственно стремительно меняться — такое состояние задал ему двадцатый век, век научно-технического прогресса. За внешними изменениями должно успевать человеческое сознание: уметь их обнаруживать, понимать, адаптироваться к ним, меняя себя, и потому профессионал в современных условиях — исследователь.
2. Современное профессиональное образование, используя соответствующие технологии, в подготовке специалиста обеспечивает системный синергетический, ситуационный, комплексный подходы, которые ему необходимы в профессиональной деятельности.
3. Изменение характера подготовки специалистов в соответствии с изменениями окружающего мира требует от преподавателя профессиональной школы методологической культуры, владения образовательными технологиями и инновационными моделями взаимодействия. Практические работы студентов должны ориентировать их на исследование, на решение проблемы в определенном алгоритме.
4. Повышение квалификации преподавателя профессиональной школы должно носить системный, опережающий характер, с тем чтобы подготовленный специалист не пришел в профессиональную деятельность безнадежно отставшим. Ответственность преподавателя в образовании взрослых обусловлена его функциями, которые сегодня значительно шире, чем быть источником информации. Он тиражирует собственный уровень культуры мышления, общения, рефлексии, которым овладевают (осознанно или неосознанно) обучающиеся.
5. Образование взрослых происходит непрерывно как непрерывное управление потребностями, усвоение новых норм (новой информации), выращивание способностей. Результат образования — это способность самоопределяться, т.е. сопоставлять

внешние и внутренние факторы в профессиональной деятельности настолько, чтобы занять правильную позицию. Это зависит от компетентности, кругозора, что и является проявлением образованности.

6. Профессионализм в деятельности проявляется в выборе критериев, теоретических подходов, наиболее приемлемых в данной ситуации. Выбранный критерий должен быть реализован определенным способом деятельности. Он доступен исполнителю, если тот обладает соответствующими способностями. Если руководитель понимает это, он создает условия для развития сотрудников, поднимая индивидуальный уровень их возможностей.

Темы исследовательских работ

1. Приоритеты системы непрерывного образования взрослых.
2. Профессиональное образование на современном этапе.
3. Современная роль профессионального образования взрослых.
4. Психологические аспекты дистанционного обучения в образовании взрослых.
5. Самостоятельная исследовательская деятельность субъектов в условиях гуманизации образования.
6. Педагог-исследователь как один из факторов модернизации образования взрослых.
7. Образование в системе ценностных ориентаций педагогов.
8. Профессиональная деятельность как средство развития творческих способностей педагогов.
9. Особенности профессионально-педагогической деятельности социального педагога.
10. Адаптивная технология повышения квалификации специалистов.
11. Организация процесса переподготовки и повышения квалификации специалистов.
12. Развитие творческих способностей как путь социальной адаптации.
13. Андрагогический подход к профессиональной подготовке студентов.
14. Актуальные проблемы адаптации студентов-первокурсников в высших учебных заведениях.
15. Формирование интеллектуальных умений студентов в средних профессиональных учебных заведениях.

16. Профессиональное образование на региональном уровне: тенденции и перспективы.
17. Интеграция профессионального и общекультурного образования взрослых.
18. Адаптивные системы — фактор опережающего развития сферы образования взрослых.
19. Социальное партнерство общественных и государственных организаций в профессиональном образовании взрослых — специалистов социальной сферы.
20. Обучение взрослых компьютерным технологиям.
21. Концептуальные основы профессионального развития в зарубежных теориях.
22. Подготовка специалистов для XXI века.
23. Профессионализм современного специалиста в системе условий устойчивого социального развития.

Часть IV (прикладная)

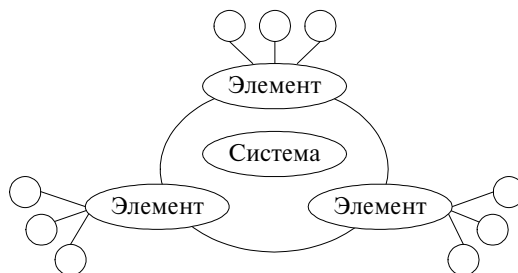
Модульное структурирование содержания образования

Глава 8. Особенности структурирования содержания
в образовании взрослых

Глава 9. Модульные программы

<i>Изучаемая система</i>	<i>Функции, источники несоответствия, нормы, механизм, результат</i>
Элементы системы	Составные части системы — подсистемы
Связи между элементами системы	По формам движения материи, по формам детерминизма, по силе, по характеру результата, по направлению действия, по типу процессов, по содержанию предмета
Актуализация	$\Delta П$ (воздействие на потребности)
Новая информация	$\Delta Н$ (усвоение новых норм)
Собственное открытие	$\Delta Сп$ (выращивание способностей: мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных)

Составление программ содержания образования по «планетарной модели»



Содержание образования — информация об окружающем мире (внешнее содержание), изученная, проверенная, оформленная в учебную дисциплину и предназначенная для усвоения (внутреннее содержание).

Глава 8. Особенности структурирования содержания в образовании взрослых

Как обеспечить индивидуальную траекторию продвижения

*Считай несчастным тот день и час,
в которые не усвоил ничего нового
и не прибавил к своему образованию.*

Я.А. Коменский

- Модульный характер структурирования содержания
- Организация самостоятельной работы студентов с использованием модульных программ при дневном и заочном обучении

Модульная программа главы

<i>Функции деятельности</i>	<i>Свойства процесса обучения</i>		
	<i>активное</i>	<i>проблемное</i>	<i>развивающее</i>
Выращивание естественного	△П круг интересов	△Н информиро- ванность	△Сп способность к действию
Приобщение к культуре	Воспитание (духовность)	Обучение (грамотность)	Развитие (компетентность)
Подготовка к деятельности через	Цели	Содержание	Методы

△П — приращение в потребностях, расширение круга интересов и активности;

△Н — приращение внутренних норм, усвоенная новая информация;

△Сп — приращение в способностях к действию с применением новых методов

8.1. Модульный характер структурирования содержания

От модели «тоннеля» к «планетарной» модели

Идея непрерывного образования периодически поднимается на новый виток актуальности. Так, в 1920-е годы ликвидация безграмотности реализовывалась в вечерних школах, на рабфаках, позднее прочно утвердились школы рабочей молодежи. Идея всеобщего среднего образования воплотилась в школах, ПТУ, техникумах. Обеспечение научно-технического прогресса соответствующими кадрами потребовало постоянного роста квалификации и расширения общего кругозора, что и актуализировало принцип непрерывности образования, который не предполагает постоянное сидение за партой и обучение. *Непрерывность образования* — это, с одной стороны, непрерывность осознания, осмысления себя в окружающем мире, а с другой — создание условий, стимулирующих, мотивирующих постоянную потребность в образовании и возможность ее удовлетворения.

Реализация принципа непрерывности становится требованием к системе образования, расширяя ее функции. Продолжением принципа непрерывности образования является актуальное сегодня требование его опережающего характера как образования на перспективу, которое не может быть не непрерывным. Оно непрерывно опережает время, забегая чуть-чуть вперед, учитывая тенденции. Оно предполагает умение анализировать, прогнозировать, проектировать, развивая собственный интеллект, энергию, волю.

С.Г. Вершловский выделяет следующие условия непрерывности образования, когда оно:

- развивает способность взрослого к рефлексивному осмыслению своего опыта через его осознание и переоценку;
- обогащает и развивает познавательные интересы, делающие ценным не только результат учебной деятельности, но и сам процесс приобретения знаний;
- содействует освоению способов, позволяющих человеку самостоятельно «образовываться» в течение всей сознательной жизни;
- создает условия, позволяющие взрослым выстраивать собственные «университеты», поскольку их образовательные проекты разнообразны и несводимы к строго очерченным дисциплинам¹.

¹ Вершловский С.Г. Образование взрослых: перспективы развития // Новые знания. 2003. № 2. С. 2.

Значимость работы с содержанием образования Работа с содержанием учебной дисциплины для каждого преподавателя — наиболее важный элемент профессиональной деятельности. Актуальность ее повышается в современных условиях. Если раньше кафедра, являясь интеллектуальным цехом, разрабатывала программы, действующие несколько лет, а преподаватель имел возможность, разработав тему, спокойно пользоваться своими лекциями из года в год, то сейчас все изменилось. Дисциплины то укрупняются, то дробятся, приходится составлять новые программы. Появляются неизвестные ранее курсы, под которые, неизвестно где, надо подбирать содержание, его структурировать, методически обеспечить и организовывать усвоение информации студентами. А в системе дополнительного профессионального образования и того интереснее: преподаватель должен выполнять заказ слушателей на актуальную информацию. В этих условиях преподавателю высшей школы трудно быть добросовестным, обеспечивать качество образования, не владея на высоком уровне образовательными технологиями. Профессионализм одного отличается от профессионализма другого тем, насколько быстро и качественно выполняется та или иная работа. А где преподавателя этому учили? Он хороший экономист, маркетолог, бухгалтер, юрист — вот его и пригласили *почитать* лекции. А чего ж не *почитать*?! Если вместе с тем взять на себя ответственность за качество усвоения информации студентами, слушателями, за их профессиональную подготовку, то не всякий за эту работу возьмется.

Итак, можно выделить два подхода: традиционно устоявшийся, перенимаемый преподавателями из тех моделей образования, в которых пребывали сами, и качественно иной, инновационный, востребованный новым временем, новым миром. Попытаемся их сопоставить, только не в категориях «лучше — хуже». Они здесь неуместны. Первые подходили для своего времени, для тех запросов, которые формировались как социальный заказ. Чтобы говорить о вторых, следует согласиться, что мы живем в век нестабильности, перманентных реформ, всеобъемлющего кризиса, диктующего человеку свои условия, называя их объективными, а значит, необходимо с ними считаться, под них подстраиваться.

Содержание образования — это тот объем информации об окружающем мире и о себе в нем, который исследован, изучен, оформлен в учебную дисциплину и предназначен для усвоения. Каково же его предназначение, функции, на что и как оно работает, на что и как влия-

ет? Анализ инновационных подходов позволит найти ответы на эти вопросы.

Современное образование, ориентированное на инновационную парадигму, в основе которой — реализация духовности, гуманизации, демократизации, предполагает ряд конкретных задач, решаемых в работе с содержанием образования.

1. Формирование *субъектной позиции* студента, обеспечивающей самостоятельность, умение принимать решения в конкретных ситуациях, брать на себя ответственность за результат собственной деятельности, выдвигает требования к учебному процессу: обеспечить тренировку, упражнение в этих качествах. Стало быть, содержание должно быть структурировано так, чтобы дать возможность самостоятельного выбора, индивидуального продвижения и самооценки результата. Это возможно, если программа представлена не в виде тоннеля, по которому только одна траектория — «вперед и прямо», а в виде «планетарной структуры» — так, как устроен мир, и тогда выбирай, поворачивайся, самоопределяйся, принимай решения, доводи процесс до результата и будь ответственным за него.

2. Преодоление стереотипа, прочно поселившегося в профессиональном сознании преподавателей, — «поставить перед студентом цель». Если поставили, то и стоит, никого не волнуя, как все чужое. Сегодня образовательные технологии предполагают *выращивание цели* в синергичном взаимодействии преподавателя и студента путем актуализации содержания и метода. Каждый элемент содержания, каждая доза оформляются в модуль, плавно соединяя новую информацию с опорными знаниями в процессе совместных действий путем использования определенного метода — *организационно-деятельностного*.

3. Репродуктивная подача информации предполагает усвоение ее с использованием механизма внимания, восприятия, памяти и сопровождающего их репродуктивного мышления. Такая модель работы с содержанием не способствует развитию интеллекта, хотя формирует информационную базу для него, называемую памятью, и потому мы так здорово отгадываем кроссворды и теряемся в нестандартных профессиональных ситуациях, где востребовано продуктивное мышление, которое может технологично развиваться, если в учебных технологиях осуществляется тренинг на создание продуктивного содержания, т.е. порождается продукт — мысль. Мысль, как известно, рождается в поисках связей, а связи — в системах. Таким образом формируется третья задача, третий фактор инновационного подхода — *погрузить студента в информационную систему*, где ему пред-

стоит, используя репродуктивное содержание (информацию, поданную в готовом виде), произвести собственные субъективные открытия, породить *продуктивное содержание*, продуктивное знание (внутреннее содержание). Способность производить продуктивное содержание и есть интеллектуальная способность. Если преподаватели не считают это своей профессиональной задачей, то интеллект у молодого специалиста развивается, но не благодаря, а вопреки. Строгая систематизация содержания, его представление в виде матриц, таблиц (типа таблицы Д.И. Менделеева) способствует созданию условий для продуктивного мышления.

4. Современное российское образование с трудом преодолевает пути отождествления с *обучением*, приходит прозрение, что одной из составляющих образовательного процесса является *процесс развития*. От его технологии зависят особенности мышления, тип общения, характер деятельности. Все больше признается, что *методы* должны быть организационно-деятельностными, должны развивать способности: мыслетехнические, коммуникационные, рефлексивные, должны соответствовать способам профессиональной деятельности. Увеличение часов на самостоятельную работу студентов предполагает такую ее организацию, при которой студенты будут самостоятельно информацию подбирать, структурировать, перерабатывать под конкретные ситуации, использовать для решения профессиональных проблем.

5. Следующий инновационный фактор, задача для реализации — это *постоянная ориентация студентов на самооценку полученного результата*. Старый стереотип увлечения процессом, усвоенный студентом за 5—6 лет, оказывает ему не лучшую услугу в его профессиональной деятельности после окончания вуза. Ответственность любого специалиста в деятельности распространяется и на процесс, и на результат. Хорошим тренингом для реализации этой задачи является рейтинговая система оценки знаний, которая может быть использована как отдельным преподавателем, так и всем факультетом, институтом. Составленный преподавателем совместно со студентами «прейскурант» видов учебной деятельности студента с определенным количеством баллов за каждый используется как вознаграждение за сделанную работу. Здесь можно обойтись без наказаний, назиданий, порицаний, развивающих у студента комплексы неполноценности, неуверенность в себе либо вызывающих отталкивание, отстранение как психологическую защиту от нападения. Нормальная модель «заработал — получил» причает к заинтересованности в труде, прививает уважение к технологичности и эффективности своих действий, в том числе и учебных.

Все пять перечисленных факторов образуют инновационную систему педагогической деятельности. Они взаимосвязаны и исключают разъединение.

**Современные
требования
к структурированию
содержания**

Принципы рассматриваются как требования, которые, прежде всего, не должны быть декларативными. Доказательство нижеприведенных принципов вытекает из семантически обоснованных дефиниций и логики, а также практического внедрения технологии модульного структурирования на семинарах с преподавателями вузов. В данном контексте — это профессиональные требования, обоснованные теорией, проверенные практикой. Структурирование содержания не является обособленной задачей образования. Его влияние распространяется на позицию субъектов образования, цели, методы, результат, которые, являясь элементами одной системы, одного процесса (образовательного), тоже влияют на содержание, обуславливая требования к его структурированию. Логика формулирования принципов структурирования содержания является заданной и вполне определенной. Дальнейшее изложение принципов дано с их методологическим обоснованием.

1. Системность. Содержание образования — это часть информации об окружающем мире, предназначенная для усвоения, часть внешней информации, предназначенная стать внутренним знанием. Внешний мир состоит из систем, информация о них — тоже система, информационная. *Системное представление содержания образования* предполагает выявление системообразующей и ее расчленение на составные части, элементы системы, подсистемы, каждая из которых рассматривается как новая система.

2. Сопряженность. Системы внешнего мира взаимосвязаны. Информация о внешнем мире состоит из информации о системах и о связях между ними и внутри них. Описание взаимосвязей превращает информацию в поток, т.е. плавное перетекание одной дозы информации в другую. Сопряженность содержания учебного материала позволяет решить проблему разобщенности учебных дисциплин. Умение рассматривать их блоком, четко различая общее и особенное в них, повышает эффективность образовательной деятельности. Так, специалистами по циклу дисциплин менеджмента установлено, что коэффициент сопряжения в различных учебных дисциплинах (основы менеджмента, менеджмент, психология и педагогика профессиональной деятельности, управление персоналом, организационное поведение, теория организаций и т.д.) составляет приблизительно-

но 40%. *Сопряженность* — это плавный переход от одного элемента системы к другому, от общего к частному, обеспечивающий индивидуальную траекторию продвижения.

3. *Целостное восприятие* и представление всего объема информации учебного курса. Устоявшуюся модель подачи учебного материала можно сравнить с размещением обучающихся в полной темноте, где стоящий за трибуной преподаватель день ото дня освещает лучом прожектора части комнаты, и полностью светлой она будет перед экзаменом. А что если сразу все пространство осветить и дать возможность комнату увидеть целиком, изучая в дальнейшем наиболее интересные участки во взаимосвязи со всем остальным.

4. *Непрерывность* обеспечивает преодоление мозаичности в работе с содержанием, которой чревато механическое деление содержания на части, использование блоков, не оформленных в модули. Решение проблемы фрагментарности в подаче информации является важным для обеспечения организованности мышления, сознания.

5. Возможность *выбора индивидуальной траектории* продвижения при усвоении содержания образования. Окружающий мир, любая его система имеют пространственную «планетарную» модель и потому каждый при своем перемещении может выбрать собственную траекторию. В образовании это является проблемой, типичным, массовым затруднением для преподавателей и студентов: информации о «планетарных» моделях окружающего мира стараются придать модель трубы, тоннеля, по которым перемещаться можно только вперед и прямо. Выбор направления отсутствует, можно только перегнать или отстать, что тоже не одобряется, так как создает дополнительную нагрузку преподавателю, поэтому студентов либо тормозят (наиболее активных), либо подгоняют (менее активных). Неосознанное нивелирование, стремление к общему направлению и темпу — не лучшие факторы для обеспечения индивидуального развития. Если содержание представлено в «планетарной» модели, то в ней можно выбрать свою траекторию продвижения. «Планетарная» модель построения содержания является гибкой и динамичной, что позволяет обеспечить индивидуальную траекторию продвижения, индивидуальную скорость, максимальную самостоятельность.

6. *Актуализация содержания*. Если студент (слушатель) не понимает, для чего ему та или иная информация, где и как она ему пригодится, то усвоения не происходит. На некоторое время информа-

8. Особенности структурирования содержания в образовании 377

ция задерживается в памяти, не становясь знанием, и утрачивается. Если же образовательные технологии предусматривают актуализацию (понимание актуальности, важности, значимости), то усвоение информации мотивировано, результативно.

7. Технологичность учебного процесса. Подготовка и использование методических матриц упражняет студентов в технологичности учебной деятельности. Предлагаемый им алгоритм изучения содержания включает последовательность процедур, выполнение которых воспитывает уважение к технологичности труда — сначала учебного, а впоследствии — профессионального. Работа по алгоритму не является рутинной, она включает многообразие методов консультирования, отбора и оформления информации, самооценки, способствует творчеству.

8. Обеспечение продуктивного мышления. Усвоение информации небольшими дозами осуществляется как приращение к ранее усвоенной информации, ставшей собственным знанием. Каждая новая доза информации, если воспринимается осознанно, то требует ответов на вопросы об усвоении: *для чего? что? как?* Ответы на них нигде не записаны, они у каждого индивидуальны и являются *продуктом* собственного мышления. Связь новой информации с ранее усвоенной также способствует продуктивному мышлению. И наконец, наиболее ценным результатом мышления являются собственные мысли, произведенные в поисках связей между элементами изучаемых систем, подсистем, которые являются субъективным открытием, новым знанием, творчеством, позволяют пережить состояние инсайта. Таким образом, содержание образования делится на *репродуктивное* (взял готовенькое и положил в память) и *продуктивное* (произвел сам интеллектуальный продукт, сопровождаемый позитивным эмоциональным состоянием). Это тренинг в человеческом, в духовности, в творчестве.

9. Обретение навыков коммуникативной деятельности в групповой работе. Как известно, репродуктивное содержание (для усвоения ключевых слов) и продуктивное (для оформления мыслей в тезис) требуют проговаривания. Условия для проговаривания создаются при работе в малых группах, где каждый находится в коммуникативном тренинге на умение слушать, понимать и быть понятым, где высказывается собственное мнение, где приходят к соглашению. При модульном структурировании и индивидуальном продвижении предполагается оформление результатов своей работы и подготовка сообщения. Сообщение должно быть подготовлено методически верно

по правилам публичного выступления. А оформление группового обсуждения в доклад должно быть тренингом работы с документами: словарями, справочниками, литературой и другими первоисточниками. Правила цитирования и ссылок на литературу — это элементы культуры умственного труда.

10. Развитие навыков *рефлексивной культуры* в подготовке специалиста — немаловажная задача, которая в высшей школе — еще недостаточно осознанная проблема. Если человек сам принимает решение, он готов брать *на себя* ответственность за его выполнение. Осознание собственного результата — это ответственность за него и за процесс достижения. Модульная система обучения создает условия для самооценки, самоанализа, для сопоставления своих результатов с результатами других, что способствует овладению технологией рефлексии.

11. *Деятельностный подход* обеспечивается возможностью самоопределения, самостоятельностью в принятии решения, создаваемой условиями выбора. Выбор начала продвижения (элемента рассматриваемой системы), выбор направления продвижения, выбор команды, в которой будет вестись обсуждение, — это тренинг в свободе, самостоятельности, субъектности и, по большому счету, в демократичности. Обеспеченная мотивация, самостоятельное продвижение в усвоении содержания позволяют осваивать методы работы с информацией, развивают способности. Таким образом усваивается модель культурной деятельности:

- самоопределяюсь (сам принимаю решение и беру на себя ответственность за результат);
- соблюдаю правила, нормы, критерии деятельности;
- владею способами деятельности — способен работать с информацией, развиваю способности: мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные;
- оцениваю результат, сопоставляю с прогнозируемым результатом, т.е. целью, выявляю причины несоответствия.

12. *Принцип субъектности.* Выполнение всех вышеперечисленных требований предполагает субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом. Формирование субъектной позиции будущего специалиста — социально значимая задача в современных условиях. Степень ее достижения обеспечивает ответственность за себя, собственную жизнедеятельность, активность, успех и благополучие. Это один из критериев качества образования, которое по современным понятиям определяет качество жизни.

Достоинства и недостатки модульной системы обучения На семинарах с преподавателями вузов, где осваивается технология модульного структурирования содержания, слушатели составляют авторские программы своего курса, своей учебной дисциплины, отмечают следующие достоинства и недостатки модульного обучения.

К *достоинствам* модульной системы обучения большинство преподавателей вузов относят:

- четкую структуру курса, упорядоченность;
- возможность отслеживания связей между элементами;
- наглядность, осознание перспективы;
- индивидуальный подход к обучению слушателя;
- гибкость предоставления информации;
- развитие продуктивного мышления;
- многофункциональность;
- возможность самоконтроля обучения студентом и собственной деятельности преподавателем;
- активизацию познавательной деятельности;
- комплексность, ориентацию на перспективу продвижения;
- накопительный принцип оценивания работы студента;
- возможность самоконтроля и самооценки;
- формирование самостоятельности;
- тренировку в выборе, т.е. определенную свободу;
- ответственность за свой выбор;
- формирование субъектной позиции в учебной деятельности.

Преподаватели системы дополнительного профессионального образования отмечают, кроме вышеперечисленных, следующие достоинства:

- возможность адаптации содержания к потребностям слушателя;
- выбор содержания в соответствии с заявленной слушателем проблемой;
- учет интересов и проблем слушателей;
- расширение рынка сбыта образовательных услуг;
- формирование портфеля заказов;
- гибкий график усвоения нового содержания и новых методов;
- накопительный принцип в самооценке;
- избавление от потребительской позиции.

