

УДК 37.02.14  
ББК 431.0

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА:

### Ч. 2. Практическая реализация\*

И. Г. Шендрик

*Ключевые слова:* диалог; взаимодействие; взрослость; выбор; идентичность; кризис; сложная коммуникация; проектирование.

*Резюме:* В статье рассматриваются подходы к практической реализации проектирования образовательного пространства взрослого человека. Описывается специфика отношения взрослых к образованию. Приводятся некоторые результаты апробации описываемого подхода, проведенной при участии слушателей курсов повышения квалификации.

Проектирование образовательного пространства субъекта предполагает создание необходимых предпосылок для актуализации его активности, направленной на освоение образовательной среды (культуры). В условиях полипарадигмальной культурной ситуации человек вынужден сам выбирать те элементы культуры, которые ему необходимы. Выбранные и освоенные элементы культуры включаются в образовательное пространство субъекта и определяют впоследствии его дальнейшую жизнь, презентуясь окружающим в виде качеств личности.

Совокупность элементов культуры, предназначенных для освоения субъектом, составляет содержание образования. Содержанием образования могут стать артефакты культуры, окружающие субъекта. Для растущего человека (ребенка) содержание образования представляет собой адаптацию культуры (В. В. Краевский, И. Я. Лернер), которая детерминирована социальным заказом и воплощена (не всегда полно и точно) в образовательном стандарте, ориентированном на достижение человеком по крайней мере уровня функциональной грамотности. Формирование содержания образования взрослого человека – это его забота, он должен сам определить, что ему нужно для решения тех проблем, с которыми он столкнулся. Другими словами, взрослый человек сам должен выбрать те элементы культуры, которые необходимо освоить, т. е. за счет чего может быть расширено образовательное пространство.

Наиболее органично образовательное пространство взрослого человека может быть спроектировано в деятельностной парадигме, поскольку оно, как замечает С. Г. Вершловский [3], относительно автономно, ему противопоказана жесткая регламентация «сверху». И это не удивительно, ведь теоретическое ос-

---

\* Первая часть статьи опубликована в № 5 за 2004 г.

мысление феномена культуры образования взрослых определяется человеческой природой взрослого, которая, по мнению В. И. Подобеда и В. В. Горшко-вой, «...восходит к универсально-онтологическим, биолого-ноосферным, психолого-антропологическим, социально-историческим истокам его судьбы и способам его жизнедеятельности. Основанием для этого служат философско-методологические ориентации, сместившиеся в последнее десятилетие в сторону индивидуальной субъектности взрослого человека, его права на феноменологическую неповторимость, единственность, а также права на признание, уважение, свободу взглядов, суждений, позиций» [10, с. 31].

В конце XX в. культурологи, психологи, педагоги (А. Г. Брылева, С. А. Братченко, В. В. Горшкова, В. И. Слободчиков, Г. С. Сухобская, А. С. Тарасов и др.) обратились к категориям «уникальность», «универсальность», которые уже легитимно вошли в контекст научных понятий сферы образования взрослых и способствовали приближению к антропологическому, а затем онтометодологическому пониманию трансцендентальных процессов становления уникальности человека и универсальности вселенской реальности как целостности. Поэтому неслучайно процесс распредмечивания этих категорий весьма активно проявляется при интервьюировании взрослых различных категорий. Так, молодые взрослые надеются раскрыть в себе нечто особенное, единственное, непохожее, т. е. уникальное, и вероятность осуществления этой надежды вселяет в них амбициозную уверенность в достижении профессионального и жизненного успеха.

Зрелые взрослые рефлексивно продолжают «добираться» до своей уникальной сущности, признаваться себе и другим в том, что еще не все поняли про себя и в себе (как в профессии, так и в жизни). Худшее, по их мнению, что им случалось уже совершить, осталось с ними и в них, а лучшее, высшее, неповторимое можно воплотить и реализовать независимо от возраста и социального времени. А. А. Петровская видит в этом проявления феномена вторичной социализации, социализации взрослого, которая связана с обращением внутрь себя, с самопознанием [9].