К *недостаткам* и преподаватели вузов, и системы дополнительного профессионального образования относят:

- эффективность использования модульной системы требует высокой методологической подготовки и педагогической квалификации преподавателей;

- трудоемкость подготовительной методической работы;
- сложный учет накопительных оценок.

Технология модульного структурирования содержания

Технология, как известно, содержит общие подходы в той или иной деятельности, описывает последовательность процедур. В повышении квалификации преподавателей нельзя декларировать, и даже ссылка на авторитеты не всегда убеждает аудиторию. Высокая методологическая культура профессорско-преподавательского состава, интеллектуальная атмосфера семинаров обязывают к доказательности во всем. Приведенная ниже технологическая последовательность процедур сопровождается кратко сформулированным алгоритмом.

1. Представление содержания учебной дисциплины в виде «планетарной» модели. Мир един по своей структуре, которая как в макром мире, так и в микромире называется планетарной. Так как содержание образования — это та часть информации об окружающем мире, которая предназначена для усвоения (внешнее содержание станет внутренним), то любая его часть должна быть представлена в виде системы и в виде «планетарной» модели.

Пример. Содержание темы «Образовательный процесс» имеет системообразующую — образовательный процесс. Данная система анализируется (расщепляется на составные части) в зависимости от заданной глубины погружения, которая всегда может быть продолжена. Покажем две возможные «планетарные» модели системы «образовательный процесс» (рис. 8.1).

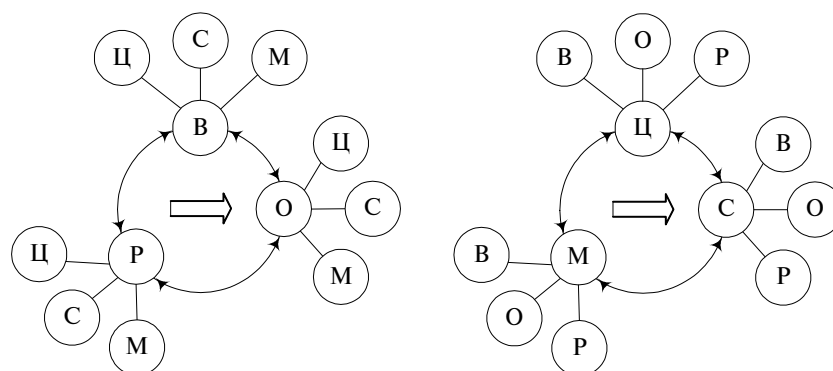


Рис. 8.1. Две «планетарные» модели системы «Образовательный процесс»:

В — воспитание; О — обучение; Р — развитие; Ц — цель; С — содержание; М — метод

8. Особенности структурирования содержания в образовании 381

Каждая изучаемая система, подсистема, подподсистема, так же как системы окружающего мира, рассматривается по единому алгоритму:

- функции (предназначение), условия функционирования, ее значимые свойства;
- внутренняя структура, источники несоответствия, противоречий, проблем;
- нормы, правила функционирования здесь и сейчас;
- механизмы функционирования системы;
- результат.

Пример. «Планетарная» модель структурирования содержания «профессиональная деятельность» (рис. 8.2).

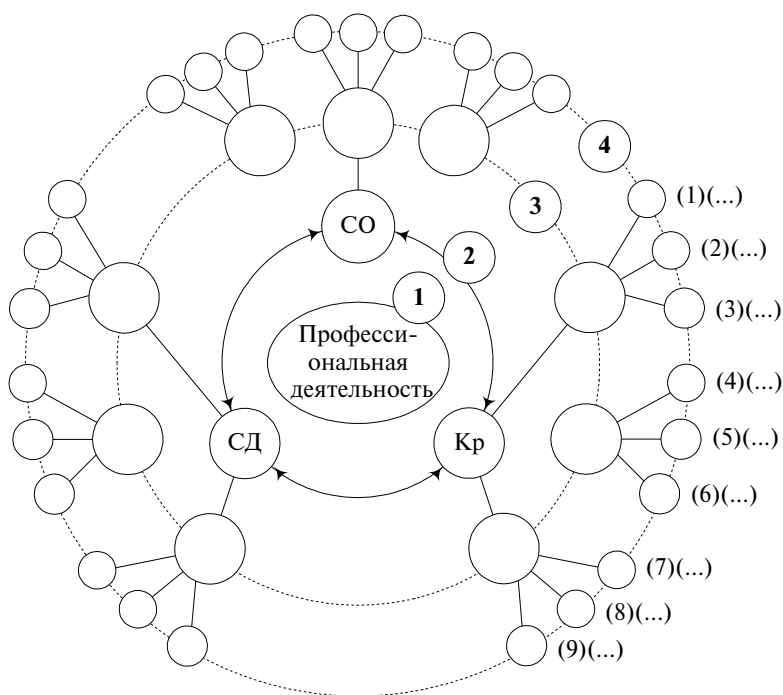


Рис. 8.2. «Планетарная» модель системы «Профессиональная деятельность»:

СО — самоопределение к деятельности; Кр — критерии деятельности;
СД — способы деятельности; ① — уровень, на котором структура профессиональной деятельности не изучена, компоненты не различаются; ② — уровень, на котором специалист различает в своей деятельности самоопре-

Окончание табл. 8.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
С содержанием								
С методами								
С результатом								
Сп ↔ М ↔ СД								

3. Составление *методической матрицы*. С одной стороны, методика должна базироваться на технологии, а с другой — учитывать конкретные особенности (табл. 8.5). Принцип составления:

- по *горизонтали* — элементы системы, подсистемы, выбранные для изучения;
- по *вертикали* — алгоритм их изучения, который учитывает всевозможные особенности.

Пример. В наших примерах (см. табл. 8.1 — табл. 8.4) целесообразно использовать приведенный ниже алгоритм (табл. 8.5).

Т а б л и ц а 8.5

Методическая матрица к теме «Структура образовательного процесса»

Образовательный процесс	Воспитание	Обучение	Развитие	Цели	Содержание	Метод	...
Ключевые слова							
Функция							
Источники несоответствия							
Нормы функционирования							
Механизм							
Результат							

8. Особенности структурирования содержания в образовании 385

Овладение алгоритмом развивает способности к систематизации, упорядочению, является позитивным результатом развития.

Пример. Методическая матрица по курсу «Основные направления становления психологической науки» (табл. 8.6).

По *горизонтали* выбраны основные направления становления психологической науки, по *вертикали* — основные характеристики, которые усваиваются при многократном использовании как алгоритм изучения.

Т а б л и ц а 8.6

**Методическая матрица по курсу
«Основные направления становления психологической науки»**

Основные характеристики	Английская	Ассоциативная психология	Эмпирическая	Когнитивная	Глубинная	Гештальт-психология	Бихевиоризм	Гуманистическая	Отечественная XIX в.	Отечественная XX в.
Особенности исторического периода										
Суть учения (психофизиологическая основа)										
Основоположники и последователи										
Основная психологическая категория										
Доминирующий метод										
Отношения с другими психологическими учениями										
Современная оценка										

Такое представление содержания позволяет сопоставлять, сравнивать, размышлять и может быть использовано для организации занятия — конфе-

ренции, к которой готовятся выступления. Подготовка может быть *групповой* и *индивидуальной*. Модель может использоваться для подготовки рефератов, она способствует успешной самостоятельной работе с информацией. Даже если берется информация из сети Интернет, ее приходится переработать по предложенному плану.

4. Составление *матрицы организационной* базируется на видах учебной деятельности студента, слушателя. Составляется по принципу:

- по *горизонтали* — элементы содержания, темы, представленные системно (берутся из предыдущих моделей);
- по *вертикали* — организационные формы учебной деятельности студента.

Пример. Используя содержательную матрицу (см. табл. 8.1), можно составить организационную (табл. 8.7).

Т а б л и ц а 8.7

Организационная матрица к теме «Образовательный процесс»

Организационные формы	Темы						
	воспитание	обучение	развитие	цели	содержание	метод	..
1	2	3	4	5	6	7	8
Лекции: • посещение							
• конспектирование							
Семинары: • посещение							
• участие							
Практические работы: • по заданию							
• творческие							
Самостоятельная работа: • поиск новой информации							

8. Особенности структурирования содержания в образовании 387

Окончание табл. 8.7

1	2	3	4	5	6	7	8
• оформление новой информации							
• получение консультации у специалиста							
• дать консультацию другим							
Участие в научной работе: • подготовка реферата							
• подготовка статьи							
• выступление с докладом							
• выполнение курсовых работ и т.д.							

Пример. Организационная матрица для самооценки собственного результата участия в образовательном процессе (табл. 8.8).

Т а б л и ц а 8.8

Самооценка собственного результата участия в образовательном процессе

Осознание собственного результата (приращение)	1-е занятие	2-е занятие	3-е занятие	4-е занятие	5-е занятие
△П (новые потребности, интерес, цели, самоопределение на деятельность)					
△Н (новые смыслы, усвоенная информация)					
△Сп (овладение методом как способом собственной деятельности)					

5. Составление *матрицы рейтинговой*. Составляется для оценки результативности учебной работы студента, слушателя с его участием. Она формирует субъектную позицию, ответственность за результат своего труда.

Составляется так же, как организационная:

- по *горизонтали* — элементы содержания;
- по *вертикали* — организационные формы и виды учебных действий студента.

В клетках проставляется максимальный балл, который можно заработать в текущей работе, по принципу: сколько заработал — столько получил.

Совместно со студентами устанавливаются «стоимость» работы в баллах и суммарный итог, который освобождает от зачета, экзамена (целесообразно установить диапазон, например 100—120 баллов) в зависимости от суммы, полученной от сложения всех баллов (табл. 8.9).

Пример. Рейтинговая матрица к теме «Образовательный процесс».

Т а б л и ц а 8.9

Рейтинговая матрица к теме «Образовательный процесс»

Организационные формы	Блоки						
	воспитание	обучение	развитие	цели	содержание	метод	..
1	2	3	4	5	6	7	8
Лекции: • посещение							
• конспектирование							
Семинары: • посещение							
• участие							
Практические работы: • по заданию							

Окончание табл. 8.9

1	2	3	4	5	6	7	8
• творческие							
Самостоятельная работа: • поиск новой информации							
• оформление новой информации							
• получение консультации у специалиста							
• дать консультацию другим							
Участие в научной работе: • подготовка реферата							
• подготовка статьи							
• выступление с докладом							
• выполнение курсовых работ и т.д.							

6. Составление опорных конспектов. Модульное структурирование содержания — основа для составления опорных конспектов, которые служат средством для работы с продуктивным содержанием. *Продуктивное содержание* — это то знание, которое появилось в собственной голове студента при переработке (понимании, усвоении) репродуктивного содержания, поданного в готовом виде на лекции, в учебнике и другой литературе. Это процесс производства субъектом нового знания, субъективное открытие, развивающее интеллект, способность мыслить, производить, оформлять, предъявлять собственные мысли.

Если к составлению опорных конспектов подходить методологически, то каждый опорный конспект — *самостоятельный модуль*. Если не нарушаются принципы модульного структурирования, то каждый модуль оформляется преподавателем как проблема, обеспечивается состояние проблематизации студентов, т.е. запуск педагогического процесса, процесса изменения внутреннего образа, обеспечения результативности.

Опорный сигнал предполагает схематизацию, в которой могут использоваться любые геометрические фигуры: круги, квадраты, треу-

гольники, прямоугольники и т.п. Суть в том, чтобы была представлена система со всеми принципами системного подхода. Только тогда в процессе выявления многообразных связей происходит наполнение структуры продуктивным содержанием и опорный конспект выполняет свое главное предназначение — производить свое собственное знание, быть производителем, субъектом образовательного процесса (рис. 8.3).

Работа с опорным сигналом:

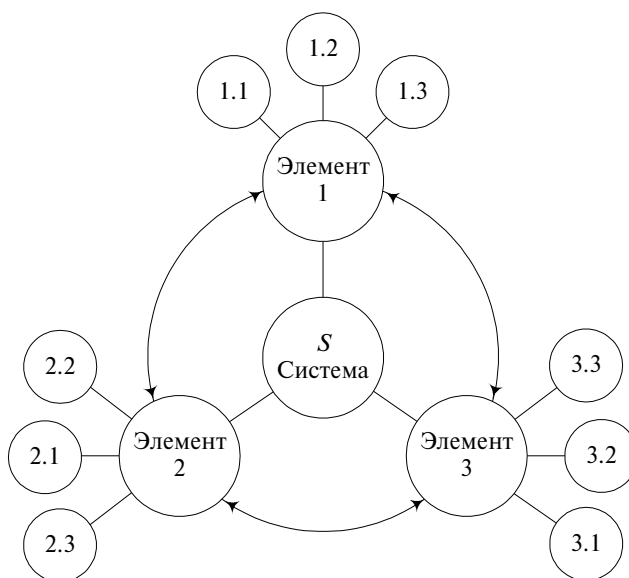
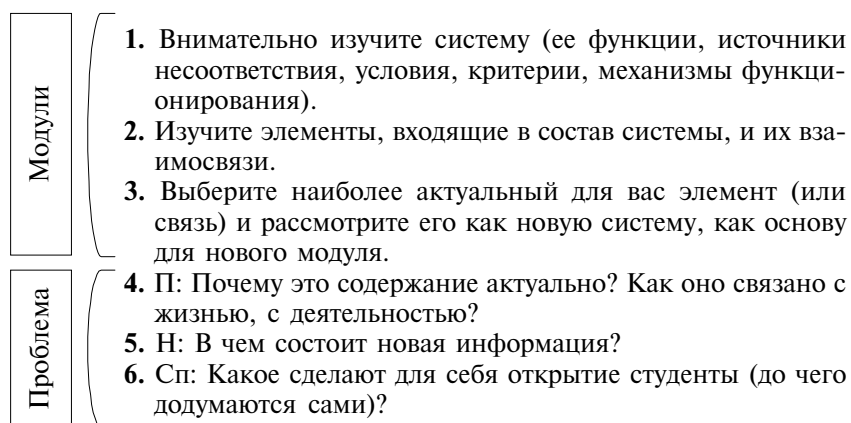


Рис. 8.3. Общая модель опорного конспекта

8.2. Организация самостоятельной работы студентов с использованием модульных программ при дневном и заочном обучении

От дискретности к целостности!

Наиболее существенный факт организации образовательных процессов в высшей школе последних лет — это реализуемая тенденция на сокращение объема аудиторных занятий и увеличение объема часов на самостоятельную работу студентов. Отношение к этому факту самое разное в диапазоне: от «очередная попытка разрушить систему образования» до «давно пора». Не будем анализировать крайние взгляды, остановимся на том, что общество всегда имеет претензии к системе образования, особенно в периоды кризисов. Приведем некоторые высказывания.

...В университетах не поощряются ни попытки переосмысления сложившейся организации научной деятельности, ни предложения по более рациональному ее устройству, поскольку сама университетская среда в силу своей особой социальной роли несет на себе печать консерватизма¹.

...Студенты вынуждены запоминать (на время) значительные объемы информации вместо того, чтобы развивать базовые компетентности, необходимые для успешной деятельности в рамках целого ряда дисциплин, а также наддисциплинарную профессиональную компетентность².

...Высокопоставленные государственные служащие нередко бывают очень умны, но не имеют ни склонностей, ни качеств, требующихся для того, чтобы действовать в общественных интересах изобретательно и творчески. Надо искать пути расширения принципов отбора, чтобы учесть дополнительные качества, которые кажутся нам необходимыми³.

¹ Равен Дж. Указ. соч. С. 110.

² Там же. С. 110.

³ Там же. С. 59.

Эти высказывания принадлежат Джону Равену, британскому психологу, исследующему оценивание эффективности образования.

Так чем же продиктован такой рискованный шаг в нашей системе высшего образования? Безусловно, добрыми намерениями: приучить студента к самостоятельности. Но столь же безусловно и то, что высшая школа к этому не готова прежде всего технологически. Наша привычка рассматривать вопросы глобально в очередной раз обернется не лучшими последствиями. *Для чего* это следует делать — понятно! *Что* для этого надо делать — тоже понятно! А вот *как*? Проблема конкретных действий преподавателя и ответных действий студентов требует разработки технологий, пригодных к использованию.

В предыдущих главах было приведено теоретическое обоснование инновационных подходов к решению данной проблемы. Целесообразно обратиться к практике, приведу для примера собственный опыт организации самостоятельной работы студентов по предмету «Организационное поведение» (табл. 8.10).

Приведенная модульная программа составлена как авторская. С использованием модульных принципов составлено и учебное пособие «Организационное поведение»¹. Опишу отдельно работу по этой программе со студентами заочной и дневной форм обучения.

Заочная форма предполагает установочную сессию и экзаменационную. На установочных лекциях подробно и доступно характеризуются структура поведения (по вертикали), внутренние и внешние связи (по горизонтали). В межсессионный период студенты заполняют оставшиеся 30 клеток каждую на двух листах: на одном — теорию (конспекты), на другом — применение в собственной практике. Таким образом, алгоритм поведения каждый применил шесть раз и, очевидно, усвоил. В процессе конспектирования было сделано как минимум 30 мыслетехнических упражнений в подборе тезисов (о чем? что?). Кроме того, очевидно самостоятельное выполнение работы, ее творческий характер и практическая значимость.

Дневная форма обучения предполагает периодичность занятий по учебной дисциплине, например 4 часа каждую неделю. Проводятся лекции на темы, указанные в таблице по вертикали и горизонтали. Все остальное распределяется как самостоятельная работа по разным моделям: групповым и индивидуальным.

¹ Громкова М.Т. Организационное поведение: Учеб. пособие. — М.: ЮНИТИ, 1999.

Т а б л и ц а 8.10

Модульная структура программы по дисциплине «Организационное поведение»

«Организационное поведение» (глава 1)	Субъекты организационного поведения (глава 3)					
	Связи внутренние ←		Организация	Связи внешние →		
Структура организационного поведения (глава 2)	личность (раздел 3.1)	группа (раздел 3.2)		общность (раздел 3.3)	общество (раздел 3.4)	мировое со- общество (раздел 3.5)
Позиция, т.е. понимание собственных функций (раздел 2.1)						
Мотивация, т.е. потребности, цели, самоопределение (раздел 2.2)						
Нормы, содержание, критерии (раздел 2.3)						
Способы деятельности (способы, методы), коммуникация, рефлексия, мыслетехника (раздел 2.4)						
Результативность, эффективность (раздел 2.5)						

- Создание пяти малых групп с названиями и заданиями, соответствующими пяти модулям (по вертикали) или шести малых групп с названиями и заданиями по шести модулям (по горизонтали). Между членами малых групп также распределяется работа по поиску и оформлению информации.
- Выбор индивидуальной траектории продвижения, наиболее интересной и приемлемой для студента.

Такая работа предполагает рейтинговое оценивание. Для этого с учетом мнения студентов составляется некий «прейскурант» организационных форм учебной деятельности студента, например:

- посещение лекций — 3 балла;
- конспектирование лекций — 5 баллов;
- посещение семинара — 2 балла;
- выступление на семинаре — 5 баллов;
- участие в дискуссиях — 1 балл;
- сбор информации на темы курса из дополнительной литературы — 4 балла;
- сбор информации на темы курса из периодической печати — 4 балла;
- подготовка реферата — 20 баллов;
- подготовка доклада для конференции — 15 баллов;
- дать консультацию, получить консультацию (внешнюю, внутреннюю) — 5–7 баллов;
- и т.д.

Немаловажным фактором в организации самостоятельной работы студентов является текущая самооценка результата своего труда, укрепляющая в сознании понимание собственной причастности, ответственности за результат. Это могут быть координатные оси, столбики, секторы и сегменты, описание собственных приращений, папирусы, анонимный ящик и другие приспособления, позволяющие выразить собственное эмоциональное состояние, чувство удовлетворенности или неудовлетворенности. А для преподавателя — составлять общую картину, оценивать атмосферу, делать выводы, вносить коррективы.

Используя технологию модульного структурирования содержания (описана в 8.1), преподавателю предстоит систематизировать методическое обеспечение, максимально привлекая к этой работе студентов. Для общей систематизации можно использовать приведенное ниже средство (табл. 8.11).

Таблица 8.11

Методическое обеспечение самостоятельной работы преподавателем

<i>Организационные формы самостоятельной работы (примерный перечень)</i>	<i>Методическое обеспечение самостоятельной работы с помощью матриц</i>		
	<i>методическая</i>	<i>организационная</i>	<i>рейтинговая</i>
Конспектирование учебной литературы			
Поиск новой информации			
Оформление новой информации			
Получение консультации у специалиста			
Дать консультацию			
Участие в научной работе			
Подготовка реферата			
Подготовка статьи			
Выступление с докладом			
Выполнение курсовых работ			
И т.д.			

Выводы

1. Непрерывность образования — это непрерывное изменение сознания в процессе осознания себя в окружающем мире.
2. Окружающий мир воспринимается состоящим из систем, форм, информация (ин-форма-ция — содержание формы) о них тоже должна быть представлена в виде систем (подсистем, связей и

отношений). Структурирование информации о системах не может представляться иначе, чем в «планетарной» модели, в которой осуществляется переход от одного уровня к другому. Переход должен быть плавным, обеспечивающим сопряжение имеющегося знания с приобретаемым.

3. «Планетарная» модель учебной дисциплины дает целостное представление о системообразующей, ее составных частях, связях и отношениях и позволяет самостоятельно продвигаться в пространстве данного содержания, осуществляя выбор, самоопределение, усвоение, самооценку собственной самостоятельной работы.
4. Самостоятельная работа студентов, объем которой значительно увеличен, требует хорошо продуманного технологического обеспечения, включающего:
 - содержательное (структурирование и пространственное представление);
 - методическое (составление алгоритма изучения теории);
 - организационное (учет и обеспечение разнообразия организационных форм учебной деятельности студентов);
 - оценочное (рейтинговая система оценки учебных действий по определенному количеству баллов).
5. Модульное структурирование содержания в образовании взрослых соответствует требованиям непрерывности образования, его целостности, индивидуализации и опережающему характеру.
6. Если преподаватель работает по модульной системе, то при подготовке к занятию каждую запланированную для усвоения дозу содержания определенным образом оформляет. Он готовит три типа информации:
 - информацию, предназначенную для усвоения в соответствии с элементом изучаемой системы или связи (*репродуктивное* содержание);
 - информацию для актуализации нового знания (байки, шутки, прибаутки, серьезные аргументы в пользу необходимости усвоения информации), формирующую *потребностное* состояние;
 - информацию-инструктаж об использовании в собственной практике новой информации и методов работы с ней для осмысления, понимания, порождающих *продуктивное* содержание.
7. Содержание образования становится усвоенным знанием, если педагогическое действие является триединством обучения, воспитания и развития для каждого обучающегося, включенного в учебный процесс. У преподавателя-непрофессионала оно

остается внешним для обучающихся, т.е. невоспринятым как «нужное, мое», из-за отсутствия либо потребностей, либо способностей.

Темы исследовательских работ

1. Особенности модульных методик, основанных на инновационных технологиях образования взрослых.
2. Модульные программы как механизм организации самостоятельной работы студентов.
3. Влияние увеличения объема самостоятельной работы на качество подготовки специалиста.
4. Развивающий характер самостоятельной работы студентов.
5. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.
6. Характер педагогической деятельности преподавателя в условиях увеличения объема самостоятельной работы студентов.
7. Мировоззренческое значение структурирования содержания образования по «планетарной» модели.
8. Повышение эффективности образования путем использования модульных программ.
9. Определение индивидуальной траектории овладения содержанием в модульном образовании.
10. Сочетание индивидуальной и групповой модели самостоятельной работы студентов.
11. Формирование системной модели деятельности в самостоятельной работе студентов.
12. Овладение технологией решения проблем в организации самостоятельной работы студентов по модульной системе.
13. Развивающий характер модульной системы образования.
14. Учебный процесс как модель деятельности.
15. Принципы структурирования учебного материала.
16. Содержание образования, содержание внешнее и внутреннее.
17. Функции повышения квалификации в педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Глава 9. Модульные программы

«Планетарная» модель структурирования содержания

*Мирозданье постигая,
Все познай, не отбирая;
Что внутри – во внешнем сыщешь;
Что вовне – внутри отыщешь.
Так примите без озадки
Мира внятные загадки.*

Гёте

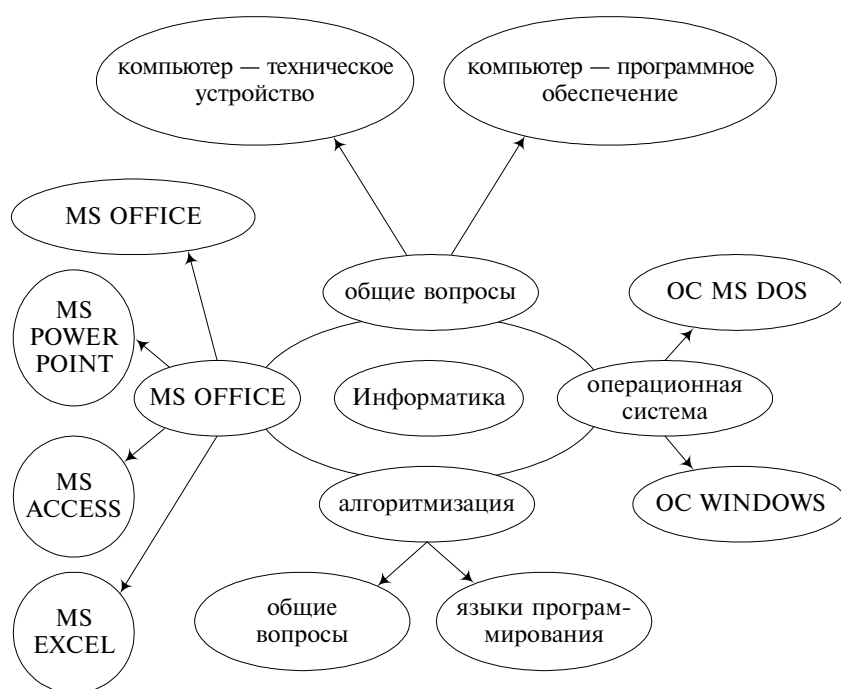
- Информатика
- Общая теория статистики
- Высшая математика
- Безопасность жизнедеятельности
- Электротехника
- Инженерная графика
- Инженерная геодезия
- Биология
- Анатомия домашних животных
- Ветеринария
- Основы ветеринарии
- Аудит
- Банки и банковское дело
- Финансовый менеджмент
- Основы управления
- Правоведение
- Растениеводство

Модульная программа главы

Подходы	Этапы работы с информацией				
	поиск	отбор	структурирование	генерирование недостающей информации — знания	принятие решений и использование
Системный					
Ситуативный					
Синергетический					
Комплексный					

1. «Информатика»

1.1. «Планетарная» модель содержания



1.2. Содержательная матрица

Содержание	Опера- цион- ные си- стемы	Тек- стовые редак- торы	Элект- ронные таблицы	Базы дан- ных	Програм- ма пре- зентаций	Сети
1	2	3	4	5	6	7
Назначение, функ- циональные воз- можности						

400 IV. Модульное структурирование содержания образования

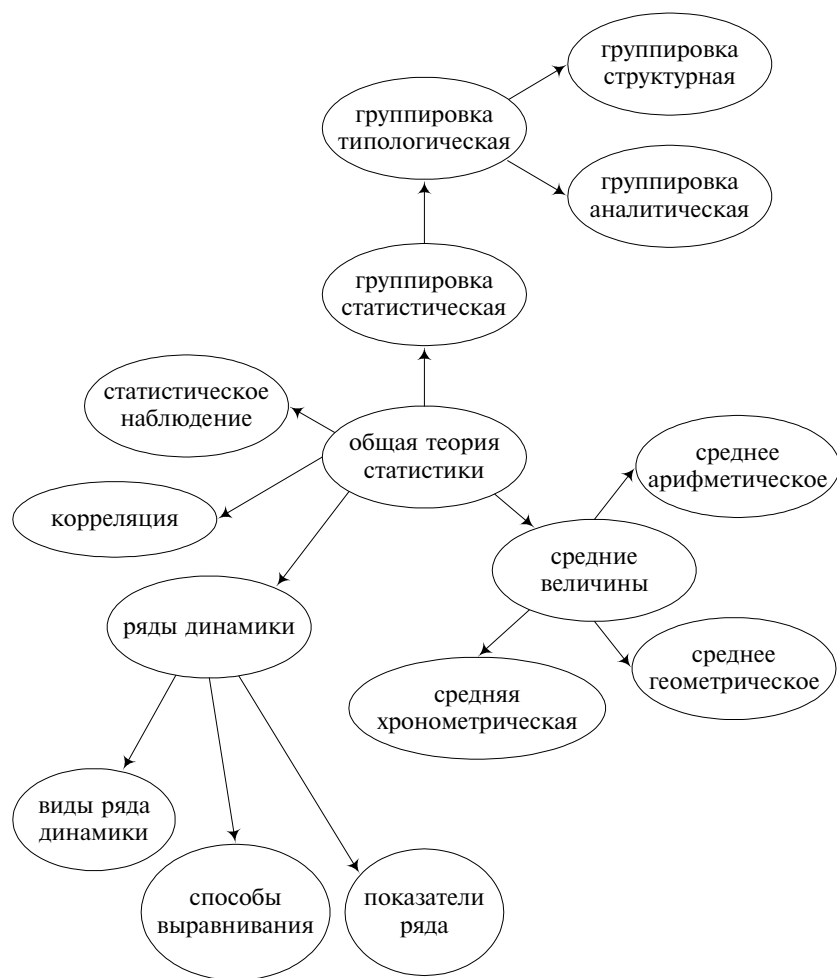
1	2	3	4	5	6	7
Технические требования						
Загрузка						
Объекты						
Структура объектов						
Работа с объектами						

1.3. Методическая матрица

<i>Языки программирования</i>	<i>MS WORD</i>	<i>MS EXCEL</i>	<i>MS ACCESS</i>	<i>MS POWER POINT</i>
Актуальность				
Основные понятия				
Общие инструменты				
Особенности программ, назначение				
Связь с другими дисциплинами				
Сферы применения				

2. «Общая теория статистики»

2.1. «Планетарная» модель содержания



402 IV. Модульное структурирование содержания образования

2.2. Содержательная матрица

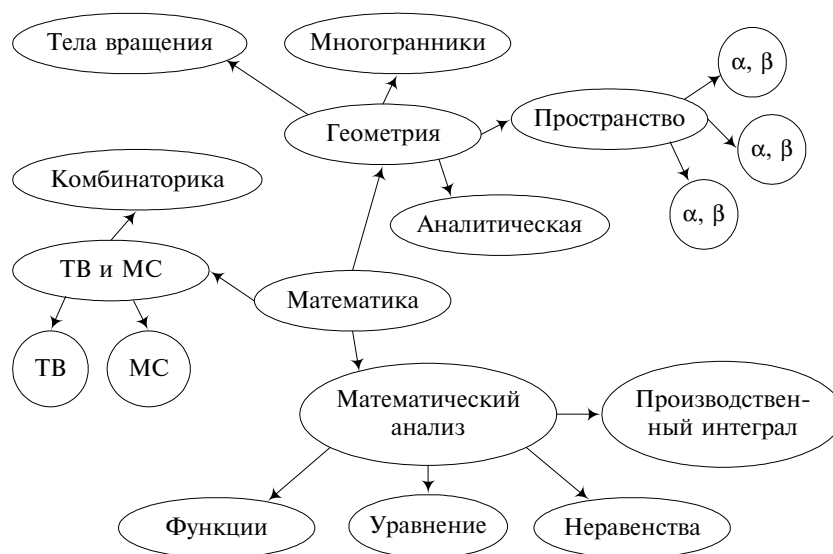
<i>Алгоритм</i>	<i>Статистика земельного фонда</i>	<i>Статистика производственных фондов</i>	<i>Статистика труда</i>	<i>Статистика растениеводства</i>	<i>Статистика животноводства</i>
Показатели наличия численности		Наличие фондов на определенную дату или в среднем за период			
Состав, структура		Состав по разным признакам			
Показатели движения		Коэффициенты роста, выбытия			
Показатели состояния		Коэффициенты износа, годности			
Показатели использования		Фондоотдача, фондоемкость			

2.3. Методическая матрица

<i>Алгоритм</i>	<i>Статистическая группировка</i>	<i>Средние величины</i>	<i>Корреляция</i>	<i>Индексный анализ</i>	<i>Дисперсный анализ</i>
Предназначение					
Для какой цели применяется					
Нормы, требования (условия применения)					
Способы, методы (какие показатели рассчитываются)					
Анализ показателей					

3. «Высшая математика»

3.1. «Планетарная» модель содержания



3.2. Содержательная матрица

Первый вариант

Функции	Степенная	Логарифмическая	Показательная	Тригонометрические
1	2	3	4	5
График				
$D(f)$				
$E(f)$				
Знакопостоянство				
Монотонность				

404 IV. Модульное структурирование содержания образования

1	2	3	4	5
Экстремум				
Четность				
Нули				
Особые свойства				

Второй вариант

Способ	Уравнения			
	иррациональные	показательные	логарифмические	тригонометрические
Замена				
Группировка				
Вынесение общего множителя				
Графический				

3.3. Методическая матрица

Первый вариант

Функции	Свойства	
	общее	различие
Показательная		
Логарифмическая		
Тригонометрические		

Второй вариант

Способ	Неравенства			
	иррациональные	показательные	логарифмические	тригонометрические
Замена				
Группировка				
Вынесение общего множителя				
Графический				

4. «Безопасность жизнедеятельности»

5. «Электротехника»

5.1. «Планетарная» модель содержания



408 IV. Модульное структурирование содержания образования

5.2. Содержательная матрица

<i>Электроэнергия</i>	<i>Устройство</i>		
	<i>постоянный ток</i>	<i>переменный ток</i>	<i>трехфазный ток</i>
Производство			
Передача			
Использование			

5.3. Методическая матрица

<i>Алгоритм изучения</i>	<i>Устройство</i>					
	<i>асинхронный двигатель</i>	<i>синхронный двигатель</i>	<i>двигатель постоянного тока с независимым возбуждением</i>	<i>двигатель постоянного тока с самовозбуждением параллельного возбуждения</i>	<i>двигатель постоянного тока с самовозбуждением последовательного возбуждения</i>	<i>двигатель постоянного тока с самовозбуждением смешанного возбуждения</i>
Назначение						
Несоответствие (недостатки)						
Нормы (законы)						
Механизм (принцип работы)						
Результат (применение)						

6. «Инженерная графика»

6.1. «Планетерная» модель содержания



6.2. Содержательная матрица

Система	Машиностроительное черчение. Изображение		
	виды	сечения	разрезы
1	2	3	4
Элементы			
Назначение			

410 IV. Модульное структурирование содержания образования

1	2	3	4
Определение			
Разновидности			
Обозначения			
Правила оформления			

6.3. Методическая матрица

<i>Система</i>	<i>Машиностроительное черчение</i>			
<i>Элементы</i>	<i>изображение</i>	<i>соединение</i>	<i>правила геометрических построений</i>	<i>сборочный чертеж</i>
Цель применения				
Определение				
Назначение				

412 IV. Модульное структурирование содержания образования

7.2. Содержательная матрица

<i>Инженерная геодезия</i>	<i>Топографические планы и карты</i>	<i>Измерение горизонтальных и вертикальных углов</i>	<i>Измерение длин линий</i>	<i>Нивелирование</i>	<i>Геодезическое обоснование</i>	<i>Съемка местности</i>	<i>Специальные виды работ</i>
Приборы, инструменты							
Логика обработки информации							
Требования к оформлению							
Результат							

7.3. Методическая матрица

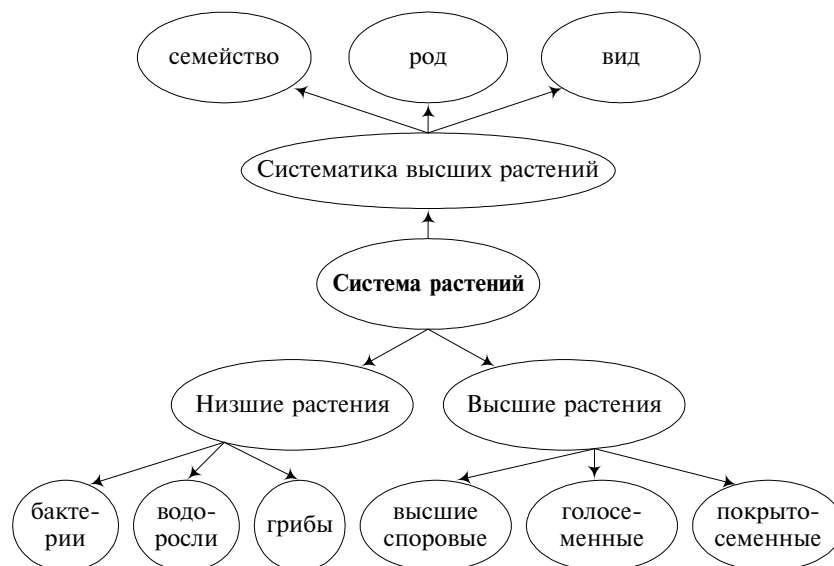
<i>Алгоритм изучения</i>	<i>Топографические планы и карты</i>	<i>Измерение горизонтальных и вертикальных углов</i>	<i>Измерение длин линий</i>	<i>Нивелирование</i>	<i>Геодезическое обоснование</i>	<i>Съемка местности</i>	<i>Специальные виды работ</i>
Общие сведения							
Понятийный аппарат							
Закономерности							
Способы изучения							
Результаты							

7.4. Организационная матрица

<i>Инженерная геодезия</i>	<i>Топографические планы и карты</i>	<i>Измерение горизонтальных и вертикальных углов</i>	<i>Измерение длин линий</i>	<i>Нивелирование</i>	<i>Геодезическое обоснование</i>	<i>Съемка местности</i>	<i>Специальные виды работ</i>
Лекции							
Лабораторные занятия							
Самостоятельная работа							
Расчетно-графические и курсовые работы							
Зачет							

8. «Биология»

8.1. «Планетарная» модель содержания



414 IV. Модульное структурирование содержания образования

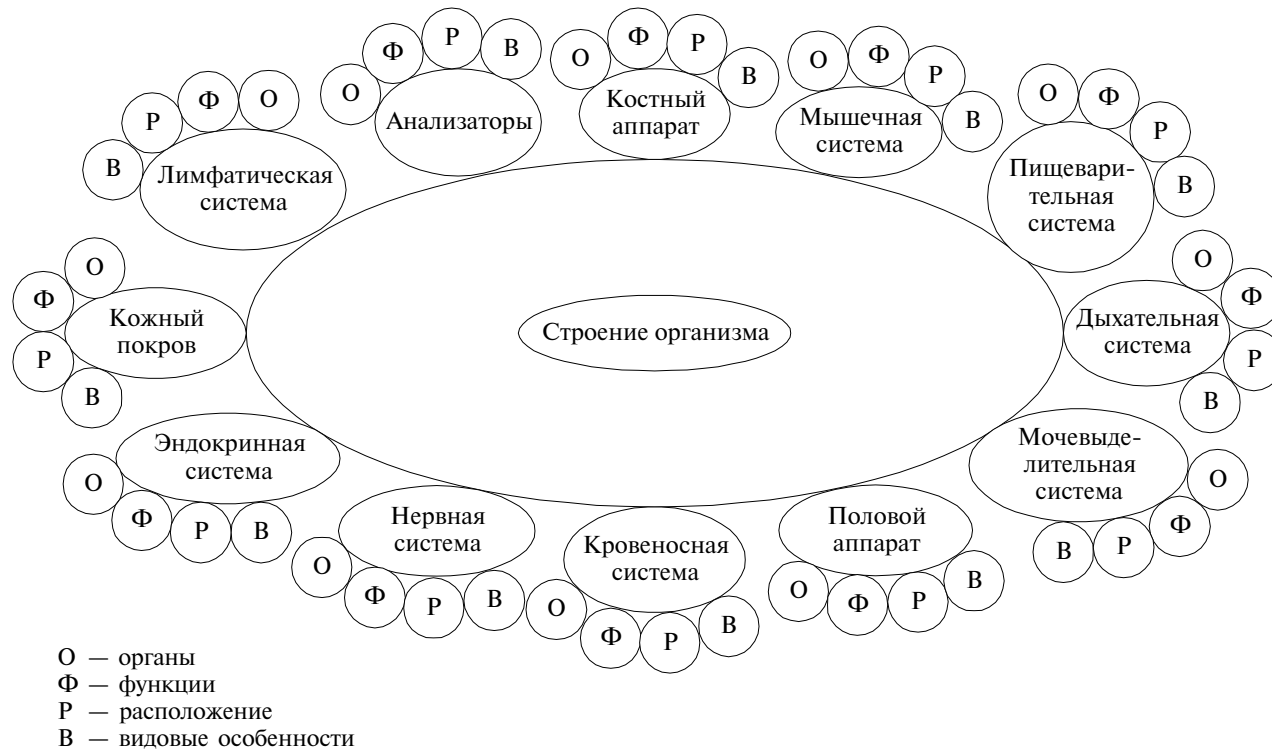
8.2. Содержательная матрица

Элементы системы	Биотические (обусловленные самой природой)	Абиотические (физические, химические и т.п.)	Антропогенные (делает человек)	Временные	
				в короткое время (онтогенез)	длительное время (филогенез)
Клетка					
Ткань					
Орган					
Система органов					
Организм					

8.3. Методическая матрица

Система растений	Низшие растения			Высшие растения		
	бактерии	водоросли	грибы	высшие споровые	голосеменные	покрытосеменные
Морфологическое строение (внешнее строение)						
Аналитическое строение (внутреннее)						
Способы размножения						
Классификация						
Хозяйственное значение						

9. «Анатомия домашних животных»
 9.1. «Планетарная» модель содержания



9.2. Содержательная матрица

<i>Система</i>	<i>Структура</i>			
	<i>органы</i>	<i>функции</i>	<i>расположение</i>	<i>видовые особенности</i>
Костный аппарат				
Мышечная				
Пищеварительная				
Дыхательная				
Мочевыделительная				
Половой аппарат				
Кровеносная				
Нервная				
Эндокринная				
Кожный покров				
Лимфатическая				
Анализаторы				

10. «Ветеринария»

10.1. «Планетарная» модель содержания



418 IV. Модульное структурирование содержания образования

10.2. Содержательная матрица

<i>Общий раздел</i>	<i>Болезни сердечно-сосудистой системы</i>	<i>Болезни дыхательной системы</i>	<i>Болезни печени</i>	<i>Болезни мочевой системы</i>	<i>Болезни крови</i>	<i>И т.д.</i>
Мероприятия профилактики и терапия						
Методы и средства физиотерапии						
Терапевтическая техника						

10.3. Методическая матрица

<i>Общий раздел</i>	<i>Болезни сердечно-сосудистой системы</i>	<i>Болезни дыхательной системы</i>	<i>Болезни печени</i>	<i>Болезни мочевой системы</i>	<i>Болезни крови</i>	<i>И т.д.</i>
Классификация болезней						
Этиология						
Патогенез						
Клиническая картина (синдромы)						
Дифференциальная диагностика						
Лечение						
Профилактика						

11. «Основы ветеринарии»

11.1. «Планетарная» модель содержания



420 IV. Модульное структурирование содержания образования

11.2. Содержательная матрица

<i>Гипер- и гипобиотические процессы</i>	<i>Элементы системы</i>					
	<i>сущность</i>	<i>классификация</i>	<i>причины</i>	<i>механизм</i>	<i>признаки</i>	<i>исход</i>
Гипертрофия						
Гиперплазия						
Опухоли						
Регенерация						
Трансплантация						

11.3. Методическая матрица

<i>Общие методы исследования</i>	<i>Принципы метода</i>	<i>Классификация</i>	<i>Цель метода</i>	<i>Исследуемые органы</i>
Регистрация				
Сбор анамнеза				
Осмотр				
Пальпация				
Аускультация				
Термометрия				

12. «Аудит»

12.1. «Планетарная» модель содержания

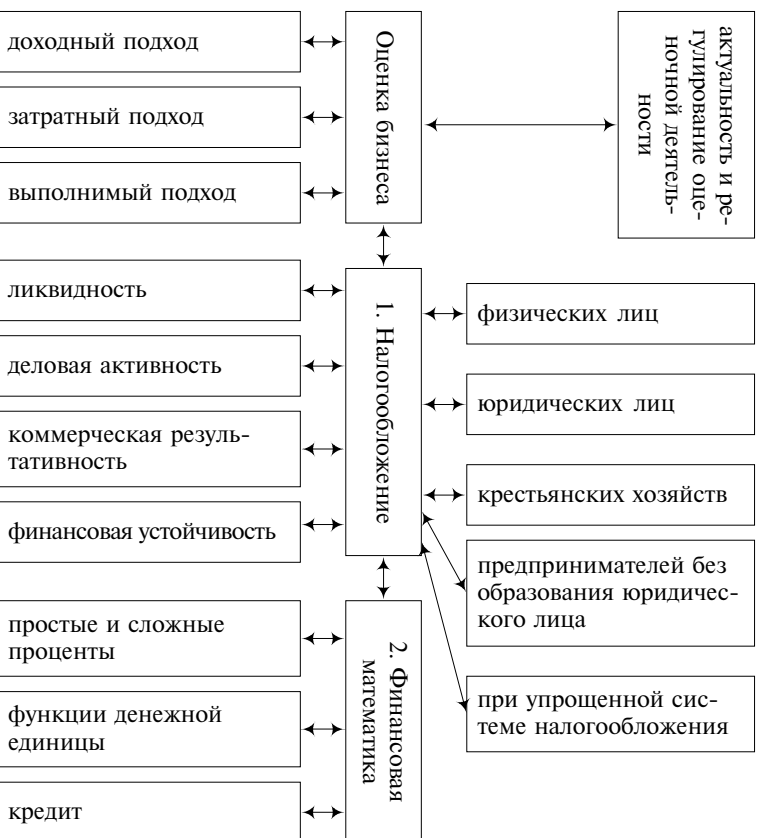


13. «Банки и банковское дело»

13.1. «Планетарная» модель содержания

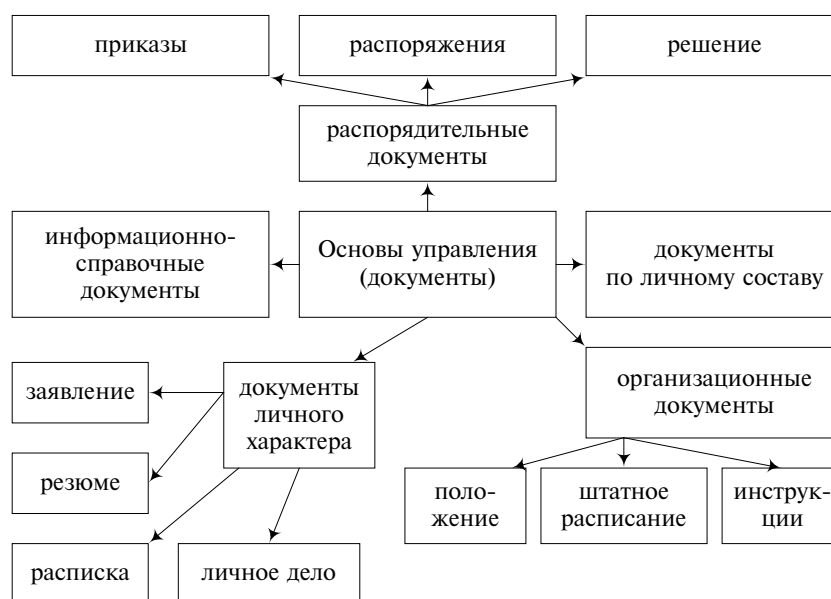


14. «Финансовый менеджмент»
14.1. «Планетарная» модель содержания



15. «Основы управления»

15.1. «Планетарная» модель содержания



15.2. Содержательная матрица

Виды распорядительных документов	Элементы			
	приказ	распоряжение	указание	решение
Состав реквизитов				
Особенности оформления реквизитов				
Способы удостоверения документов				
Назначение документов				

17. «Растениеводство»

17.1. «Планетарная» модель содержания



17.2. Содержательная матрица

<i>Агротехнические требования</i>	<i>Технологические приемы</i>				
	<i>обработка почвы</i>	<i>внесение удобрений</i>	<i>посев</i>	<i>уход за посевами</i>	<i>уборка урожая</i>
Сроки	Основная, предпосевная, уход за посевами	Основное, предпосевное, припосевное, подкормки	Ранний, средний, поздний	До всходов, по всходам	Фаза восковой спелости, фаза твердой спелости
Способы	Классическая, почвозащитная, специальная	Разбросной, локальный, опрыскивание	Узкорядный, обычный рядовой, широкорядный, разбросной	Механический, химический	Однорядная, двухрядная, трехрядная
Глубина	Глубокая, поверхностная	Поверхностное, глубина заделки семян	Поверхностный — 8 см	Поверхностный — 8 см	
Нормы		Расчетные данные	Количественные, весовые		

Выводы

1. Овладение технологией составления авторских программ в современном образовании взрослых является для преподавателей профессиональной необходимостью. Частая смена курсов и замена учебных дисциплин в высшем образовании, обеспечение заказа на определенную информацию в дополнительном образовании требуют от преподавателя оперативного реагирования, умения переструктурировать содержание, оставаясь

в рамках системного подхода. Технологией составления модульных программ является системно-модульное структурирование.