В то же время, по мнению Д. Брандиджа и Д. Макеракера, молодые взрослые склонны измерять время с рождения, а те, кому за сорок – «до смерти» [8]. Поскольку время в сознании взрослых становится короче, учебные потребности фокусируются более остро на насущных проблемах настоящего периода, а предшествующий опыт играет все более важную роль. М. Ноулс подчеркивает, что перспектива времени у взрослого человека «меняется от перспективы отсроченного применения знаний к перспективе их немедленного использования и соответственно меняется ориентация по отношению к обучению: от предметной направленности к проблемной» [8].

Собственно взрослость начинается тогда, когда качественно меняется предметно практическая деятельность, по отношению к которой образование выполняет обслуживающую роль. Подчиненность образовательной сферы ведущим мотивам делает ее зависимой от доминирующих интересов и потребностей субъекта, его способностей, осознания необходимости, продиктованной жизненной си-

туацией. Отсюда прагматическое отношение взрослого к образованию. При обучении взрослых необходимо учитывать большой опыт и огромное число профессиональных и других обязанностей. Кроме того, они чаще всего учатся без отрыва от основной деятельности. Поэтому им необходимо создавать специальные условия для запоминания учебного материала на самих занятиях. При этом взрослые лучше запоминают информацию, если осознают ее значение и могут интегрировать в уже имеющуюся у них систему знаний. Обучение взрослых представляет собой процесс преобразования опыта, получаемого в настоящий момент, в знания, умения, отношения, ценности, эмоции. Поэтому обучение является фактором, изменяющим «биографию» индивида, что, в свою очередь, влияет на восприятие им будущих, в том числе учебных, ситуаций.

В жизни взрослого человека периодически может происходить осознание необходимости изменения своей биографии. Этому, как правило, предшествует критическое положение, которое может возникать в жизни человека не один раз. Кризисы взрослого человека довольно часто связаны с профессиональной деятельностью человека, с его профессиональным развитием, с карьерой. Так, например, с точки зрения Д. Холла и Ф. Мирвиса, карьера представляет собой уникальную траекторию развития человека как работника. Они считают, что человек в процессе своего профессионального развития проходит некоторую совокупность карьерных циклов, каждый из которых предполагает вхождение в деятельность, ее освоение, достижение мастерства и уход [6, с. 137]. Исследуя профессиональные кризисы, Н. С. Глуханюк и Э. Э. Сыманюк установили, что для преодоления кризиса профессионального роста подавляющее большинство педагогов (98,8%) ориентируются на инициативную стратегию, предполагающую активность, направленную на преобразование профессионального опыта [5]. Д. Холл и Ф. Мирвис также связывают смену карьерного цикла с необходимостью краткого, но интенсивного периода обучения. При этом они обращают внимание на то, что в ходе такого обучения осваиваются не столько конкретные знания, сколько развиваются способности к самообразованию и адаптации к изменяющимся социальным условиям профессиональной деятельности.

Польза периодической смены профессиональной идентичности для взрослого человека связана с тем, что, как пишет А. К. Маркова, «...многолетнее выполнение одной и той же работы приводит к появлению профессиональной усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности», в связи с чем, по ее мнению, «...происходит развитие профессиональных деструкций» [7, с. 156]. Сходной позиции придерживается и Э. Ф. Зеер, который считает, что профессиональный кризис выражается в изменении темпа и вектора профессионального развития личности. Возникновение такого кризиса зависит от различных факторов, к которым можно отнести: «...возрастные психофизиологические изменения; изменение социально-профессиональной ситуации; качественную перестройку способов выполнения профессиональной деятельности; тотальную погруженность в социально-профессиональную среду; социально-экономи-

ческие условия жизнедеятельности; служебные и жизненно важные события» [4, с. 146]. Во время подобных кризисов происходит «...перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции» [4, с. 147]. Они сопровождаются чувством постоянной неудовлетворенности собой, поиском новых форм и способов самоосуществления. Постановка вопросов, связанных с развитием личности, неизбежно приводит человека к осознанию им реальных жизненных противоречий, порождая конфликт с собой.