2. Модульная программа составляется технологично, начиная с выбора системообразующей (учебной дисциплины, курса, темы и т.д.). Выбранная система делится на составные части по разным основаниям, по каждому из которых составляется «планетарная» модель, дающая целостное представление о сборе информации по разным подсистемам, подподсистемам и т.д. и возможность выбора.
3. Для оформления структурированного содержания удобно составлять матрицы: содержательные, методические, организационные, рейтинговые, позволяющие четко организовать работу с содержанием. Таким образом осуществляется деление информации на небольшие части. Дозирование информации можно продолжить на более мелкие части в зависимости от целей.
4. Технология структурирования содержания обеспечивает его гибкость, вариативность, индивидуальность восприятия; формирует тип мышления, способного к систематизации, целостному восприятию ситуации с полным набором факторов, которые учитываются при принятии решений; обеспечивает генерирование недостающей информации.
5. Учебный процесс в высшей школе обеспечивает овладение системой научных знаний, убеждений, действий, структурированных определенным образом в логике наиболее актуальных элементов и связей. Процесс овладения содержанием организационно оформляется. Выбранный преподавателем метод задает способ деятельности, развивающий определенные способности (мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные, творческие). Обучающиеся в педагогическом процессе овладевают не только содержанием, но и методом.

Темы исследовательских работ

1. Логический компонент содержания образования.
2. Ценностная функция критического мышления.
3. Системный анализ как базовая методика непрерывного развития учебных программ.
4. Наука, образование, интеллект.

5. Влияние технологий структурирования содержания образования на тип мышления.
6. Обеспечение целостности восприятия содержания образования путем представления его в «планетарной» модели.
7. Соотношение продуктивного и репродуктивного содержания в образовании взрослых.
8. Обеспечение индивидуализации образования через технологии структурирования содержания.
9. Принцип непрерывности образования и механизм его реализации.
10. Опережающий характер образования, обеспеченный модульным структурированием содержания.
11. Использование модульных программ в экономическом образовании.
12. Использование модульных программ в юридическом образовании.
13. Использование модульных программ в гуманитарном образовании.
14. Использование модульных программ в аграрном образовании.
15. Формирование субъектной позиции специалиста в работе с содержанием по модульному принципу.

Часть V (эмоциональная)

Эмоциональный ресурс эффективности образования взрослых

Глава 10. Значимость эмоционального содержания
в образовании взрослых

Глава 11. Педагогическая рефлексия

Компоненты учебной деятельности	Эмоции в учебном процессе		
	положитель- ные эмоции — доволен	без эмоций — спокоен	отрицатель- ные эмоции — не доволен
Позиция			
Формирование цели — самоопределение			
Усвоение новой инфор- мации			
Овладение методами — способами деятельности			
Результат — осознание собственных приращений			
Рефлексия			

Источник положительных эмоций — в удовлетворении потребностей (ожидаемом или происходящем).

Источник отрицательных эмоций — в неудовлетворении потребностей (возможном или состоявшемся).

Глава 10. Значимость эмоционального содержания в образовании взрослых

Учиться надо с удовольствием!

Нет ничего в разуме, чего бы
не было раньше в чувствах.

К.Г. Юнг

- Эмоциональный потенциал современного образования
- Взаимодействие эмоций и интеллекта

Модульная программа главы

Осознание собственных действий	Воздействие в учебном процессе			
	эмоциональное	интеллектуальное	волевое	их взаимосвязь
До совершения (проектирование)				
В процессе совершения действия (сомнения)				
После совершения действия (рефлексия)				

10.1. Эмоциональный потенциал современного образования

Проявление потребностного состояния

В традиционно сложившихся подходах к учебному процессу, безусловно, преобладающим является репродуктивное содержание и

механизмом работы с ним — воля. Взаимодействие строится на императивах: «Вы должны... Мы должны...». В зависимости от эмоциональности (энергичности) установки и ее рациональности (доказательности) трансляция либо состоится, либо нет. Если все-таки состоится (чего упорно добивается учебное заведение), то в многолетнем тренинге сознание деформируется в сторону долженствования, тогда в результате — недостаточное целеполагание, самоопределение; недостаточные способности для реализации (преувеличение значимости внешних условий — перенос ответственности вовне) и — догматизм, отсутствие разумных, адаптированных норм деятельности, безответственность и неспособность к реализации. Данный перечень довольно точно описывает психологический портрет современного массового профессионала. Профессиональная деформация сознания как степень нарушения соответствия и значимости компонентов сознания: «хочу», «могу», «должен» — выглядит как чрезмерно накаченный «бицепс», заметный в любой коммуникации. Проведенные кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС¹ исследования показали, что в психологических установках государственных служащих преобладает «должен», определяя их модель деятельности, в которой потребностные и деятельностные компоненты развиты недостаточно.

Если же реакция на установку преподавателя «Вы должны...» психологически настороженная, то она порождает либо сопротивление, либо отстранение (как всякое давление), и тогда взаимодействие (и предполагаемый результат от него) не состоится. И поэтому чрезвычайно важно в современных инновациях обеспечить трехфакторный подход и трехфакторную модель образования, которая учитывает среди психических механизмов не только *волю*, ориентированную на репродуктивное усвоение готовой информации, записанной на материальных носителях, но и *эмоции*, характеризующие потребностное состояние, и *интеллект*, создающий продуктивное знание (рис. 10.1).

¹ РАГС — Российская академия повышения квалификации государственных служащих при Президенте РФ.

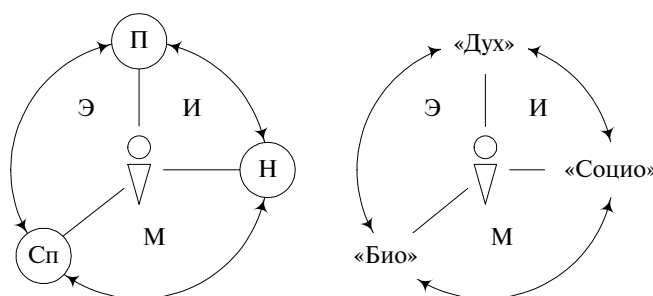


Рис. 10.1. Системное представление сознания:

Сп — способности; Э — эмоциональное; П — потребности; И — интеллектуальное (продуктивное знание); Н — нормы; М — материализованная информация (репродуктивное знание)

Взаимосвязи продуктивного и репродуктивного содержания

Рассмотрим в модели взаимосвязь между интеллектом и волей, адекватную взаимосвязям продуктивного содержания и репродуктивного. Репродуктивно приобретенное содержание накапливается и хранится в памяти, там систематизируется и используется, когда оказывается востребованным. Огромное количество информации, записанное на материальных носителях (бумаге, дискетах, кассетах и т.д.), а также распространяемое посредством звуковых волн, может быть сделано своим — условно. И так как сегодня этот объем увеличивается, как говорят специалисты, в геометрической прогрессии, повышается значимость ее отбора, исходя из ее востребованности в определенной ситуации и возможности использовать. Категории «для чего хочу?» и «как могу использовать?» становятся механизмами работы с информацией. Их образовательная сущность повышает значимость понимания психологических механизмов. Хорошо усвоенные в традиционных моделях «что должен делать? что должен знать?» сегодня дополняются взрослыми вопросами «для чего?» и «как?», восстанавливая в сознании целостность осознанного действия: «для чего? что? как?». Целостность потребностей («для чего?»), норм («что?»), способностей («как?») в их единстве соответствует категориям: цели, содержание, методы образования (и тоже в их целостности и единстве).

Во все исторические периоды жизни человечества объективная реальность ставила свои задачи перед образованием, которое ответ-

ственно за адаптацию, профессионализм, компетентность каждого человека в окружающем его мире. Сегодня это задача единства трех факторов формирования содержания образования: *репродуктивное* (за счет воли), *продуктивное* (за счет интеллекта), *потребностное* (за счет эмоционального отношения к разным компонентам учебного процесса).

Определенное продвижение в обеспечении их единства и целостности уже наблюдается: в педагогике используется понятие продуктивного содержания как атрибут интеллекта и рассматриваются эмоции как атмосфера, благоприятная для образования.

Эмоциональное состояние обусловлено потребностным. Потребности обеспечивают запуск педагогического (андрагогического) процесса, наполняя его энергией, активностью, интересом, деятельностью, которые необходимо постоянно поддерживать. Постоянно сопоставляя вектор собственного целеполагания с векторами интересов слушателей, студентов, преподавателю необходимо препятствовать их расхождению. Мгновенная непрерывная визуальная диагностика должна помогать усвоению содержания и овладению методом. Это элемент сложной коммуникации, где не последнюю роль играют невербальные средства.

Психологическая грамотность преподавателя способствует тому, чтобы держать в аудитории необходимый «психологический градус». Шутиливо названный слушателями (преподавателями) на семинарах «градусник Громковой» позволяет понять преподавателю, как не выходить за рамки нормальной температуры: «36°—37°» — соответствует на шкале диапазону «проблема», что в образовательных технологиях называется проблематизацией (рис. 10.2).

Работа в психологическом диапазоне «проблема» означает, что слушатель (студент) не равнодушен к происходящему, что он совершает действия, в которых усваивает информацию и овладевает методами, которые и здесь и впоследствии помогут устранить несоответствия, разрешать противоречия и проблемы, предотвращать конфликты — внутренние и внешние.

Состояние сознания «проблема» — эмоциональное: у кого-то в большей степени, у кого-то в меньшей появились эмоции по поводу удовлетворения собственного интереса; у кого-то они проявляются и даже бурно, у кого-то нет или слегка — это индивидуальное потребностно-эмоциональное состояние. Если аудитория непроницаема (и чем старше по возрасту, тем в большей степени), то как же ее понять? А понимание — цель коммуникации. Закладываются фак-

торы непонимания, назревает, может быть, пока никем не замечаемый конфликт. Преподаватель для обратной связи может использовать одно-единственное средство — *невербалику*: поза, жесты, мимика, глаза — богатейший язык информации, если им владеешь. Излюбленная рефлексия преподавателя: «Ох уж эта молодежь: их ничем не заинтересовать!». Ну кто же скажет о себе: «Я не владею технологией образовательного процесса и потому с ним не справляюсь». А между тем в образовательные технологии как необходимый компонент входит целеполагание, предполагающее выращивание целей у студента (слушателя). Вытекающее из потребностного эмоциональное состояние обеспечивается проблематизацией. Проблематизация предусматривается еще при подготовке к занятию: придумывается, что рассказать, как доказать актуальность каждой логически завершенной дозы содержания. Обратимся еще раз к модели и рассмотрим весьма очевидные взаимосвязи (см. рис. 10.1).

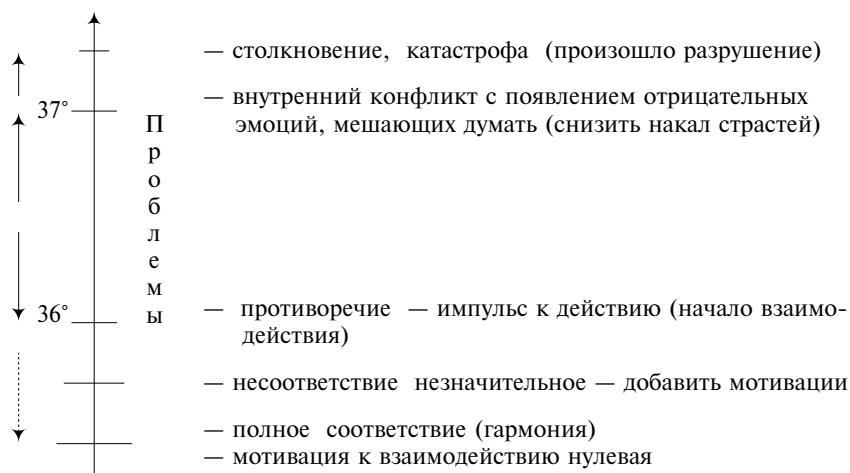


Рис. 10.2. «Градусник» проблематизации

Эмоции обусловлены степенью соответствия П («хочу») и Сп («могу»), и потому:

- необходимо разбудить потребности (и любовь и ненависть определяются потребностями);
- увидеть привлекательный образ результата;
- осознать потребность — сформулировать цель;

- доказать реальность цели и ее гибкость (возможность подкорректировать);
- доверять своим способностям («Я смогу»);
- легкое действие укрепляет навыки, трудное действие развивает способность;
- каждая новая способность расширяет сферу потребностей (главная формула карьеры).

Эмоции граничат с собственным духом (вера, надежда, любовь), разумом (свобода, творчество, мысль); они:

- наполняют дух энергией, он укрепляется;
- дают импульс мысли;
- придают энергию интеллекту, отчего он имеет либо созидательную, либо разрушительную силу;
- влияют на состояние свободы и творчества, возможность открытий;
- позволяют с радостью переживать собственные субъективные открытия, гордиться собой.

Эмоции и интеллект взаимосвязаны через сферу духа:

- если интеллект породил аргументы и «уговорил» свой дух верить, надеяться, любить, появляется состояние уверенности, активности, преодолеваются апатия, депрессия;
- если дух укрепился эмоциями, появляется стимул к продуктивному мышлению: работает интеллект.

**Эмоциональная
взрослость**

Когда человек взрослеет, он учится управлять собственным сознанием, своим эмоциональным состоянием, учится не проявлять эмоции, не показывать свои маленькие зависимости,

слабости, чтобы не быть открытым, уязвимым.

Психологи советуют начинать эту работу над собой с эмоций обиды, которая по сути является переносом ответственности во внешнее, на другого человека — это не взрослое качество. Обиды связаны с ожиданиями и несоответствующим им результатом. Если мы представили поведение, поступки другого иначе, чем оказалось в реальной ситуации, то причем же здесь он. У нас сформировалось ошибочное представление, его-то и надо поправить со всеми вытекающими из этого последствиями для себя и для другого. Обида — это состояние, вряд ли полезное для обиженного, так как добавляет ему неприятностей, и для того, на кого обижен, так как порождает самое неприятное чувство — чувство вины, и для отношений, так как воспринимается как попытка создать чувство вины, заставить оправдываться, извиняться.

Другая, не меньшая по своей разрушительной силе эмоция — страх опасна не только сиюминутным состоянием, но и его последствиями. Мысль, направленная на ожидание неприятностей, усиленная энергией эмоций, притягивает эти неприятности. И если мы этого не хотим, то лучшее, что можем сделать, — избавиться от мыслей о страхе и эмоциональных переживаний от ожидания неприятностей. Говоря об источниках отрицательных эмоций, вряд ли имеются в виду кустик, птичка, сидящая на ветке дерева, ручей и струящаяся в нем вода, т.е. природа, разве что в случае природных катаклизмов. В основном источники все-таки в социуме: от отдельного человека до общества (государства) в целом. Неприязнь, нелюбовь, ненависть возникают там, где один забирает или разрушает то, что создано, создается другим. Если двое разговаривают, а их перебивает третий — он разрушает коммуникацию, понимание, которое, может быть, собеседникам далось нелегко. И поэтому в этикетке принято признать свою вину и извиниться за это.

Самые древние нормы морали, сформулированные в заповедях, в основе своей содержат: «не желай чужого», «не убий», «не укради»... Что может чувствовать человек, если кто-то разрушил его идею, его карьеру, его дом и не признал при этом своей вины, и не наказан. Он жаждет справедливости, добивается ее, мстит или закрывается — уходит во внутреннюю эмиграцию, куда не дотянуться, не достучаться даже психологам.

Существует простая классификация эмоциональных состояний, основанием которой, основным признаком является удовлетворение потребностей (П) (рис. 10.3).

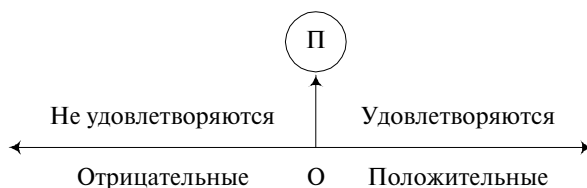


Рис. 10.3. Зависимость эмоций от потребностей

Если потребности не удовлетворяются (в прошлом, настоящем, будущем), то эмоции отрицательные. Чем больше по своей значимости потребность не была удовлетворена, не удовлетворяется сейчас, не будет удовлетворена, тем больше страданий, переживаний, неприятных эмоций и чувств. Если потребности удовлетворяются

(в прошлом, настоящем, будущем), то *эмоции положительные*. Это все виды радости, проявляемые с разной степенью сдержанности: кто-то просто улыбается, кто-то скачет от радости, кто-то бежит к другу поделиться и т.д. Если человек в данный момент не имеет конкретных потребностей, ничем не озабочен, ни к чему не стремится, он не волнуется (вспомните, эмоция — это волна), он спокоен или равнодушен. Его эмоциональное состояние напоминает спокойную гладь моря, в которой в любой момент могут появиться волны, оно может разбушеваться, заштормить из-за внешних или внутренних воздействий.

Эмоциональные состояния в обществе, как и с близкими людьми, тоже определяются потребностным состоянием. Если люди находятся в ситуации: «если ему достанется, то мне уже нет», вряд ли это положительное эмоциональное состояние. За двадцатое столетие едва ли можно назвать период, хотя бы одно десятилетие, когда население нашей страны было в ином эмоциональном состоянии. И потому наши люди столь эмоциональны. То они переживают, что не достанется — «не может быть, чтоб сбылось», то переживают, что «все-таки сбылось» или «все же не сбылось». Такой многолетний тренинг и делает нас чрезмерно эмоциональными. Находясь в командировке по изучению опыта образования взрослых в Швеции, мы увидели иную картину. Жизнь организована так, что у «бедных» шведов нет поводов для тренировки своих эмоций — ни до удовлетворения своих потребностей, ни после: ни страданий, что не сбудется, ни радости, что сбылось, удовлетворенная потребность — обычное дело. И вероятно, для устранения дефицита эмоций — улыбаются друг другу. Так все рационально — в общем, не по-нашему.

Эмоции в нашем сознании «здесь и сейчас» занимают важное место, они и причина, и следствие наших поступков. Они занимают особое место в пространстве сознания и не могут профессионально не учитываться в образовании.

10.2. Взаимодействие эмоций и интеллекта

Интеллект управляет, эмоции вдохновляют

Долгое время психология рассматривала интеллект и эмоции в борьбе и противопоставлении. Во второй половине XX столетия, когда человеческое сообщество оказалось переполненным конфликтами и

столкновениями, начало формироваться понимание, что необходимо стремиться к гармонии как отдельному индивиду, так и социальным группам. Понятие внутренней гармонии предполагает внутреннее согласие, непротиворечивость основных наполнителей сознания: эмоций и интеллекта. Этому тоже должна учить система образования по компонентам: потребности (имею интерес), нормы (знаю, грамотен), способности (могу использовать). Проблема эмоциональной образованности, эмоциональной культуры порождена господствующим в XX в. материалистическим мировоззрением, моделью субъекта образования как биосоциальной системы, усеченной на духовную составляющую. Основа эмоциональной культуры, как и интеллектуальной, — в работе духа.

**Влияние эмоций
на состояние духа**

В предыдущих параграфах этот вопрос подробно рассматривался. В рамках данной темы важно понять, как влияет состояние нашего духа на эмоции и эмоции на состояние духа. Еще раз обратим внимание, дабы не вызвать гнев религиозных людей, на то, что сфера рассмотрения духа в данном контексте самая приземленная. В реальной жизни, в реальных ситуациях как его понимать, учитывать, использовать? В запредельное, трансцендентное наши рассуждения не распространяются: там сфера знания других специалистов.

Возьмем одну из ранее рассмотренных интерпретацию духа как *стремление подняться над обыденным*, нашим бытом, бытием, где природа и социум. В любой ситуации дух человека работает в этом направлении: возвыситься, подняться над природой, над другими людьми. Над природой, как нам кажется, подняться легко. С раннего возраста это возвышение воспитывалось: «Человек сказал Днепру — я стеной тебя запру, будешь ты машины двигать ... ». Идет такой «хозяин», хочет — пнет, хочет — плюнет, однако беспокоится, как бы не сравняться с братьями меньшими: страшно обижается, оскорбляется и возмущается, если вслед услышал столь популярные: «козел», «телка», «баран» и т.п., а всего-то — ведь вполне приятные животные. Не доволен, что лишили его вертикали: «человек», «дух», «разум» и т.п., которых у животных нет. А вот подняться над другими людьми — это проблема всей нашей жизни: как бы получше одеться, как бы поумнее сказать, как бы побольше людей подчинить и т.д. Потребности заряжают дух беспокойством: «А вдруг я здесь не самый модный»; «А вдруг я здесь не самый умный»; «А вдруг я здесь не самый главный» и т.д. Обеспокоенный дух ищет выхода:

- если найдет выход вверх, то обращается к разуму и усмиряет свои потребности — это есть духовность, воспитанность, нравственность;
- если вверх выход закрыт, забит, зашлакован, то обеспокоенность превращается в зависимость, несвободу, комплекс неполноценности, она направлена в материальное — там и начинается сражение в угоду материальным потребностям.