Переживание взрослым человеком профессионального кризиса, как правило, имеет значительный мотивационный потенциал, реализация которого могла бы инициировать деятельность, направленную на самоизменение самого субъекта. Такая деятельность возможна в тех случаях, когда субъект, переживающий кризис, увидит новые возможности и перспективы, достижение которых станет реальностью только в случае его собственного изменения в определенном направлении. Направление изменений и их содержание должно определяться самим субъектом. Это могут быть как изменения, направленные на овладение знаниями, умениями и навыками, так и изменения, связанные с личностными качествами субъекта. Как первое, так и второе предполагают реальное включение субъекта в некоторый образовательный процесс. При этом сам образовательный процесс может либо реализоваться самостоятельно, в режиме самообразования, либо осуществляться с индивидуальной помощью квалифицированного специалиста (коучинг), либо в рамках какой-либо образовательной программы в групповом режиме (например, курсы повышения квалификации).

Опыт взрослого человека должен стать одним из основных источников его образования. Жизненный («витагенный» по А. С. Белкину) опыт взрослого человека является основой для проектирования содержания, форм и методов его образования (2, с. 310).

Жизненная удовлетворенность возникает у взрослого человека в процессе созидания им самого себя, поскольку последнее является одной из задач развития этого возраста. В этих условиях образовательная деятельность для взрослого может приобрести статус ведущей, становясь мощным стимулом и основным фактором его развития. Можно сказать, что образование и есть жизнь, а жизнь – это образование, которое позволяет взрослому человеку быть в постоянном поиске, в состоянии открытости, незавершенности, способствует укреплению интереса к жизни.

«Непрерывно образующийся взрослый человек остается верным собственному «творческому незнанию», поскольку продолжает своими собственными усилиями через динамику срывов и подъемов, через рефлекссию своего позитивного и негативного опыта поистине сохранять и укреплять свою подлинно душевно-духовную сущность... кто-то заметил: «от человека, который не сомневается, обогатиться нечем», [10, с. 34]). В связи с этим особое значение приобретают формы и способы обучения взрослого, сближающие образова-

тельный процесс с реальным поведением человека, где он сам принимает решения и эмоционально переживает результат. По мнению И. Н. Семенова и Ю. А. Репецкого, основной характеристикой образовательной системы для взрослых является «...не только обеспечение формирования нового опыта, но главным образом стимулирование переосмысления имеющегося и активизация его и более широкое проявление своих возможностей прежде всего в той сфере, в которой человек себя чувствует более самостоятельным, значимым, уверенным, что в значительной степени обеспечивает более плавное преодоление личностного и жизненного кризиса» [11, с. 32].

Сходные идеи предлагают Д. Колба и Р. Фрай, которые предлагают модель обучающего цикла, направленную на максимальное включение конкретного опыта в образовательную деятельность [8]. Наглядно ее можно представить в виде окружности, в четырех точках пересечения которой вертикальным и горизонтальным диаметрами последовательно расположены четыре главных компонента: конкретный опыт; наблюдения и размышления; образование абстрактных понятий и обобщений; испытание (проверка) импликаций понятий в новых ситуациях и снова возвращение к конкретному опыту. При этом, по мнению авторов, процесс обучения может начаться на любой стадии и представляет собой бесконечную спираль. Движение по вертикальной оси репрезентирует процесс концептуализации, а по горизонтали – изменение от пассивной к активной манипуляции.

Рассматривая образование взрослых, все типы реакций на опыт можно сгруппировать в три категории: а) отсутствие обучения, б) нерелексивное обучение и в) релексивное обучение. Наиболее оправданным и эффективным является релексивное образование. Аналогичную позицию занимают и многие отечественные исследователи (О. С. Анисимов, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, И. Н. Семенов, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий и др.). Так, С. Г. Вершловский пишет, что «...методы обучения взрослых должны реализовать проблемно-релексивный подход. С одной стороны, через диалог он содействует формированию критического отношения взрослого к собственному опыту, его осознанию и переоценке, а с другой – ставит его в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с обучающим и обучающимися собственное решение» [3, с. 6].

Таким образом, рассматривая образовательную деятельность субъекта только как предпосылку его развития, мы полагаем, что освоение элементов образовательной среды (ЗУНы), связанное с расширением образовательного пространства взрослого человека, будет более эффективным в том случае, если предлагаемые ЗУНы, во-первых, соответствуют его реальным запросам, выявленным в ходе специально организованного диалога образуемого и образователя; во-вторых, структурированы как по традиционному сложившемуся научно-предметному принципу, так и на проблемно ориентированных основаниях; в-третьих, создают реальное представление о современном состоянии науки в соотнесении с интересующей сферой профессиональной деятельности;

в-четвертых, могут быть непосредственно использованы в жизни или предметно-практической деятельности; в-пятых, носят открытый, проблемно-рефлексивный характер.

Представленные требования могут быть адекватно реализованы в деятельностной парадигме проектирования образования, формализация которой приводит к выделению системной совокупности действий, необходимых для реализации при проектировании образовательного пространства субъекта:

- 1) целеполагание, осуществляемое на основе согласованного самоопределения педагога и ученика;
- 2) выделение предпосылок самоопределения;
- 3) формирование совокупности предположений о путях и способах достижения поставленной цели;
- 4) выбор наиболее перспективных гипотез;
- 5) выявление показателей движения к поставленной цели;
- 6) выработка организационно-технологической схемы достижения поставленной цели;
- 7) осуществление рефлексии и перепроектирование с последующей реализацией согласно пп. 1–6.

Деятельностное проектирование образования возможно в том случае, когда, как уже указывалось выше, направление образовательного процесса выбирается самим субъектом в ходе его деятельного самоопределения на основе соотнесения сфер «хочу» – «могу» – «есть» – «надо». Такое соотнесение осуществляется в процессе и на основе диалога «образователя» и «образуемого». Оно проходит через следующие звенья: 1) фиксация участниками проблемы; 2) выделение связанных с проблемой интересов и их понимания каждым участником; 3) определение на основе согласования мнения участников вариантов решения проблемы; 4) выработка согласованных критериев решения проблемы.

В качестве организационно-технологических оснований диалогического взаимодействия в ходе проектирования образовательного пространства субъекта можно взять теоретические представления о «сложной коммуникации» О. С. Анисимова, согласно которым участники коммуникации должны поочередно занимать позиции автора, понимающего и критика, четко следуя ролевым предписаниям [1]. Это создает предпосылки для реализации проектирования образовательного пространства субъекта, поскольку в таких условиях появляются возможности для превращения образовательного воздействия в диалогическое взаимодействие образователя и образуемого.

Ориентация на деятельностное проектирование в условиях организации образовательного процесса со взрослыми людьми не только открывает новые возможности, но и ставит новые проблемы. Так, в самом начале педагоги, работающие с взрослыми, должны решить практическую задачу, связанную с актуализацией реального, а не просто полагаемого в качестве такового, образовательного запроса взрослых учащихся. Это довольно непростая задача, и попытки ее решения «в лоб» путем простого опроса, как правило, приводят не к вы-

явлению реальных потребностей, а к предложениям рассказать что-нибудь «новенькое». Данное обстоятельство можно объяснить тем, что зачастую взрослые люди оказываются на курсах повышения квалификации не потому, что находятся в ситуации профессионального кризиса, а из-за того, что подошел срок аттестации, переподготовки, выборов по конкурсу и т. п. В условиях же, когда необходимо создать реальные предпосылки присвоения взрослым человеком некоторого содержания образования, нужно инициировать у него «ощущение кризисности», которое может стать следствием его активности в определении реальных профессиональных проблем, требующих для своего разрешения определенных усилий, направленных на освоение некоторых знаний.