Как же дух успокоить, чем подпитать? И опять же есть два пути, на которых дух работает:

- либо позитивно (добро, красота, вера, надежда, любовь, свобода, творчество и т.п.);
- либо негативно (сплетни, зависть, злословие, ненависть, алчность, рвачество, агрессия и т.п.).

В чем же мы свой дух упражняем ежедневно, ежечасно, в чем тренируем? Особая роль принадлежит семье, в которой в старые времена ежедневно молились, благодарили бога перед и после приема пищи, регулярно ходили в церковь за просветлением, за смирением своей гордыни. Сегодня это имеет место как эпизод нерегулярности, непостоянства. Так кто же должен взять на себя работу по возвращению к собственному Духу, к духовности? Конечно, общество хранит, оберегает, пополняет свою культуру, оно содержит систему образования, в которой уже достаточно придумано учебных дисциплин, но недостаточно использован потенциал образовательных технологий, обеспечивающих проход в духовное пространство.

Традиционно сформировавшиеся (не хочу никого обидеть) технологии с моделью субъекта как «биосоциальная система» выход в духовное пространство тщательно зашпаковали, и потому внутренне свободного человека в нашем обществе «днем с огнем» не сыскать. Чего стоили установки: «быть как все и не высываться!», «говори, что надо, а не то, что думаешь!» и т.п. Ну а раз выхода вверх нет, есть выход вниз, в результате — всеобъемлющая социальная дедовщина, всеохватывающая зависимость от потребности быть «там наверху», от алкоголя, наркотиков, от других людей и т.п. Каждый утверждает (комплексы же покоя не дают) унижая, принижая, опуская другого, тогда дух успокаивается, так как поднялся над другими: по-другому не может, не научен, не натренирован.

От описания эмоций как таковых мы перешли на их нравственную основу. **Нравственность как духовно-социальная категория** — духовно-социальная категория. Она имеет смысл только в социальных отношениях: ни один поступок Робинзона не имел нравственной оценки, пока не появился Пятница. В социальных от-

ношениях нравственность имеет простую формулу, описывающую равнозначность обмена. Каждый производит совокупный продукт — эмоционально-интеллектуально-материальный и им обменивается (рис. 10.4).

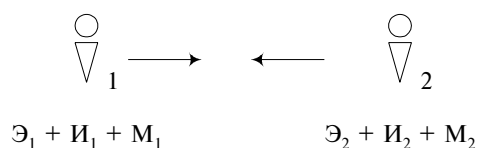


Рис. 10.4. Формула социального обмена

Кто-то говорит: «Да я готов работать бесплатно, только дайте мне возможность этим заниматься», другой считает: «Мне не нужна ваша похвала и добрые отношения: я пришел заработать», и в этот же ряд можно отнести: «Не продается вдохновение, но можно рукопись продать». Как только баланс обмена (еще раз подчеркнем, что речь идет не только о материальном) нарушается, вступает в силу критерий — совесть, который и определяет меру нравственности.

Нет сегодня в социальных системах столь мощной структуры, как система образования, которая функционально ответственна за образованность, цивилизованность и духовность. Эмоциональная образованность, как и всякая другая, состоит из трех компонентов: «хочу», «знаю», «могу». Сколько мы всего знаем, но не хотим или не можем использовать, применять, реализовывать, потому что не натренированы.

Эмоциональная культура — это эмоциональная воспитанность, грамотность и способность. Быть эмоционально культурным означает этого хотеть, знать и уметь. Обеспечить такой процесс и результат — одна из функций образования взрослых.

Взаимосвязь эмоций и интеллекта Эмоции и интеллект заполняют некоторое пространство, которое (если представить безграничность ограниченной) — некоторая константа: расширение эмоциональной сферы уменьшает интеллектуальную, расширение интеллектуальной сферы уменьшает эмоциональную. Коронное студенческое оправдание на экзамене: «Я забыл — я волнуюсь» — имеет продолжение: «Волнуюсь, потому что неуверен, потому что мало знаю». Сегодня, в век изошренных пиаров, есть известный прием в процессе ведения переговоров (исключительно интеллектуальная процедура): эмоциональный компо-

нент вводится корыстно и расчетливо. Сначала создается крайне расслабляющая «обстановка» — пусть расслабится и проявит истинные намерения, которые принято скрывать (говорить не то, что думаешь, а то, что надо сказать). В нужный критический момент собеседника специально раздражают, используя «психологические ловушки» — манипуляции, чтобы возникшие эмоции сузили пространство интеллекта, оставив для него меньшее пространство. В.Н. Панкратов в своей работе «Психология управления людьми» приводит не только перечень, но и классификацию ловушек, которые сегодня мило называются «психотехники» (приводится в сокращении)¹:

1. «Раздражение оппонента» (насмешки, обвинения, упреки — раздражение — невыгодное высказывание).
2. «Использование непонятных слов и терминов» — собеседник стесняется непонимания и принимает доводы.
3. «Ошарашивание темпом обсуждения» — быстроменяющийся поток мыслей — дискомфорт.
4. «Перевод спора в сферу домыслов» (переход в сферу обличения).
5. «Чтение мыслей на подозрение» («Вы думаете, я вас уговариваю...» — отвести от себя подозрение).
6. «Отсылка к «высшим интересам» без их расшифровки».
7. «Суждение типа: “Это банально”».
8. «Карфаген должен быть разрушен» (приучить к бездоказательному утверждению путем многократного повторения).
9. «Недосказанность с намеками на особые мотивы».
10. «Ссылка на авторитет» (доверие распределяется в последовательности: себе, авторитетному лицу, оппоненту).
11. «Обвинение в утонченности идей» (в нереалистичности идеи).
12. «Лесть или комплимент».
13. «Ложный стыд» («Как известно...», «Наука установила...»).
14. «Ложный стыд с последующим упреком».
15. «Принижение иронией» («Это выше моего понимания»).
16. «Демонстрация обиды» («Вы за кого нас принимаете?»).
17. «Авторитетность заявления».
18. «Откровенность заявления» («Прямо, честно, откровенно скажу, что...»).

¹ Панкратов В.Н. Психотехнология управления людьми. — М.: Ин-т психотерапии, 2001. — С. 48—57.

19. «Двойная бухгалтерия» (критерий истины — соответствие собственным интересам).
20. «Мнимая невнимательность» (Не заметить то, что может навредить).
21. «Мнимое непонимание и недопонимание».
22. «Лестные обороты речи» («Как человек образованный, умный, вы не могли не увидеть...»).
23. «Гладко было на бумаге, да забыли про овраги».
24. «Опора на прошлое заявление».
25. «Навешивание ярлыков».
26. «Подмена истинности полезностью» («Неужели вы не задумались, во что обойдется ваша идея?»).
27. «Лингвистическая косметика» (подмена субъекта разговора другим).
28. «Видимая поддержка».
29. «Сведение факта (аргумента) к личному мнению».
30. «Селекция приемлемых аргументов».
31. Рабулистика («Вы договорились до того, что...»).
32. «Троянский конь» (присоединиться — подменить тезис — защищать новый тезис).
33. «Метод бумеранга».
34. «Умалчивание» (искусство дипломатии).
35. «Полуправда» («Не помню, кто сказал...»).
36. «Ложь» (ссылка на несуществующее допущение).
37. «Метод кнута и пряника» («Что для вас важнее: возражать или пострадать»), («Добрым словом и пистолетом добиться большего, чем просто добрым словом»).
38. «Принуждение к строго однозначному ответу» («да или нет» вместо «и — и», «или — или»).
39. «А что вы имеете против?» (вместо защиты тезиса потребовать опровержения).
40. «Многовопросье».

В их классификации тактика уловок делится на три приема:

- преднамеренный обман (фальшивые факты, неясные полномочия, сомнительные намерения);
- психологическая война (стрессовые ситуации, личные нападки («хороший парень — плохой парень»), угрозы (давление));
- позиционное давление (отказ от переговоров, экстремальные требования, растущие требования, тактика затвора, преднамеренная задержка, «берете или не берете» — бизнес, исключаящий переговоры).

Далее, как элемент психологической защиты приводятся приемы нейтрализации уловок:

- заранее договориться о недопустимости уловок, об открытом обсуждении;
- разоблачение уловки, т.е. ее сути;
- напоминание повторное о недопустимости уловок;
- «уловка на уловку».

Процесс саморегуляции

Сложный процесс саморегуляции сопровождает весь период взросления, зрелости, зрелости. И очевидно, что овладение навыками саморегуляции тем эффективнее, чем меньше возраст, в котором этому учат. В школьном возрасте этот навык приобретает целенаправленно, если учителя и преподаватели работают в технологии осознанного действия. Технологическая цепочка: *для чего? что? как?*, прямо или косвенно сопровождающая весь процесс педагогического воздействия, впитывается сознанием и укладывается как модель нормального действия, в котором и интеллект и эмоции. Именно в осознании своих действий в образовательных процессах устанавливается их взаимосвязь.

Покажем это на примере модели осознанного действия (рис. 10.5).

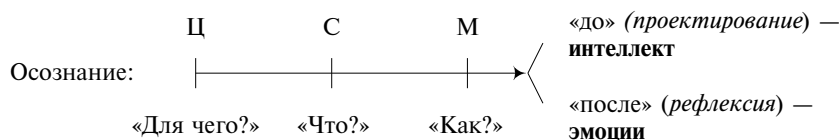


Рис. 10.5. Технология осознания

В проектировании задействованы все интеллектуальные ресурсы: ведется поиск нужной информации; она отбирается, систематизируется, перерабатывается с целью адаптации к реальной ситуации, генерируется новая. Творческое состояние, креативность запускает и дивергентное мышление (осознание широкого спектра возможных решений), и конвергентное мышление (поиск единственно правильного решения). Интенсивный процесс осознания — постановка вопросов для себя (для чего?, что?, как?) и порождение множества ответов на них, затем отбор наиболее подходящих — это работа интеллекта, которая начинается вопросом: «Кто я в этой ситуации? Каковы мои функции? Мое ли это дело?» — и завершается вопро-

сом: «Что получилось?». Как только возник последний вопрос, начинается *рефлексия*: появляются эмоции либо удовлетворения, либо неудовлетворения, которые отнюдь не освобождают интеллект от дальнейшей работы, а придают ему энергии радости или страданий. Интеллект пытается обуздать рефлексию, сделать ее технологичной (рис. 10.6).

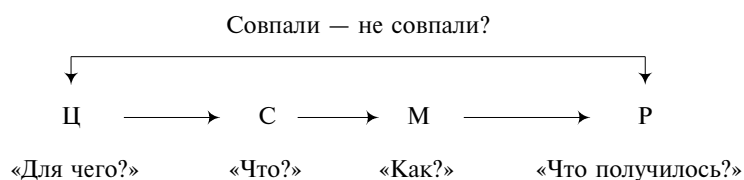


Рис. 10.6. Технология рефлексии

Рефлексия бывает *короткой* и *приятной*, если цель и результат совпали, если, конечно, ощущение праздника не растягивается на длительное время, что исключительно полезно и вошло в наши традиции (отметить успех, отметить сделку банкетом).

Если не совпали, начинается мучительный процесс сомнений (сопоставления мнений), *что* было не так, *как* надо было поступать по-другому. Он иногда превращается в «психологическую воронку», из которой без помощи специалиста не выбраться. Вот тут-то начинается разгул страстей и чувств. Вдруг появилась ненависть и тут же настрой на месть, к которой подключается интеллект: начинается проектирование действий. Такое взаимопроникновение характеризует отношения эмоций и интеллекта.

Выводы

1. Материалистическое мировоззрение, господствовавшее в XX в., привело к тому, что духовная составляющая, в ее светском понимании, как взаимопроникновение эмоций и интеллекта оставалась неиспользованным ресурсом образования. Ориентация на восприятие готовой информации, на запоминание того, что записано на материальных носителях, наполняла память, создавая информационную базу интеллекта. Дальнейшие процедуры по развитию интеллекта присутствовали в силу

естественных процессов. Технология этой работы не считалась в педагогике актуальной задачей.

2. XXI век, подчеркнувший достигнутое человечеством несоответствие между материальным и духовным и необходимость его преодоления, объявил новый век веком возвращения к собственному духу. В связи с этим образование взрослых должно использовать всю систему механизмов взаимодействия с окружающим миром, формируя со-знание как интеграцию знания-воли, знания-мысли, знания-чувства. Современные образовательные технологии включают теперь: формирование потребностного состояния — удовольствия от достижения собственной цели, организацию переработки готовой информации, хранящейся в памяти (человека или компьютера), создание интеллектуального продукта (новых мыслей субъективного открытия, полученного в поисках связей в изучаемой системе). Эмоции от удовлетворения собственных потребностей (предполагается, что они были) выражают свое отношение к происходящему и либо стимулируют, либо тормозят интеллектуальный процесс производства собственных мыслей.
3. Ресурсы интеллекта и эмоций наполняют дух как «стержень сознания», укрепляя его или ослабляя. Дух крепнет от веры, надежды, любви, творчества, свободы, которые либо в образовательных технологиях есть, либо нет, либо их недостаточно. Ввести ценности в технологии конкретных действий — задача андрагогики (теории и практики образования взрослых).
4. Не всякое совместное пребывание преподавателя и обучающегося в едином времени и пространстве является андрагогическим процессом. Любая организационная форма учебного процесса (консультация, семинар, лекция) только тогда представляет собой андрагогический процесс, когда является обучением активным, проблемным, развивающим, когда происходит выращивание потребностей, норм, способностей с использованием эмоций, интеллекта, воли.

Темы исследовательских работ

1. Влияние эмоционального отношения к учебной деятельности на ее результативность.
2. Образовательные технологии развития интеллекта.
3. Интеллект как ресурс и механизм продуктивного содержания.

4. Интеграция эмоционального, интеллектуального и репродуктивного содержания в образовании взрослых.
5. Актуализация содержания как проблематизация в образовании.
6. Структура интеллекта и ее роль в образовании взрослых.
7. Эмоции и интеллект как ресурс духовности в образовании.
8. Обеспечение включенности во взаимодействие в образовании взрослых.
9. Значение юмора для формирования потребностного состояния в образовании.
10. Осознание собственного результата образовательных процессов как источник эмоций.
11. Разработка способов анализа результата, создание «аналитических лабораторий».
12. Элементы капустников в групповой работе.
13. Балансирование эмоционального и интеллектуального в сознании.

Глава 11. Педагогическая рефлексия

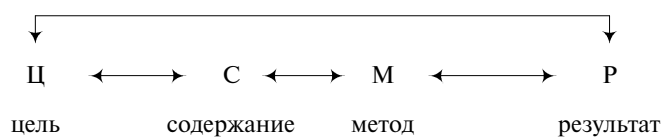
...Недостаточно иметь только
хороший разум, но главное —
это хорошо применять его.

Декарт

- Рефлексия групповая и индивидуальная
- Педагогический капустник (из опыта проведения семинаров по андрагогике)

Модульная программа главы

<i>Осознание компонентов и их отношений в соб- ственной деятельности</i>	<i>Позиция</i>	<i>Цели</i>	<i>Содержание</i>	<i>Методы</i>	<i>Результат</i>
Позиция					
Цели					
Содержание					
Методы					
Результат					



- 1) цель ↔ результат
- 2) цель ↔ содержание ↔ результат
- 3) цель ↔ метод ↔ результат

11.1. Рефлексия групповая и индивидуальная

Иногда полезно посомневаться

Как преподавателю, так и слушателям полезно осознать результат образовательного процесса. С этой целью завершением каждого занятия может быть групповая и индивидуальная рефлексия. Этот этап занятия исключительно полезен, так как направляет слушателей на осознание позитивного приращения, полученного во время занятий. Организационно это может выглядеть по-разному в зависимости от количества слушателей, объема и места занятий на данных курсах. Ежедневное осознание результата собственного образования, собственного изменения решает важные задачи:

- укрепляется субъектная позиция;
- повышается ответственность за собственные действия, собственную деятельность в течение дня;
- проводится сопоставление целей и результата;
- осознается та внешняя информация, которая усвоена и стала собственным знанием;
- осознается, что усвоенный прием, метод, способ деятельности развивают определенные способности;
- осознается, что образовательный процесс завершается результатом — позитивным изменением.

Осознание результата — всегда рефлексия: индивидуальная, групповая, коллективная. В своих устных сообщениях по поводу результата семинара участники всегда подчеркивают, что обсуждения в группе дают наибольший эффект, так как высокий уровень искренности позволяет снять многие сомнения. Здесь же полезно осознать состояние собственного сопротивления инновационным подходам, свойственного опытным преподавателям, обремененным грузом стереотипов.

Полезно при первом проявлении антиинновационного поведения вывесить лист с известным набором стереотипов и пополнять его по мере появления новых.

«Это у нас уже было», «У нас так не получится», «Это не решает наших главных проблем», «Это требует доработки», «Здесь не все приемлемо», «Есть и другие варианты», «Это ничего не дает», «Это не для нас», «Над этим надо еще подумать», «Это только все усложнит», «Это не в наших условиях» и т.д.

Групповая рефлексия

При подведении итогов семинара, проходившего в режиме реализации принципов модульного образования, слушателям полезно осознать достоинства, недостатки и трудности перехода к модульному образованию.

Можно организовать групповую работу, которой предшествует индивидуальная (как показывает опыт, такая работа должна быть тщательно продумана):

- предложить всем группам средство в виде матрицы (табл. 11.1);

Т а б л и ц а 11.1

Систематизация взглядов и отношений к модульному обучению

Субъекты	Характеристики		
	достоинства	недостатки	затруднения
Студент (слушатель)			
Преподаватель			

- предложить каждому участнику сформулировать по три тезиса;
- в групповой работе провести их обсуждение и сделать отбор наиболее приемлемых всеми членами группы тезисов.

Групповое обсуждение 1. *Что изменится с введением модульной системы обучения для студентов (по результатам обсуждения на семинаре преподавателей)?*

Достоинства:

- целостное восприятие учебного материала;
- системность;
- развивает продуктивное мышление;
- последовательность изучения;
- в удобное время;
- доступ к полному объему информации;
- самостоятельность;
- индивидуальный график усвоения информации;
- систематизация материала;
- индивидуальный график работы;
- территориальная непривязанность;
- доступность информации;
- неограниченность в возрасте;

- обучение при физических недостатках;
- опережающее обучение;
- помогает студентам не только получать информацию, но и развивать их способности, активность;
- помогает управлять собственными потребностями до осознания цели и далее до самоопределения в действиях;
- усвоить новую информацию из содержания окружающего мира и понимания ее значения как критериев деятельности;
- помогает выращивать собственные способности путем овладения методами образования для их использования как способов деятельности;
- овладение методом анализа (рассматривание каждого элемента как новой системы);
- возможность творческого подхода, развития собственных творческих способностей.

Недостатки:

- возможность необъективной оценки;
- снижена воспитательная роль учебного процесса;
- непредвиденные решения при обучении.

Затруднения:

- сбор информации;
- отсутствие средств на приобретение персонального компьютера;
- недостаточное обеспечение квалифицированными кадрами;
- материальные затруднения студентов.

Групповое обсуждение 2. *Как воспринимается использование модульных принципов образования преподавателями?*

Достоинства:

- системность;
- продуктивное мышление;
- большой охват студентов;
- систематизация материала;
- перспективная интегральная форма подачи информации;
- универсальность метода для различных дисциплин;
- технологичность (последовательность процедур);
- инвариантный подход при разделении системы на элементы связи и отношения;
- четкое определение цели;
- систематизация знаний;
- приращение способностей и норм знаний;
- наглядность;
- экономия времени;

- использование на уроках изложения материала, на уроках закрепления материала и уроках контроля;
- освоение прогрессивных методов;
- непрерывность системы;
- можно показать с помощью модульной системы взаимодействия с разными учебными дисциплинами;
- неготовность студента к самостоятельной работе.

Недостатки:

- возможность необъективной оценки;
- отсутствие контроля за самостоятельным выполнением задания;
- мало общения со студентами;
- большой объем информации в малые сроки;
- умение составлять программу;
- трудоемкость в составлении программы;
- затраты времени.

Затруднения:

- в контроле результата;
- много времени приходится тратить на разработку модульной программы;
- умение пользоваться компьютерной техникой.

**Изменение
критериев
результата
обученности**

Традиционные способы оценивания результатов образования играют деструктивную роль. Современные дискуссии о целесообразности оценивания результатов по пяти-, десяти- или стобалльной шкале, может, в чем-то и полезны, но в большей степени вредны, ибо затушевывают истинные проблемы, необходимость смены политики в сфере образования, выхода на качественно новые парадигмы. Наши студенты в своем отношении к собственному образованию больше прагматики, чем романтики. Каждый преподаватель, вероятно, побывал в ситуации, когда все увещевания по поводу важности, особой актуальности и жизненной необходимости преподаваемой учебной дисциплины студенты вежливо выслушивают, а потом задают вопрос: «А зачет (или экзамен) как будет проходить?». И в зависимости от того, что преподаватель ответит, выстраивается позиция по отношению к предмету: ходить на занятия или не ходить, вести конспекты лекций или не вести, работать с учебной литературой или не работать и т.д. Традиционное оценивание знаний одной волной смыкает все инновационные потоки сделать образование иным: субъектно-ориентированным, демократично построенным, гуманистическим, толерантным и т.д.

«Отсутствие адекватных процедур оценивания сильно влияет на уклонение школы от ее истинных целей», — отмечает известный английский психолог Дж. Равен в работе «Педагогическое тестирование»¹.

Педагогика советского периода сформировала сугубо материалистические критерии оценки обученности как знания, умения, навыки. Знаменитые «зуны» (знания, умения, навыки) в конце девяностых откровенно называли пресловутыми. Их ограниченность была настолько очевидной, насколько непреодолимыми оказались догматизм, авторитаризм. Старая школа упорно избегала понятий духовности, гуманизма, демократичности взаимодействия в понятийном аппарате педагогики. Изобилие негативов в новых тенденциях жизни использовалось как аргумент против инновационных идей, против систематизации и доказательности. Теория затаилась в ожидании, пока ее не начала опережать обеспокоенная застоєм в образовании непокорная практика. Инновации пошли снизу. Теоретикам ничего не оставалось делать, как обобщать, а следовательно, осмысливать реальные процессы. Появилось много вопросов, разночтений в понятийном аппарате, логических неурядиц в установках, возникла необходимость идти на сопряжение с психологией, ориентирующей на индивидуальность. Протест против навыка как критерия результата обучения содержится в высказывании П.Я. Гальперина:

надо иметь в виду, что навык не всегда является показателем совершенства, потому что он имеет разные степени становления. Даже когда достигается высшая степень становления действия, это только одна из характеристик, и ее нельзя рассматривать без учета других; потому что в некоторых случаях достижение высшей степени становления действия, т.е. образования навыка, становится большим препятствием для дальнейшего развития. Значит, надо иметь в виду, что навык — это только одна из характеристик действия, хотя и очень важная².

Педагогическая рефлексия — необходимый элемент образовательных технологий. Она может быть *коллективной* — осознание всем потоком результата своей работы в семинаре; *групповой* — осознание результата работы малых групп (очень высок, как правило, творческий накал); *индивидуальной* — осознание каждым участником своего

¹ Равен Дж. Указ. соч. С. 11.

² Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 253.

собственного изменения в профессиональных убеждениях, в своем самоопределении на деятельность, в нормах, правилах, критериях собственной деятельности, в способностях, в результате как собственном изменении.

Как правило, на семинарах слушатели отмечают, что приобрели новые и получили возможность систематизировать ранее полученные знания.

Семинар позволил взглянуть со стороны на систему отношений «преподаватель — студент», выделить элементы этой системы, связи между ними; более широко понять предназначение и роль преподавателя и студента в процессе их общения и взаимодействия; получить представление о методах и приемах рационального позиционирования субъектов образовательного процесса с целью достижения максимальной эффективности и результативности совместного общения.

Семинары проходят в доброжелательной, творческой атмосфере сотрудничества, многие используют для характеристики выражение «комфортный семинар». Практическая значимость и ценность данных семинаров в педагогической деятельности дает возможность осознать свои проблемы в преподавании и найти пути их решения. Семинары позволяют многим слушателям увидеть своих коллег с другой, неформальной стороны. Педагоги, лишенные в обычных условиях полноценного общения с коллегами, радуются возможности оказаться в состоянии «изоляции» от студентов и процесса преподавания. Поэтому неудивительно, что достаточно весомой оказывается доля слушателей, для которых общение с коллегами и обсуждение общих для всех проблем преподавания имеет огромное значение. Этому способствуют различные тренинги, деловые игры, разминки.

Очень ценным оказалось участие в коллективном обсуждении поставленных задач и проблем, когда в высказываниях коллег можно найти подтверждение своих собственных мнений и сформировать отношение в многогранном содержательном смысле.

Проведенные семинары также показали важность способа подачи преподаваемого материала. Слушатели семинаров выражают глубокую удовлетворенность методами преподнесения новой информации и за счет этого легкостью в ее усвоении (наглядностью приводимых

схем, тезисов, афоризмов и примеров из личной практики и проч.), указывают на развитие своих коммуникативных навыков за счет участия в тренингах.

Встречаются также довольно неординарные высказывания слушателей, например:

Большое спасибо за курсы! Вы помогли мне раскрепоститься, почувствовать себя творческим человеком, а не просто исполнителем! Постараюсь подойти к анализу полученной информации ответственно, не растерять полученные знания и способности, передать другим и, может быть, попробую решить не только свои проблемы, но и помогу другим!

Следует отметить явно сформировавшуюся потребность слушателей продолжить свое обучение на подобных семинарах.

Свои впечатления о семинаре слушатели выразили следующим образом.

Для меня новым было многое и, признаться, все еще не отложилось, но путь к систематизации новых знаний думаю преодолеть путем последующего осмысления данной технологии. Сложно, но хочется продолжить познание, в этом отношении в помощь нам ваши книги, надеюсь на последующее посещение ваших семинаров. Спасибо!!!

Семинар очень интересный, но есть необходимость в продолжении таких семинаров как можно чаще, считаю, что это еще не предел.

Все было на семинаре очень хорошо, интересно. Была замечательная эмоциональная атмосфера.

Впечатлительно, эмоционально. Я очень доволен. Мне многое дано в педагогическом процессе. Много новых понятий, в том числе разум, осознание. Внедрение нового в методе преподавания. Постараюсь продолжить разработку и внедрение модулей структурирования в усвоенной на семинаре технологии.

Всякое общение полезно, только необходимо взять полезное. Общение на семинаре, проведенном Вами, обо-

гатило душу, мысли, состояние. Получила знания, о которых не имела четкого представления. Спасибо за все!

Семинар помог мне осознать собственные проблемы и показал пути их решения. Все очень понравилось. Огромное спасибо!

С помощью семинара могу проще ориентироваться в составлении учебных планов. Помог определить «политику» общения со студентами, коммуникативные пути и связи и т.д. Спасибо!

Структура и модель авторской программы — новый взгляд на систему образования без шаблона. Инновационные методики — добрая, располагающая атмосфера сотрудничества. Спасибо!

Семинар помог разобраться в некоторых вопросах педагогической деятельности. Очень интересное занятие по составлению модульных программ. Появилось огромное желание продолжить обучение. Спасибо.

Семинар сформулировал иной подход к отношению и подготовке педагогического процесса, взаимодействия с аудиторией. Новые для меня методы хочу применить в моей деятельности, как теоретической, так и в практической. Спасибо!

Возможность расширения поля общения, приращение по всем элементам образовательного процесса.

Очень много полезной информации, но, на мой взгляд, большая нехватка времени, чтобы все осознать, структурировать. Хотелось бы больше времени уделять групповому обсуждению — это очень важно для самоанализа, рефлексии, структурирования.

Считаю, что данный семинар имеет большую практическую значимость и ценность в педагогическом процессе. Однако наблюдается нехватка информации, имеющей более конкретный характер (например, методы, их достоинства, недостатки).

Спасибо за интересный содержательный семинар. Хотелось бы продолжить нашу совместную работу. Семинар дал не только новую информацию к размышлениям и дальнейшей работе, но и позволил увидеть своих коллег с другой, неформальной стороны (в условиях «изоляции»).

Аналитическая лаборатория

В конце семинара, в пятый или шестой (если он есть) день, организуется аналитическая лаборатория, где с помощью разных средств осуществляется осознание собственного результата. Участники, подытоживая результаты каждого дня, предъявляют общий собственный результат семинара, используя разработанные средства:

1. осознание собственного приращения в течение семинара;
2. решение проблемы, заявленной в первый день;
3. точки эффективности участия в семинаре;
4. диагностика потребностного состояния в начале и в конце каждого дня семинара;
5. папирус (рулон, сложенная бумага, на которой в произвольной форме записывается впечатление о семинаре) «Мое впечатление о семинаре»;
6. анонимный ящик (в ящик опускаются записки с собственными замечаниями, отзывами);
7. выявление наиболее эффективных дней работы семинара;
8. круг критериев оценки (новизна содержания, возможность использования на практике, возможность передать другим, эмоциональная атмосфера и т.д.).

Средство 1. Осознание собственного приращения в течение семинара.

В начале семинара участники очень затрудняются сформулировать не только цели, но и результаты. Гораздо легче остановиться на уровне ощущений: «да, много нового», или эмоций: «мне понравилось», или понимания: «надо еще все осмыслить». Когда выдвигается требование, общее для всех, и для этого подготовлено средство в виде матрицы «Осознание собственных приращений» (табл. 11.2), то приходится напрягать собственный интеллект, чтобы ощущения, эмоции, понимание оформить в четкую мысль, а ее в тезис. К пятому модулю, когда рассматривается категория «результат» как понятие, как система, как проблема, заполнение матрицы «Осознание собственных приращений» у большинства слушателей идет легко. Они начинают задумываться: как бы нечто подобное организовать со сту-

дентами для того, чтобы развить у них ответственность за результат собственной образовательной деятельности.

И многие уже на семинаре эту задачу для себя решают (табл. 11.2, 11.3).

Т а б л и ц а 11.2

Осознание собственных приращений

<i>Осознание собственного результата</i>	<i>1-е занятие</i>	<i>2-е занятие</i>	<i>3-е занятие</i>	<i>4-е занятие</i>	<i>5-е занятие</i>
$\Delta\Pi$					
ΔH					
$\Delta Cп$					

Осознание собственного результата — приращения (примеры из семинаров).

Новые потребности, интерес, цели, самоопределение на деятельность ($\Delta\Pi$):

- есть интерес и потребность в изучении потребностей;
- результат в осознании целей профессионального образования;
- приращение в интересе к компонентам коммуникации;
- интерес в глубоком изучении мировоззрения.

Новые смыслы, усвоенная информация (ΔH):

- результат систематизации;
- обучение как адаптация во внешнем мире;
- новая информация о рефлексии;
- целостность педагогической деятельности.

Овладение методом как способом собственной деятельности:

- приращение в овладении методом групповой работы;
- метод групповой работы, коллективная работа;
- коммуникация (толерантность);
- приращение в способах профессиональной деятельности.

Результативность участия в педагогическом процессе

<i>Осознание собственного результата</i>	<i>1-е занятие</i>	<i>2-е занятие</i>	<i>3-е занятие</i>	<i>4-е занятие</i>	<i>5-е занятие</i>
1	2	3	4	5	6
ДП (новые потребности, интерес, цели, самоопределение на деятельность)	<ul style="list-style-type: none"> • потребность в систематизации учебных материалов • выявление и формулирование проблем в профессиональной деятельности • осознание целей • интерес к инновациям • понимание психологии студента, осознание важности представления ему возможности выбора • появление интереса к самообразованию, изучению специальной литературы 	<ul style="list-style-type: none"> • потребность в групповом общении, дискуссии • формулировка педагогического процесса как системы • повышение эффективности восприятия, обучения • опробирование и определение эффективности изученных методик на конкретной аудитории взрослых • потребность разобраться в формулировке целей обучения • овладение методикой проведения образовательного процесса 	<ul style="list-style-type: none"> • потребность в освоении новых методик структурирования учебного процесса • овладение новой информацией и потребность ее осознать • более широкое внедрение метода структурирования содержания по модульному принципу в собственную деятельность • стремление определить необходимые для взаимодействия со студентами моменты 	<ul style="list-style-type: none"> • потребность осознать информацию • потребность в применении инновационных методов в обучении взрослых • формирование коммуникативных способностей • желание продвигаться от традиционного «самокопания» к эффективному рефлексированию • желание развивать способности студентов и вызывать у них интерес к преподаваемой дисциплине 	<ul style="list-style-type: none"> • получение новой и систематизация ранее полученной информации • использование полученных сведений в практической деятельности • овладение концепциями оценки результатов • оценивание своего результата • развитие коммуникативных способностей • осознание собственных недостатков в преподавательской деятельности (занижение зна-

1	2	3	4	5	6
		<ul style="list-style-type: none"> • потребность в повышении уровня ораторского искусства, психологии общения 		<ul style="list-style-type: none"> • необходимость удостовериться в правильности своего мышления • приобретение уверенности в себе • желание чаще участвовать в семинарах 	<p>ний студентов), желание избавиться от них</p>
<p>ΔН (новые смыслы, усвоенная информация)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • систематизация ранее полученных, но забытых знаний • освоение педагогического процесса • усвоение новой терминологии • формирование четкого представления о структуре сознания и взаимодействии между его компонентами • расширение кругозора в области педагогики 	<ul style="list-style-type: none"> • ознакомление со структурой интеллекта • анализ психологического состояния студента (взаимосвязь «духа» — «социо» — «био») • понимание структуры, роли, места и значения образования • интерес к информации о внутренней и внешней сферах, образова- 	<ul style="list-style-type: none"> • изучены технология модульного проектирования и его позитивное значение • уточнение цепочки «технология — методика — опыт» как общего, особенного, единичного • структура педагогического процесса, образования, интеллекта • получение знаний об основной 	<ul style="list-style-type: none"> • изучены методы обучения и технология решения проблем • попытка классификации методов, рассмотрены взаимосвязи между ними • интерес к разнообразию методов и их применению на практике • интерес к технологии межличностных отношений 	<ul style="list-style-type: none"> • определение результата педагогической деятельности • самоопределение как главное в образовательном процессе слушателей • рейтинговая оценка знаний • новые смыслы в организации учебного процесса • ощущение нехватки собственных знаний

1	2	3	4	5	6
	<ul style="list-style-type: none"> • определение ценности человека, студента • осознание недостатков в выполнении своих функций • желание применить полученные сведения на практике 	<p>тельных процессах, мыслительности, о роли образования, о плюсах и минусах в духовности образования</p> <ul style="list-style-type: none"> • изучение понятий «конфликт», «проблема», осознание их сущности и важности «духа» в образовании • модель педагогического взаимодействия 	<p>идеи создания учебных планов</p> <ul style="list-style-type: none"> • заинтересованность диагностической потребностного состояния 		<ul style="list-style-type: none"> • познавательная информация о структуре профессиональной деятельности
<p>ДСп (овладение методом как способом собственной деятельности)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • изучение групповой работы, освоение публичных выступлений • овладение методами систематизации учебных материалов • уверенность в собственных способностях 	<ul style="list-style-type: none"> • подведение психологической и философской базы под процесс образования • систематизация целей образования • совершенствование работы в группе, общение 	<ul style="list-style-type: none"> • овладение технологией составления авторских программ по модульному принципу • совершенствование технологии групповой работы 	<ul style="list-style-type: none"> • освоение алгоритма решения проблем • методы уложены в систему • овладение технологией проведения тренингов • ощущение радости творчества 	<ul style="list-style-type: none"> • овладение методами оценки результата; критерии педагогической деятельности • полезность рефлексии для самоорганизации • усвоение рейтинговой системы оценки знаний

Окончание табл. 11.3

1	2	3	4	5	6
	<ul style="list-style-type: none"> • нравятся схематическое изложение лекций, наглядные модели • интересен метод моделирования (он должен быть основополагающим в системе образования, так как дает выход на конечный результат) 	<ul style="list-style-type: none"> • практический опыт продуктивного мышления • рост убежденности в правильности выбранного подхода • алгоритм разрешения проблем, технология самоопределения 	<ul style="list-style-type: none"> • ощущение радости творчества • актуализация целей • новый способ позволит полностью систематизировать преподаваемый курс • выявлены собственные ошибки в учебно-тематических планах • планирование структуры занятия 	<ul style="list-style-type: none"> • изучение коммуникативных способностей преподавателя • новые методы позволят значительно улучшить качество знаний 	<ul style="list-style-type: none"> • освоение, анализ изученных методов и способов • разминка, групповая работа

Средство 2. Решение проблемы, заявленной в первый день.

При подведении итогов семинара особое внимание уделяется проблеме, заявленной в начале семинара как главное профессиональное затруднение, которое желательно разрешить.

На отдельном листе, с которым шла работа всю неделю, записывалась собственная проблема. Многие участники семинара формулируют ее не в жанре собственного затруднения, а в жанре внешнего объективного фактора. Например: «у студентов низкая общеобразовательная подготовка» или «студенты не заинтересованы в усвоении знаний». После того, как в первый и второй день вводится понятие проблемы как беспокойства по поводу недостаточной собственной информированности или неспособности преодолеть реальное затруднение в профессиональной деятельности, прежняя запись переформулируется с поворотом внешнего фактора на себя и делается необходимый шаг от проблемы к цели. И третий этап работы над своей проблемой — после четвертого дня, когда многократные упражнения по технологичному решению проблемы позволили понять, как решать свои собственные проблемы. Приведем примеры из реально проведенных семинаров.

Пример.

- Проблема, которую я хочу решить на семинаре — освоение инновационных технологий; осознание собственных технологий.
- Переформулировать ее на себя:
 - оформление блочно-модульного комплекса предмета;
 - освоение инновационных технологий в структурировании предмета.
- Цель достигнута:
 - осознала ошибки в составлении учебной программы;
 - освоила методику структурирования различных предметов;
 - систематизировала понятия процесс, цель, содержание, методы, результат;
 - научилась систематизировать в сознании процесс решения проблемы.

Пример.

- Проблема, которую я хочу решить на семинаре, — ощущаю явный недостаток аудиторских часов, отводимых на преподаваемый предмет.
- Осознание собственной проблемы: я не укладываюсь в рамки отводимых мне учебных часов.
- Решение проблемы:
 - структурировать содержание предмета;
 - проанализировать необходимость и важность каждого модуля;

- оставить только самые необходимые модули;
- разработать систему рейтингового контроля с целью стимулирования самостоятельной работы студентов по изучению модулей содержания, не вошедших в план аудиторской работы.

Пример.

- Проблема, которую я хочу решить на семинаре, — интерес к изучению методики составления авторских программ модульного структурирования.
- Осознание собственной проблемы — нечеткий методический подход к составлению программ, блоков учебных дисциплин и их взаимосвязи.
- Решение проблемы — составление «планетарной» схемы учебных дисциплин, модулей раздела.

Пример.

- Проблема, которую я хочу решить на семинаре, — формирование заинтересованности в предмете у студентов.
- Осознание собственной проблемы:
 - необходимость повышения квалификации;
 - необходимость овладения новыми способами и методами организации педагогического процесса;
 - необходимость овладения новыми способами структурирования содержания;
 - организация процесса обучения по субъект-субъектному принципу, организация наиболее продуктивного взаимодействия со студентами в процессе преподавания иностранного языка.
- Результат:
 - осознание целостности педагогического процесса как «био» — «социо» — «дух»;
 - овладение технологией выявления и осознания проблем;
 - овладение методами семантического анализа, системного подхода;
 - создание собственной модульной программы.

Пример.

- Проблема, которую я хочу решить на семинаре, — как наиболее эффективно, доступно для понимания донести знания в небольшое количество часов.
- Осознание собственной проблемы:
 - структурирование содержания;
 - пересмотр содержания курса;
 - применение техники изложения;
 - освоение метода моделирования и структурирования.

- Решение проблемы:
 - из содержания выбрать наиболее актуальные темы;
 - применять на занятиях — заполнение содержательной, методологической матриц;
 - организовать учебные занятия по технике модульного обучения;
 - применять на занятиях такие техники, как мыслетехника, рефлексия, коммуникация.

Пример.

- Проблема, которую я хочу решить на семинаре, — активные формы обучения слушателей ИПК.
- Осознание собственной проблемы — разработать конкретные методы подачи содержания и соответствующие формы организации работы слушателей;
- Решение проблемы:
 - использование технологии модульного структурирования материала;
 - организация групповой работы слушателей (тренинг, «мозговой штурм»);
 - развитие у себя и у слушателей способностей (мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных).

Средство 3. Точки эффективности участия в семинаре.

После каждого занятия ставится точка с определенными координатами: каждый участник на своем листе с указанием даты, и все результаты группы зафиксированы на другом листе (вывешивается ежедневно) (рис. 11.2, а, б).

Средство 4. Диагностика потребностного состояния в начале и конце каждого дня семинара (рис. 11.1).

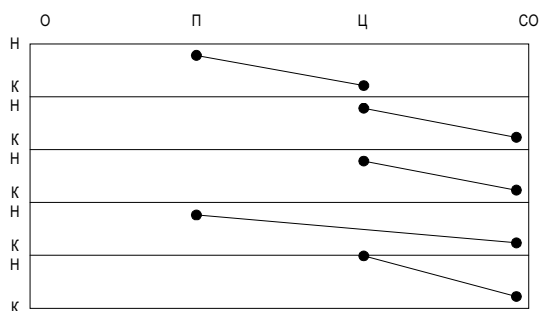
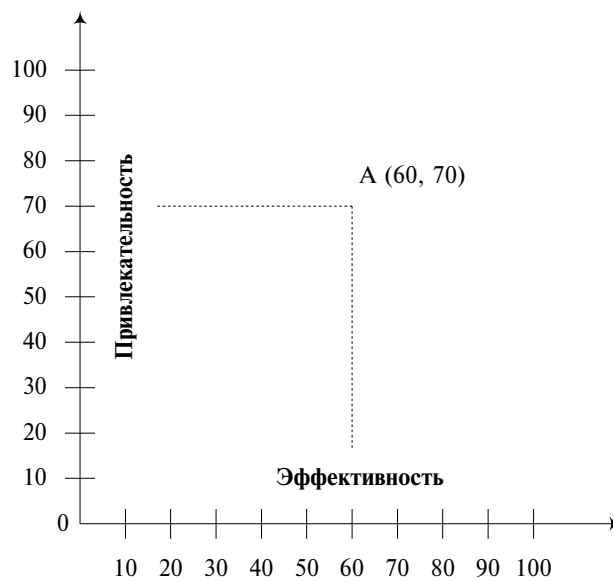
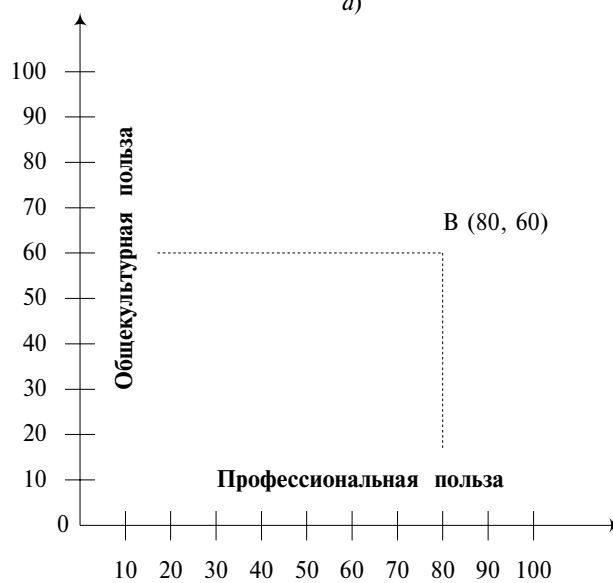


Рис. 11.1. Один из результатов диагностики потребностного состояния:

Н — начало; К — конец занятий; О — отсутствие интереса; П — наличие потребности; Ц — сформировалась цель; СО — самоопределение на деятельность



а)



б)

Рис. 11.2. Координатные плоскости для оценки результата участия в семинаре (точки А и В примерные)

Средство 5. Папирус «Мое впечатление о семинаре» (примеры).

Благотворное влияние на собственное состояние.

Интерес и ожидание познания.

Погружение в новую атмосферу.

Смена деятельности и социальной роли.

Индивидуальная и коллективная деятельность ориентирована на продуктивный результат.

Завершение работы через осознание результатов индивидуальной и коллективной деятельности, через рефлекссию.

Информация очень полезна, и я буду ее использовать в работе.

Научилась структурировать предмет с позиции новых инновационных технологий.

Научилась составлять блочно-модульную программу.

Систематизировала свои знания об образовании, о педагогическом процессе.

Семинар мне очень понравился, так как я очень хотела получить что-то новое, побыть в новой атмосфере.

Результат есть, появились идеи, которые я могу использовать в своей практической профессиональной деятельности.

Приращение, приращение, приращение... и еще раз приращение!!!..

Превосходная организация! Жесткая логика и красивое представление информации как в содержательном, так и в деятельностном плане.

Семинар организован на высоком профессиональном уровне, был задан положительный эмоциональный фон работы...

Средство 6. Анонимный ящик.

«Достаточно много информации. Восприятие в комфортной обстановке».

«Получены новые сведения из области теории преподавания, психотехники. Очень интересный опыт зарубежного высшего преподавания».

«Интересная систематизированная информация позволяет мне осмыслить свой опыт преподавания и внести существенные коррективы в систему обучения».

«Хотелось бы больше фактически-прикладных способов и методов для конкретных условий работы российской высшей школы».

«На семинаре получено много новой, интересной, применимой в дальнейшем информации. Хочется отметить: поскольку преподаватели (лекторы), видимо, не обменялись мнениями перед проведением семинара о рассматриваемом предмете, получились некоторые

повторы. Это и хорошо: интересно рассмотреть проблему с разных точек зрения — и плохо: не так много времени длится семинар».

«Попытки систематизировать старый и предложить новые подходы к преподаванию. К сожалению, количественные критерии нельзя считать состоявшимися».

Средство 7. Выявление наиболее эффективных дней работы семинара.

На ватмане изображают шесть столбцов. Каждый участник должен поставить только три точки в те столбцы, которые соответствуют лучшим, на его взгляд, трем дням (рис. 11.3).

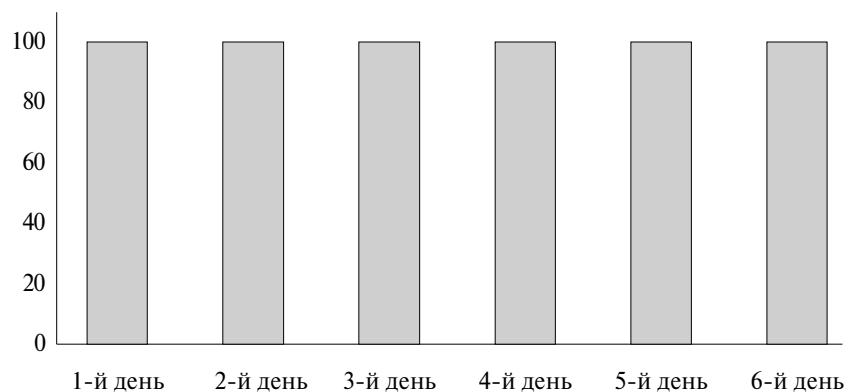


Рис. 11.3. Оценка эффективности работы семинара

Опыт более ста семинаров показывает, что количество точек распределяется по нарастающей от первого дня к шестому. Та же закономерность присутствует в нарастании активности слушателей, в нарастании времени, выделяемого на групповую работу, на дискуссии. Менее продуктивным слушателям всегда кажется первый день, а для меня, преподавателя, он самый трудный, так как установочный. Здесь преобладает лекционный режим, так как необходимо создать основание для дальнейшей работы.

Средство 8. Круг критериев оценки.

Сначала согласовываются критерии оценки, чаще всего это:

- новизна информации;
- общая атмосфера семинара;
- возможность использовать на практике;
- эмоциональное состояние слушателей;
- возможность передать другим и т.д.

На ватмане изображается круг, который делится на пять равных частей (в соответствии с количеством оцениваемых показателей). На каждом радиусе распределяются баллы от 0 до 100 (в центре). Круг наполняется цветными точками, частота их распределения показывает наглядно общую оценку того или иного показателя (рис. 11.4).

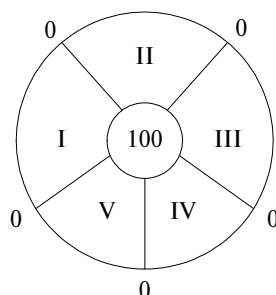


Рис. 11.4. Круг критериев оценки:

I — новизна информации; II — возможность использовать на практике; III — эмоциональное состояние; IV — атмосфера аудитории; V — возможность передать другим

11.2. Педагогический капустник (из опыта проведения семинаров по андрагогике)

Вот уже много лет автор проводит организационно-деятельностные семинары с руководящим (ректоры, проректоры, зав. кафедрой, деканы) и профессорско-преподавательским (разных учебных дисциплин) составом высших учебных заведений. В основу содержания семинаров положен авторский курс «Педагогика образования взрослых», который структурирован по системообразующим «Субъект образования», «Сознание», «Жизнедеятельность». Модули первого уровня — «Методология деятельности преподавателя», «Инновационные педагогические технологии», «Технология разрешения проблем». Семинары проводятся в субъектно-ориентированной модели и позволяют каждому разрешить свою профессиональную проблему.

Недельный семинар структурируется следующим образом:

- 1-й день.** Формирование педагогической позиции преподавателей высших учебных заведений в новых условиях.
- 2-й день.** Цели в педагогическом процессе. Технология самоопределения в профессиональной деятельности.

- 3-й день.** Содержание образования. Модульное структурирование содержания учебного предмета. Технология составления авторских программ. Методика создания опорных сигналов.
- 4-й день.** Методы образования. Активное, проблемное, развивающее обучение. Способы педагогической деятельности: мыслетехника, коммуникация, рефлексия.
- 5-й день.** Результативность педагогического процесса в высшем профессиональном образовании.
- 6-й день.** Методы анализа и диагностики. Технология разрешения проблем, предотвращения конфликтов. Педагогическая рефлексия.

Семинары проходят в режиме постоянных тренингов, развивающих педагогические способности: мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные. Индивидуальная и коллективная мыследеятельность вызывает интеллектуальное напряжение, которое, несмотря на доброжелательную психологическую атмосферу, к концу недели накапливается. В связи с этим в технологии проведения семинара появился еще один элемент — «капустник». Эмоциональная разрядка, веселье и юмор воплощаются в рисунки и стихи, являются необходимым этапом выхода из погружения, перехода в реальную деятельность, осмысления разницы уровней критериев деятельности и реальных механизмов.

Продвижение по содержанию в семинаре организовано в жесткой логике: системно, доказательно. Продуктивный режим работы не позволяет расслабиться и, естественно, напрягает. Эмоциональные моменты становятся необходимыми. В человеческих отношениях, которым на семинаре уделяется особое внимание, всегда есть место положительным эмоциям в виде заботы и внимания к другому, комплимента, шутки, юмора. Они возникают как жизненная потребность экспромтом. Но для этих же целей приходится иметь заготовки. Так, слушателям предлагается определить, кому принадлежат высказывания и когда они сказаны:

1. Наша молодежь любит роскошь, она дурно воспитана, она насмехается над начальством и нисколько не уважает стариков. Наши нынешние дети стали тиранами, они не встают, когда в комнату входит пожилой человек, перечат своим родителям. Попросту говоря, они очень плохие.

2. Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны, если сегодняшняя молодежь возьмет в свои руки бразды правления, ибо эта молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна.

3. Наш мир достиг критической стадии. Дети больше не слушаются своих родителей. Видимо, конец мира уже не очень далек.

4. Эта молодежь растлена до глубины души. Молодые люди злокозненны и нерадивы. Никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить культуру.

Ответы, как правило, содержат высказывания: «Московский комсомолец», газета «Правда» до 1990 г., «Комсомольская правда». И каково же бывает искреннее удивление, когда оказывается, что их авторство принадлежит соответственно:

1. Сократу (470—399 гг. до н.э.);
2. Гесиоду (около 720 г. до н.э.);
3. египетскому жрецу, жившему за 2000 лет до н.э.;
4. обнаружено на глиняном горшке, найденном среди развалин Вавилона.

На четвертый день работы я читаю стихи (к сожалению, неизвестного мне автора), которые позволяют каждому вспомнить нечто аналогичное из собственной практики и актуализируют значимость методов в работе преподавателя:

В комнате большой сидят человек под пятьдесят.
Приглядись — у всех дела: восемь — рубятся в козла,
Девять — чертят чертежи, пять — смеются от души,
Шесть — сошлись в морских боях, три — рисуют на столах,
Двое поедают сливы, семь — читают детективы,
Четверо в журнал глядят, ну а трое просто спят.
А один (какой-то странный) битый час уже стоит
И о чем-то в полный голос сам с собою говорит.

Ежедневное включение в семинар происходит с «разогрева» — установления теплой, дружественной атмосферы, что отчасти технологично (имеются заготовки), отчасти — по складывающейся ситуации. Необходимы также некоторые приемы для снижения уровня

амбициозности, неизменно присутствующей в вузовском преподавателе, для высвобождения энергии, затрачиваемой на охрану собственных «границ». Эмоциональная окраска семинара в немалой степени способствует установлению доверия, формированию убеждений, создает эффект пережитого, повышая эффективность всего семинара.

Будет небезынтересно познакомиться с отдельными фрагментами наших капустников.

Как все было

Вместе с Майею Громковой
К нам пришло волшебное слово
Педагогике родной.
Та промолвила: «Постой,
Что ты в деле понимаешь,
Коль без модуля читаешь?!
Ты уж, друг, не поленись,
В этом деле расчленись.
Просунь голову в ячейку
И подробно разберись.
И тогда все будет ясно,
Сколько времени напрасно
Ты не делу посвятил
И других недоучил.
Я дарю тебе методу,
С ней ступай в огонь и в воду,
С ней умножишь свой багаж
И другим все передашь».

Речевка группы «Результат»

В нас убеждение созрело:
Процесс развития пошел,
Систему методов — освоим,
Способность к действию — найдем!
У нас цепочка непростая:
Начало есть, но нет конца.
А чтоб источник не истаял,
Растили мы в себе творца.

Мы осознали проблему системно,
Поставили цель и нашли результат.
Пройдя через методы и содержание,
Пришли к убеждению, что мы — просто клад!

Вологда, 1994 г.

На тему семинара

1.

Педагогикой заняться собрали дружный наш актив,
Организовали нам занятия, и создан коллектив.
В первый день мы познавали модуль, цели, алгоритм,
А потом их закрепляли, дискутируя о них.
Во второй — пришло прозрение — в том профессор виноват.
Пили кофе с наслаждением, предрекая результат.
В третий день нас просвещали, коммуникации уча.
Мы от этого умнели, рефлексирюя, ворча.
На четвертый день, признаться, мы влюбились горячо
В норму, Громкову, систему, в мыслетехнику еще.
А на пятый день знакомства к результату приползли.
И к капустнику — финалу — без потерь мы все дошли.
В заключение нашей оды мы хотим всем передать:
Семинар наш — не дань моде, а открытию под стать.

Омск, 1997 г.

2. Из группового папируса

Как-то раз в лесах Самары
Проводился семинар,
Академик нам московский
Все про взрослых объяснял.

Мол, учить их очень сложно,
Нужно их потребность знать,
Ставить цель, работать в группе,
Хитрый тренинг применять,

Составлять для них программы,
Рефлексию проводить,
Знать про «социо» и «био»,
И про дух их не забыть.

Мы все это записали,
Очень долго осмыслили,
Слово делом проверяли
И проблемы разрешали:

Кошек в Англии считали,
Репку из земли тягали,
Человечков рисовали,
Красным-синим отмечали.

Семантическое поле
Стало нам теперь родным,
Фокусируем проблемы
И про метод говорим.

Семинар наш завершился,
Грустно будет уезжать,
Но наш ум обогатился —
Будем взрослых обучать!

Разъезжаясь с семинара,
Здесь, в лесной тиши,
Скажем: «Майя Тимофеевна,
Спасибо от души!».

Самара, 2001 г.

Романс на заданную тему

Стихи и музыка группы «Развитие».

Всем известно давно, что ученье — гранит,
Но из нас за пять дней каждый цели достиг:
Кто основы познал, а кто дальше побрел,
Но развития путь непременно прошел.
И вот кончился срок, мы подводим итог:
Что успели постичь и что сделали впрок.
Все цепочки прошли, но запомнилось нам,
Что по Сп¹ много всяких программ.
Так о чем же тужить? Продолжать будем жить,
Много думать о том, как студентов учить.
Ну, конечно, о том, как студентов учить!

¹ ΔСп — приращение способностей.

Педагогическая рефлексия

Модуль — чудесная штука,
Но овладеть им так нелегко.
Все очень сложно и смутно,
И истина так далеко.
Модуль сложен, как орешек:
Обломаешь зубы об него.
Но если структурировать не сможешь,
То не добьешься вовсе ничего.
А где же взять такой мне метод,
Чтобы студента им сразить,
Чтобы в процессе обучения
Его способности развить?
Как научить студента думать?
Какую дозу информации подать,
Чтоб на следующем зачете
Он мог хоть что-нибудь сказать?

Педагогические частушки

Педагогика — наука.
Не осилишь ее враз.
Только творчество и муки
Обеспечат знанием Вас.
 Метод скоро изучу,
 Цель уже поставил.
 Приращение получу.
 Модули составил.
Видеть хочется в студенте
Разные способности.
Не забыв в своем процессе,
Все его условности.
 Сяду рядом со студентом
 С модульным сознанием.
 Расскажу про то, про это
 В связке с содержанием.
Цели ставим мы всегда,
Реальность изучаем,
А проблема, как беда,
Ее не разрешаем.

Педагог, что тот Сократ,
Думу долго думал,
Понятийный аппарат
Для коллег придумал.

Мы частушки вам пропели по образованию,
Ну а то, что не успели, мы введем в задание.

Загадки

Ее вначале осознали,
Затем по ней мы цель задали,
Потом к ней метод подобрали,
И вместе дружно разрешали.

(Проблема)

Оно бывает разное:
Зеленое и красное.
На нем пшеница не растет,
Лишь здравый смысл здесь живет.

(Семантическое поле)

«Репка», «Куклы», «Полилог» —
Вас мы знаем «назубок».
Обсудили это
И назвали...

(Метод)
Самара, 2001 г.

Праздник в душе, просветленные лица —
Нет у студентов пока!
Сдали экзамены, сдали зачеты,
Передохнуть нам пора.

Словно бы гром среди ясного неба:
Нами получен приказ,
Что с понедельника по понедельник
Курсы проводят для нас.

Взяли тетради, идем невеселые,
Как бы нам их пережить.
Мысли о том нас с тобой согревают —
Будут три раза кормить.

Цели и методы, модуль, проблемы...
Время так быстро прошло.
В нормах, способностях, наших потребностях
К нам приращение шло.

Знаем теперь мы, как модуль построить.
Цель педагога ясна:
Дать приращение умам и талантам.
Пусть ими гордится страна!

От группы «Позиция»

Вам, друзья, и вам, подружки,
Пропоем мы с ним частушки,
Как учили без бузы
Педагогике азы.

В понедельник — день тяжелый
Мы пришли на ФПК.
Педагогике не знали
Ну нисколечко пока.

Тут нам Майя Тимофеевна
Позицию задала.
На нее мы твердо встали,
И пошли у нас дела.

А во вторник были «Цели»:
Приращенье получить.
Мы изрядно попотели,
Чтоб их верно сочинить.

В среду снова достиженья:
«Содержанье» дали нам —
И опять же — продвиженье,
Хоть и с горем пополам.

В четверг, методы освоив,
Дружно начали играть:
Кто доцента, кто студента
Стали мы изображать.

А как пятница настала
«Результаты» подводить,
Интересно даже стало:
«Может, снова повторить?».

Структурировать частушки
Нам хотелось от души.
Рефлексией мы проверим,
Чем они не хороши.

От группы «Цели»

Рано-рано по утру
В ИПК бегом бегу
Педагогику познать —
Цели с «социо» связать.

Связи все теперь понятны.
Цели зазвучали внятно.
И откуда ни возмись
Модуль рявкнул: «Прицепись!».

СоДЕРЖАНИЕ, подремав,
Потянувшись, позевав,
Завиляло влево, вправо,
Вспомнив, что оно — ДЕРЖАВА!
И вступило в свое право.

Цели все-таки достигли,
И играли, и шутили,
Приращения растили,
Результаты получили.

От группы «Методы»

1. Со всех сторон страны бескрайней
В Молочное собрались мы,
Чтобы сорвать покровы тайны
С методик, технологии.

И ректор ИПК Кумзеров
В дверях радушно нас встречал
И в руки Майи Тимофеевны
Нас, неразумных, передал.

У Майи есть своя метода,
Как указать в потемках путь:
Для этого нас всех в проблему
С головкой надо окунуть.

И в мозговом купаясь штурме,
Вдруг дружно мы пошли на дно.
С глубокой грустью вопрошая:
«За что, коллеги, нас, за что?!».

Но все барахтались упорно,
Уйдя в коммуникацию,
И, головой тряхнув задорно,
Черпали информацию.

Мы формулировали цели
И вновь оттачивали мысль.
Организовывали деятельность,
Чтоб претворить идеи в жизнь.

А завтра вновь вернемся мы
В свой труд педагогический,
Но делать это будем мы
Теперь технологически.

Подруга жизни — рефлексия —
Всегда сумеет нам помочь
И даже в трудную минуту
Проблемы все прогонит прочь.

Вологда, 1997 г.

От группы «Результат»

Ода об инновационных технологиях образования

Нас учили что-то знать,
Азы науки понимать.
Сама Громкова — божий дар,
Актуальный дала семинар.

В ряд он выстроил нужные темы,
Чтоб хаос превратить в системы.
И для каждого в момент
Дан был в руки элемент.

А за ним стоит поодаль
Очень важный нужный модуль.
Его б на вооруженье взять
И студентам передать.

Семинар нас восхищает,
Он традиции ломает.

Говорят о нем вокруг:
«Там и «социо» и «дух».

А в столовой на обеде
И в любой другой беседе
Только слышно... у-гу-гу,
Я «хочу» и я «могу».

Что на что же тут похоже:
Сразу стали все моложе,
Стали целно понимать,
За рога быка как брать.

В рассказе рано ставить точку,
Не оценив златую логики цепочку.
Тянется она от цели
И в любом пригодна деле.

Тут потребности и нормы,
Мозгового штурма формы.
В кабинете «целый трест»
Учебный моделирует процесс.

Семинар подскажет, как
Нам студента воспитать,
Как способности развить —
Специалиста сотворить.

И от его богатого порога —
К новой технологии дорога.
Теперь багаж для мысли есть.
Коллегам за проекты нужно сесть.

Мы благодарны академику Громковой
За знания толковые.
С ней новой встрече рады,
Ее приезд для нас — награда.

Выводы

1. Функция преподавателя в образовании взрослых (андрагога) — организатор деятельности. Она включает планирование, управление, анализ, контроль. Учебный процесс формирует модель деятельности специалиста. Главным фактором является модель деятельности преподавателя, которая включает пози-

цию, самоопределение, критерии и способы деятельности, результат.

2. Позиция преподавателя обусловлена его пониманием собственных функций, в котором главное место отводится пониманию функций современного образования. Субъектная позиция преподавателя формирует субъектную позицию обучающегося.
3. Работа с категорией целей в учебном процессе как процесс самоопределения на совместную деятельность требует от преподавателя владения процедурой проблематизации аудитории, актуализации содержания и метода.
4. Содержание в образовании взрослых — это информация, предназначенная для усвоения, превращения в собственное знание. И так как взрослые имеют разный интерес к содержанию, разные опорные знания, разные способности к усвоению информации, содержание должно быть структурировано таким образом, чтобы обеспечить индивидуальную траекторию продвижения в усвоении информации, возможность выбора с учетом интереса и способностей.
Традиционное прямолинейное структурирование содержания в модели «тоннеля» следует заменить «планетарной» моделью, соответствующей модели мира внешнего и основанной на системном подходе и модульном принципе.
5. Методы, выбираемые преподавателем, должны готовить специалиста к способам профессиональной деятельности, развивать их способности.
6. Осознание собственного результата образования предполагает осознание собственных приращений в потребностях (цели), внутренних нормах (содержание), способностях (методы).
7. Целенаправленное образование взрослых является андрагогическим процессом, для которого характерно преобразование внешнего во внутреннее (цель, содержание, метод). Чтобы его осуществить, преподавателю нужна особая квалификация, а именно: андрагогическая подготовка, позволяющая сделать этот процесс результативным, интенсивным, оптимальным. Начало его (и залог успеха) — в превращении внешних для взрослого целей во внутренние (мотивация, актуализация).
8. Результат образовательных процессов определяется позицией (пониманием собственных функций) субъектов: обучающихся, преподавателей, общества, их самоопределением в конкретных ситуациях. Позиция субъектов более высокого порядка влияет на позицию субъектов более низкого порядка, облегчая или

утяжеляя их функции (перекладывая свои), и как внешние факторы влияют на их самоопределение.

9. Преподавание — наука (можно научиться!) и искусство (можно творить, добавлять свое). Научиться можно тому, что поддается воспроизведению и трансляции, т.е. технологично оформлено. На самом общем уровне технология образовательного процесса предполагает реализацию целей, содержания, метода, т.е. получение результата как некоторого приращения к потребностям, нормам, способностям в начальном состоянии. Эти приращения индивидуальны, их наличие и есть результат, которого каждый преподаватель добивается по-своему. Даже если технология одна и та же, она трансформируется через индивидуальность преподавателя, т.е. содержит элементы творчества.

Темы исследовательских работ

1. Переподготовка преподавателей как условие обновления гуманитарного образования в вузах.
2. Профессиональная переподготовка руководителей системы образования — ресурс развития системы образования.
3. Проблемы качества последипломного образования педагога в XXI веке.
4. Концептуальные подходы к модернизации профессиональной подготовки преподавателя.
5. Проблемы подготовки преподавателей высшей школы.
6. Развитие компетентности педагога в условиях модернизации образования: региональный проект.
7. Подготовка педагогов-исследователей в условиях вуза.
8. Квалификация педагога, владеющего теорией и технологией образования.
9. Контроль и оценка результатов учебной деятельности как средство развития рефлексивных навыков взрослых.
10. Проблема эффективности обучения взрослых.
11. Непрерывное профессиональное андрагогическое образование как социальный институт.
12. Принципы профессионального самоопределения преподавателя.
13. Реализация модульного подхода в системе повышения квалификации преподавателей учебных заведений.
14. Развитие субъектности педагогов в процессе обучения компьютерным технологиям.

15. Системы управления качеством непрерывного андрагогического образования.
16. Условия и принципы управления качеством профессиональной деятельности преподавателя.
17. Новые информационные технологии как средство программирования профессионального мастерства педагогов.
18. Андрагогическая специфика деятельности в сфере образования взрослых.
19. Самообразование и творческий потенциал преподавателя.
20. Тенденции развития высшей школы на рубеже XX—XXI веков.
21. Реформирование высшего педагогического образования.
22. Педагогическое творчество в образовании взрослых.
23. Собственные образовательные технологии, их анализ и оценка.
24. Критерии оценки деятельности преподавателя высшей школы.
25. Критерии педагогичности учебного процесса в вузе.
26. Критерии эффективности образовательного процесса.
27. Обучение активное, проблемное, развивающее в образовании взрослых.
28. Роль самоопределения в деятельности преподавателя-андрагога.
29. Профессиональное мышление.
30. Роль коммуникативных способностей в образовательной деятельности.
31. Рефлексия как ресурс образования.
32. Творчество в деятельности преподавателя и студента высшей школы.
33. Личность преподавателя как образовательная среда для обучающихся.
34. Роль методов, которыми взрослые овладевают в учебном процессе.
35. Развитие способностей в процессе овладения методом.
36. Психолого-педагогические проблемы в деятельности преподавателя в современных условиях.
37. Исследование уровня психолого-педагогической подготовки преподавателя вуза.
38. Качество как философская и педагогическая категория. Критерии качества педагогической подготовки преподавателей.
39. Анализ собственного опыта преподавателем высшей школы.
40. Методология педагогической деятельности в образовании взрослых.
41. Квалификация преподавателя высшей школы.

Заключение

Все больше и больше в обществе проявляется озабоченность по поводу проблем российского образования. Пожалуй, они касаются каждой семьи прямо или косвенно (кто-то учится, кто-то учит). Заговорила на эту тему устами государственных деятелей, политиков, журналистов и главная трибуна страны — телевидение. Беспокойство нарастает в связи с необходимостью завершить разговоры о реформировании и перейти к действиям. А вместе с тем все очевиднее нерациональность предлагаемых мер, в которых не просматривается преобразование образования во всех его смысловых значениях: ценность ↔ система ↔ процесс (деятельность) ↔ результат ↔ услуга. Каждая из этих категорий находится во взаимопроникновении с остальными, и целенаправленные изменения в одной повлекут, несомненно, изменения в других. Они должны быть предсказуемы и, стало быть, заранее спроектированы. Социальное проектирование предполагает глубокое предварительное осмысление и определенный алгоритм разрешения проблемы.

Традиционно сложилось, что образование рассматривается как некая самостоятельная отрасль. Именно с этих позиций ведутся рассуждения: хорошее оно или плохое?». Все еще лучшее в мире или уступило пальму первенства? Надо ли что-то менять и что именно требует изменения? Все эти вопросы и многие другие следует отнести к разряду риторических до тех пор, пока не будет осознан, поставлен и решен вопрос о роли, значении, предназначении, функциях образования (во всех смыслах) для системы жизнедеятельности современного социума, в которой оно — один из главных элементов. И, стало быть, нечего пытаться эту жизнедеятельность гармонизировать, стабилизировать, вытаскивать из конфликтов и маргинальных состояний, пока образование (один из элементов системы) в провале.

Более того, сегодня именно образование, а точнее образование взрослых, и есть тот самый механизм, который позволит разрешать застарелые и вновь появляющиеся проблемы. Об этом говорит опыт и Японии, и Дании, и Словении, и многих других стран, где поняли, что именно образование учит людей умению работать с проблемой: осознавать, разрешать, предотвращать. Более того, эти умения — критерий взрослости — психологической, эмоциональной, интеллектуальной, духовной, социальной. Если бы так заявила свою позицию наша система образования, разве не нашлось бы для нее более достойное финансирование?

Если плотный клубок проблем российского социума размотать и выстроить их в форме социального дерева, в котором потоки движутся сверху вниз и снизу вверх, то станет очевидным, что мы свои проблемы развесили тяжелым грузом на ветвях, где они и застыли, а «дерево» похрустывает, поскрипывает, покачивается и, не дай Бог, рухнет.

А между тем легче простого понять, что жизнедеятельность всей «социальной матрешки» (личность, семья, группа, коллектив, общность, общество, сообщество) состоит из сознания, бытия и их взаимоотношений. А они сегодня таковы: в бытие происходит затянувшееся реформирование, которое, как известно, нарушая эволюцию, является «скачком». А если уж не так философ-

ски оценивать ситуацию, то все равно очевидно, что *изменения в основании*, в нашем бытие настолько стремительны, что изменения в сознании за ними не успевают, и тогда состояние массового сознания является угрожающим, ибо основание уходит из-под ног или, что то же самое, согласно теории относительности, — «крыша поехала». Очевидно, что эти изменения должны быть адекватными, должны быть организованы их взаимосвязь и взаимопроникновение в процессе осознания, в котором происходит изменение внутреннего образа, т.е. образовательный процесс, что и есть истинный смысл образования для каждого. Однако образование взрослых не стало ступенью, уровнем системы образования в стране, не удостоено вниманием властей.

Именно образование взрослых — первичное звено, ибо именно взрослые со своей «поехавшей крышей» (состояние отнюдь не гармонии, а стабильно конфликтное, маргинальное) создают ту атмосферу, в которую, как «огурец в рассоле», брошены дети. Беспризорность, детский алкоголизм и подростковая наркомания непреодолимы, если не разбираться с источником. Если учесть, что профилактика всегда дешевле, чем ликвидация последствий, то почему бы не заняться ею? Занимаемся — спонтанно, урывками, формально, бессистемно.

Весь ряд социальных проблем имеет свой источник в системе образования. Проблемы создают люди, их образ мышления, общения, действий. А они, в большинстве своем, лет пятнадцать (включая детский сад) проводят в системе образования, где и натренированы определенным образом мыслить, общаться, действовать (а не только запоминать теоремы, формулы да правила).

Современный мир изменяется стремительно. Человечество, недавно пережившее свой многозначительный юбилей, активно рефлексировало на пороге нового века, пытаясь осознать достижения и перспективы. Осознание позволило сделать вывод, что XX век — век стремительных преобразований бытия, научно-технического прогресса — поставил под угрозу существование человека, перед катастрофой — человечество. Возвращение к духу, самопознанию, разумности и гуманизму — задача века XXI, в котором главная ценность, продукт и товар — информация, и процветать будет тот, кто может ее производить, добывать, выбирать, обмениваться. А это требует новой парадигмы образования. Именно здесь следует искать ответ на вопрос: «Почему столь хорошее советское образование надо реформировать?».

В век НТП мы преуспели в техническом образовании, оно и сейчас одно из лучших. Но так как его удельный вес значительно уменьшился в общем объеме подготовки специалистов, на первый план выдвигаются проблемы другого образования — гуманитарного, более массового. И здесь изменения, безусловно, необходимы, если мы хотим начать разматывать плотный клубок социальных и экономических проблем.

Статус «страны переходного периода», шадящий наши амбиции (вместо «слаборазвитой»), придуманный для нас мировым сообществом, мы приобрели из-за отсутствия технологий, из-за того, что вывозим сырье, от переработки которого богатеют другие страны. А, собственно, почему? У нас имеются в достаточном количестве лесотехнические, химико-технологические, строительные, текстильные и другие технологические вузы и изобилие выпускников. Так где же передовые технологии? Где конкурентоспособная продукция и экономика мирового уровня? Почему Финляндия скупает у нас лес, а мы у нее бумагу?

Чей это уровень ответственности? Стало быть, выпускники технологиями не владеют, более того, за пять лет обучения им не привито даже уважение к технологии труда. Вот одна из проблем современного образования — *образовательные технологии*, их разработка, усвоение профессорско-преподавательским составом, применение.

Далее. Мы уже разглядели и пожурили царящую в наших головах потребительскую позицию: «А пусть кто-нибудь даст и решит за нас наши проблемы». Откуда она? Разве не в ней осуществляется многолетняя тренировка за годы пребывания в учебных заведениях? Знания мы «даем» (а не производим в совместном труде), а на экзаменах «сдаем». В языке все очень точно. Лекции *читаем*, а студенты *слушают*. Репродуктивный жанр преобладает, тогда как интеллект предполагает продуктивное мышление. У студентов не формируется субъектная позиция, они не тренируются в самоопределении, в принятии решений, в ответственности, в самостоятельности и в конце концов взрослости. А если это где-то и происходит, то не как правило, а как исключение.

Ориентация на усвоение готовой информации породила трагикомическую ситуацию, на которую так оперативно откликнулся рынок печатной продукции избытком кроссвордов. Здесь мы «впереди планеты всей». Переполненность неиспользованной для реальной жизни информацией нашла выход — отгадать кроссворд, здесь утвердиться и хоть как-то оценить пользу своего высшего (а то и двух) образования. *Отрыв полученных знаний от реальной практики* — многолетняя проблема нашего образования. Сегодня не столь важен объем усвоенной информации, сколь умение ее понимать (владеть ключевыми словами, языком), находить, выбирать, структурировать, использовать для решения реальных проблем.

Когда-то мы шутили, что реформы — это «шум в верхах». Как нельзя лучше эта метафора подходит к реформам образования. Их давно пора спустить на землю, туда, где идет реальное действие, где совершается образовательный процесс при взаимодействии обучающихся и преподавателей. Именно от этого взаимодействия зависят процесс и результат, эффективность и качество. Здесь передаются не только знания, но и тип мышления, общения, действия. Преподаватели — главное действующее лицо реформ, ориентированных на ценности духовности, демократизации, самостоятельности. Они — «прорабы» модернизации, которая состоится, если их позиция, цели, содержание, методы деятельности будут ориентированы на позитивные и массовые преобразования. А кто занимается их подготовкой в массовом масштабе? Чья это ответственность? Представления о том, что реформа может свершиться чиновниками министерства, — миф, оправдывающий оседание средств, а проблемы остаются и приумножаются, ибо массовая практика образовательной деятельности остается без внимания и поддержки.

Проблемы высшего образования, безусловно, самые социально значимые. Во всех сферах социальной жизни выпускники высшей школы, прошлой и настоящей, занимают руководящие посты и, стало быть, интенсивно тиражируют собственный, сформировавшийся тип мышления, общения, модель деятельности. Если бы они уверенно и прочно владели демократическими моделями, наступил бы процесс демократизации (массовой по масштабам по аналогии с индустриализацией, электрификацией), т.е. широкомасштабное ее распрост-

ранение. Демократия стала бы не только лозунгом, декларацией, но и процедурой. Верхушка управленческой иерархии как самая продвинутая демонстративно отпустила авторитарные удила, которые прочно подхватила бюрократия отраслевого, регионального (местного) уровня, где произвол зачастую не знает границ. Примеров — тьма.

Даже одной командировки в Европу достаточно, чтобы заметить разницу в понимании каждым гражданином собственных профессиональных функций. Они там друг друга *обслуживают*, любовно и доброжелательно. Наш гражданин, постоянно подавляемый другими, не упустит случая почувствовать себя начальником, командиром и всем в отместку поставит нас по стойке смирно, выстроит в строй, выразит свое пренебрежение, наслаждаясь властью, чтобы слушали, ждали и не возникали, потому как попали в зависимость от его величества. Провозглашенная гуманизация образования даст только тогда результаты, когда наряду с перечнем учебных дисциплин в профессиональном образовании будет усвоена позиция: «Я — профессионал и служу (синоним «люблю») людям». Это длительные психологические преобразования, которые должны состояться за время обучения в учебном заведении.

Проблемы общества и образования находятся в глубоком взаимопроникновении, континууме. И чем дольше это не осознается, тем большее количество проблем остаются неразрешенными, превращаясь в конфликты. Зауженное понимание функций, роли, значения образования для жизнедеятельности общества усугубляет состояние того и другого. Если функция системы образования — качественное исполнение социального заказа (на первом месте заказ конкретной личности на качественную услугу по собственному образованию, преобразованию внутреннего мира) по приобщению к культуре, в том числе и профессиональной, по преобразованию злополучного менталитета, по психологическому и духовному взрослению населения, то как это можно недооценивать, не обеспечивать материально профилактику многочисленных проблем и конфликтов, последствия которых забирают куда большие средства?!

Алгоритм решения проблемы в любой системе содержит этапы: осознание функций элемента системы; выявление недостаточности, несоответствия, противоречия и формулирование цели; определение нового содержания, новых норм и правил; а также механизма функционирования системы по новым правилам. Все это воплощается в результат, который осознается как новое состояние системы, приведенной в устойчивое, гармоничное состояние. Именно этот алгоритм и следует использовать в решении проблем современного российского образования.

Библиографический список

1. *Акмеология* / Под общей ред. А.А. Деркача — М.: РАГС, 2002.
2. *Ананьев Б.Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых. — М.: Знание, 1972.
3. *Андрогогика: теория и практика: Сб. науч. трудов.* — Краснодар: МРЦПК при КубГУ, 2001.
4. *Анисимов О.С.* Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). — М.: ЛМА, 1996.
5. *Антонова Д.О.* Система образования взрослых в Англии (Состояние и тенденции развития): Автореф. дисс. ... — М., 1974.
6. *Анциферова Л.И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2.
7. *Богданов А.А.* Тектология (Всеобщая организационная наука). — М.: Экономика, 1989.
8. *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. — М.: Республика, 1994.
9. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. — М.: Республика, 1993.
10. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — СПб.: Лениздат, 1992.
11. *Брылева Л.Г.* Самореализация личности. — СПб.: ИОВ РАО, 2002.
12. *Бестужев-Лада И.В.* Россия накануне XXI века. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
13. *Бейол И.О.* Образование взрослых в США (История и современное состояние): Автореф. дисс. ... — М., 1981.
14. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М.: Флинта, Наука, 1998.
15. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983.
16. *Вагопова Н.А.* Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (на примере учебной и профессиональной деятельности): Дисс. ... — Казань, 1998.
17. *Вазина К.Я.* Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. — М.: Педагогика, 1990.
18. *Вайсбах Х., Дакс У.* Эмоциональный интеллект. — М.: ЛИК ПРЕСС, 2000.
19. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991.
20. *Вершиловский С.* Андрогогика: этапы становления // Новые знания. 1998. № 2, 4.
21. *Вершиловский С.* Непрерывное образование как фактор социализации // Новые знания. 2001. № 1.
22. *Всемирный доклад по образованию.* 1995 год. — ЮНЕСКО.
23. *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры.* — ЮНЕСКО, Париж. 5—9 окт. 1998.
24. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. — М.: Высшая школа, 2002.
25. *Гершунский Б.С.* Менталитет и образование. — М.: Ин-т практ. психол., 1996.
26. *Гершунский Б.С.* Философия образования. — М.: МПСИ, Флинта, 1998.
27. *Гессен С.И.* Основы педагогики. — М.: Школа-Пресс, 1995.
28. *Горохов В.А., Коханова Л.А.* Основы непрерывного образования в СССР / Под ред. акад. АПН СССР, д-ра экон. наук проф. В.Г. Онушкина. — М.: Высшая школа, 1987.

29. Громкова М.Т. Педагогика образования взрослых. — М.: Знание, 1995.
30. Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. — М.: МСХА, 1993.
31. Громкова М.Т. Преобразование образования // Служба кадров. 2002. № 11.
32. Громкова М.Т. Организационное поведение. — М.: ЮНИТИ, 1999.
33. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. — М.: ЮНИТИ, 2003.
34. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. — М.: Вече АСТ, 1999. — Т. 1, 2.
35. Даринский А.В. Кого и как включать в систему образования взрослых // Педагогика. 1995. № 2.
36. Дудченко В.С. Инновационные игры как метод исследования и развития организаций // Нововведения в организациях. — Таллин: Валгус, 1989.
37. Дополнительное профессиональное образование: Учеб.-методич. пособие / Под ред. Н.М. Пестеревой. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та, 2000.
38. Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В.С. Собкина и В.Я. Нечаева; Пер. с фр. Т.Г. Астаховой. — М.: Интор, 1996.
39. Егоров В.С. Философия открытого мира. — М. — Воронеж: Модэк, 2002.
40. Ефимова Е.И., Орлова А.Л. Проблемы дистанционного дополнительного профессионального образования. Вып. 3. — М.: МАПДО, ИПК госслужбы, 2003.
41. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. — М.: РАО, МПСИ, 2003.
42. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов: Феникс, 1997.
43. Змеев С.И. Основы андрагогики. — М.: Флинта, Наука, 1999.
44. Иванов В.Н. Социальные технологии в современном мире. — М.: Славянский диалог, 1996.
45. Карманов К. Логика идеального. — СПб.: ИД «Коло», ИТД «Летний сад», 2001.
46. Кехо Д. Подсознание может все. — Минск: Попурри, 2002.
47. Ключаров Г., Огарев Е. Непрерывное образование в условиях трансформации. — М.: Франтэра, 2002.
48. Ключаров Г.А. Образование взрослых в России: Анал. доклад. — М.: РНИС и НП, 1998.
49. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. — СПб.: Дрофа, 2003.
50. Корсунов А.В., Литвинова Н.П., Сафина З.Н. Социальное партнерство в образовании взрослых. — Казань: ТИСБИ, 2003.
51. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. — Самара: СамГУ, 1994.
52. Кулоткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых: Автореф. дисс. ... — Л., 1971.
53. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
54. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. — Самара: СИУ, 1998.
55. Методы эффективного обучения взрослых / Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, Н.Ф. Лукьянова и др. — М.; Берлин: Transform, 1998.
56. Мисс К. Анатомия духа. — М.: ЭТП, 2001.
57. Непрерывное образование: Материалы 5 Гамбургской конф. по образованию взрослых. — Нижний Новгород, 1999.
58. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — Екатеринбург: УГППУ, 2000.

59. *Новиков А.М.* Построение системы непрерывного образования. — М.: Издательский центр АПО, 2002.
60. *Образование* в третьем возрасте: Материалы науч.-практ. конф. 14—16 нояб. 2000.
61. *Образование* взрослых в условиях полиэтничного общества: Материалы межд. науч.-практ. конф. — Казань, 2000.
62. *Образование* взрослых и прогресс. — Бонн: IZ /DVV, 1994.
63. *Образование* взрослых: опыт развитых стран Запада: Сб. материалов. — М.: Знание, 1994.
64. *Образование* взрослых: проблемы развития в регионе: Сб. науч. статей. — Краснодар: МРЦПК и ПК Кубанского гос. ун-та, 2001.
65. *Образование* взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. — СПб.: ИОВ РАО, 2002.
66. *Овчинников Г.А.* Учиться быть свободным и независимым. — Красноярск: Знание, 2000.
67. *Огнев А.С.* Организационное консультирование в стиле коучинг. — СПб.: Речь, 2003.
68. *Огнев А.С.* Теоретические основы психологии субъектогенеза. — Воронеж: ВФ РАГС, 1997.
69. *Олейникова Г.А.* Обучение в течение всей жизни. — М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2002.
70. *Онушкин В.Г., Огарев Е.И.* Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб.: ИОВ РАО, 1995.
71. *Освобождение духа* / Под общ. ред. А.А. Гусейнова и В.И. Толстых. — М.: Полит. лит-ра, 1991.
72. *Основы андрагогики* / Под ред. И.А. Колесниковой. — М.: АCADEMA, 2003.
73. *Панкратов В.Н.* Психотехнология управления людьми. — М.: Ин-т психотерапии, 2001.
74. *Подобед В.И.* Системное управление образованием взрослых. — СПб.: ИОВ РАО, 2000.
75. *Приоритетные* направления развития педагогических и психологических исследований. — М. — Воронеж: РАО, МПСИ, 2004.
76. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. — М.: Эдиториал УРСС, 2001.
77. *Психология* индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. — М.: Ин-т психологии РАН, 2002.
78. *Психология: Словарь* / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М.: Полит. лит-ра, 1990.
79. *Психолого-педагогические* проблемы непрерывного образования: Материалы симпозиума «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования». — М., 1980.
80. *Рабочая книга андрагога* / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: Знание, 1998.
81. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование. — М.: Когито-Центр, 1999.
82. *Ричардсон Г.* Образование для свободы. — М.: РГГУ, 1997.
83. *Российская педагогическая энциклопедия.* — М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. Т. 1; 1999. Т. 2.
84. *Сборник трудов* по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 3. — М.: МАПДО, ИПК госслужбы, 2003.
85. *Сеченов И.М.* Психология поведения. — М. — Воронеж: МПСИ, 1997.
86. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. — М.: Педагогическое общество России, 1999.

87. *Симонов В.П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. — М.: МПА, 1995.
88. *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Педагогика ненасилия. — М.: МИП «NB Магистр», 1994.
89. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997.
90. *Современный словарь иностранных слов.* — М.: Русский язык, 1992.
91. *Сокольников Ю.П.* Системный подход в исследовании воспитания. — М.: Прометей, 1993.
92. *Соломко Л.И., Пустовойтова С.С.* Состояние и основные направления развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров учреждений высшего и среднего профессионального образования // *Дополнительное профессиональное образование.* 2003. № 1.
93. *Социальное партнерство в образовании взрослых, профессиональной подготовке и переподготовке населения: Материалы Рос. научн.-практ. конф., 2002 г.* / Под ред. В.И. Подобеда и др. — СПб.: ИОВ РАО, 2002.
94. *Социальное проектирование — ресурс взаимодействия общественности и власти: Сб. мат. и реком.* / Сост. В.И. Редюхин. — М.: Центр Леонгард, 1999.
95. *Социально-экономические проблемы образования взрослых: Сб. науч. трудов.* — Л.: НИИ общего образования взрослых, 1980.
96. *Станкин М.И.* Профессиональные способности педагога. — М.: МПСИ, Флинта, 1998.
97. *Суд над системой образования: стратегия на будущее* / Под ред. У.Д. Джонстона. — М.: Педагогика, 1991.
98. *Татур Ю.Г.* Высшее образование в России в XX веке. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.
99. *Ушинский К.Д.* Воскресные школы: Избр. пед. соч.: В 2 т. — М.: Просвещение, 1974. — Т. 2.
100. *Фельдштейн Д.И.* Психологические проблемы образования и самообразования человека // *Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований.* — М. — Воронеж: РАО, МПСИ, 2004.
101. *Фельдштейн Д.И.* Психология развивающейся личности. — М., 1996.
102. *Филатов О.К.* Педагогика. — М.: МГТА, 2003.
103. *Философский словарь* / Под. ред. И.Т. Фролова. — М.: Полит. лит.-ра, 1991.
104. *Френс С.* Избранные педагогические сочинения / Общ. ред. Б.Л. Вульфсона. — М.: Прогресс, 1990.
105. *Хорошилов А.В., Дмитриевская Н.А., Титарева С.Л.* Требования к системе дистанционного обучения для дополнительного профессионального образования: Сб. трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 3. — М.: МАПДО, ИПК госслужбы, 2003.
106. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. — М.: Логос, 1994.
107. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательной политики. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.
108. *Шуллер Р.* Принципы счастливой жизни. — М.: Лана Пресс, 1994.
109. *Шедровицкий Г.П. и др.* Педагогика и логика. — М.: Касталь, 1992.
110. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени. — СПб.: Питер, 2002.

Оглавление

Введение	3
Часть I. Андрагогика как новая отрасль науки об образовании	7
Глава 1. Становление андрагогика как науки об образовании взрослых	8
1.1. О предмете андрагогика	9
1.2. Взрослый как субъект образования	28
1.3. Образование в жизнедеятельности субъектов	47
Приложения. Модульное структурирование научного знания андрагогика	71
Глава 2. Основные понятия и категории андрагогика	88
2.1. Методологические основы формирования основных понятий андрагогика	89
2.2. Категории действия, поведения, деятельности	114
2.3. Изменение сознания в образовательных процессах	132
Приложение. Методологическая версия понятийного аппарата андрагогика	152
Глава 3. Теория и практика взаимодействия в образовании взрослых	157
3.1. Современные теории взаимодействия	158
3.2. Взаимодействия в образовании взрослых	167
3.3. Толерантность во взаимодействии	175
Часть II. Технология — методика — опыт	185
Глава 4. Технология образования взрослых	186
4.1. Осознанное действие как основа технологии образования и методологии деятельности	187
4.2. Организационно-деятельностная основа образования взрослых. Технология решения проблем	195
4.3. Моделирование в образовании взрослых	200
Приложение. Модели в образовании взрослых	205
Глава 5. Методики в образовании взрослых	218
5.1. Создание методик и выбор методов	219
5.2. Методики групповой работы и публичного выступления	233
5.3. Организация краткосрочного семинара по андрагогике	248
Глава 6. Опыт образования взрослых	255
6.1. Социально-психологический аспект проблем образования взрослых	255
6.2. Зарубежный опыт образования взрослых	277
6.3. Из опыта образования взрослых в России	290
Часть III. Подготовка преподавателей для образования взрослых	308
Глава 7. Формирование методологической культуры специалиста в системе образования взрослых	309
7.1. Исследовательский характер современной профессиональной деятельности	310

7.2. Методологическая культура преподавателя	320
7.3. Методика выполнения исследовательских работ	333
7.4. Комментарий к нормативным документам по повышению качества работы преподавателей высшей профессиональной школы	363
Часть IV. Модульное структурирование содержания образования	369
Глава 8. Особенности структурирования содержания в образовании взрослых	370
8.1. Модульный характер структурирования содержания	371
8.2. Организация самостоятельной работы студентов с использованием модульных программ при дневном и заочном обучении	391
Глава 9. Модульные программы	398
Часть V. Эмоциональный ресурс эффективности образования взрослых	433
Глава 10. Значимость эмоционального содержания в образовании взрослых	434
10.1. Эмоциональный потенциал современного образования	434
10.2. Взаимодействие эмоций и интеллекта	441
Глава 11. Педагогическая рефлексия	451
11.1. Рефлексия групповая и индивидуальная	452
11.2. Педагогический капустник (из опыта проведения семинаров по андрагогике)	472
Заключение	487
Библиографический список	491