Мы полагаем, что любая образовательная программа, ориентированная на взрослого человека, для того чтобы стать востребованной, должна прежде всего обеспечить его средствами, которые окажутся полезными для проживания кризиса и конструктивного выхода из него. В случаях профессионально ориентированных образовательных программ речь может идти прежде всего о различного рода профессиональных кризисах. В тех случаях, когда хотя бы минимальное «ощущение кризисности» у человека отсутствует, возникает вопрос о целесообразности его образовательных усилий, связанных с деятельностью по проектированию образовательного пространства. Именно поэтому, работая с взрослыми людьми – слушателями курсов повышения квалификации, мы создавали специальные условия, в рамках которых проблематизировались основные цели и ценности профессиональной деятельности слушателей. Появляющееся у них в связи с этим «ощущение кризисности» способствовало возникновению потребности в таких знаниях о себе и мире, которые могли бы помочь в преодолении возникших затруднений. Взрослый человек, как правило, прагматически относится к образованию, которое, как пишет С. Г. Вершловский, «...выступает лишь предпосылкой развития его как субъекта деятельности, а ... приобретаемые взрослым человеком знания и формирующиеся на их основе умения содействуют развитию его личности в той мере, в какой они соответствуют его запросам (лично значимы) ... и могут быть применены в предметно-практической деятельности» [3, с. 4].

Реализуя этот подход, мы осуществляли выявление запроса на новые, необходимые слушателям факультета повышения квалификации знания до начала реализации содержательной части образовательной программы. Рамки образовательного запроса определялись характером предметно-практической деятельности (профессии или специализации) слушателей. Последовательность действий по выявлению запроса предполагала поэтапную реализацию следующего: во-первых, выявление профессиональных затруднений слушателей; во-вторых, уточнения списка затруднений через их соотнесение с целями профессиональной деятельности; в-третьих, выяснение вопроса о том, что необходимо слушателям для преодоления своих профессиональных затруднений.

В результате совместного обсуждения слушатели ФПК (преподаватели, управленцы, учителя) выделяли основные затруднения в профессиональной деятельности. Здесь и на последующих этапах выявления запроса основная задача преподавателя заключалась в такой организации коллективного обсуждения, когда у каждого участника была бы возможность заявить свою позицию, соотнести ее с позициями других и в режиме диалога участвовать в выработке общей позиции группы. Выявленные затруднения соотносились слушателями со сферой их компетенции, на основе чего и определялись реально возможные границы ответственности каждого за то или иное профессиональное затруднение.

В основе такого подхода лежит представление о том, что выявление субъектом собственного затруднения в своей деятельности инициирует понимание им собственной ограниченности, что связано с дискредитацией самого себя как деятеля. Это, как правило, разрушительно влияет на позитивность идентичности и способствует возникновению «ощущения кризисности». Преодоление кризиса возможно, как известно, только на основе стремления к позитивной идентичности и при условии видения реальных путей (или воспринимаемых субъектом как реальные) преодоления этого кризиса. Ощущение кризисности идентичности, видение перспектив ее преодоления и наличие у человека стремления к позитивной идентичности являются предпосылками деятельности, направленной на преодоление такого состояния, в нашем случае образовательной деятельности.

Именно поэтому мы полагаем, что возможность преодоления человеком своих собственных профессиональных затруднений связана прежде всего с овладением им некоторыми новыми средствами осуществления своей жизнедеятельности и с осознанным изменением им самого себя. В одних случаях это может привести к пониманию необходимости изменения прежней жизни, в связи с чем человек при желании может увидеть новые цели и перспективы. В других случаях, оставаясь на прежних позициях, он сохраняет свои старые представления и связанное с ними постоянное недовольство окружающими его условиями и людьми. Благодаря такому недовольству человек сохраняет положительное отношение к себе. Однако в любом случае необходимо создать предпосылки для осознания того, что это его собственный выбор, за последствия которого он сам несет ответственность.

Практическая реализация подхода к проектированию образования взрослых, основанного на создании условий, инициирующих переживание человеком своей профессиональной несостоятельности, осуществлялась автором и его коллегами в рамках реализации образовательных программ для слушателей факультета повышения квалификации Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург). Разработанные проекты образовательных программ в течении ряда лет (с 1999 по 2003 гг.) были реализованы в разных группах слушателей параллельно с традиционными образовательными программами. По показателям формального содержательно-



го наполнения наши проекты и традиционные образовательные программы были практически идентичны друг другу. Основное различие заключалось в том, что слушатели проектных групп до начала непосредственного освоения содержания образовательной программы включались в специально организованную деятельность, в ходе которой они были вынуждены задуматься над смыслом своей профессиональной деятельности. В обычных же группах слушатели сразу приступали к освоению содержания образовательной программы согласно традиционной схеме: через лекции и практические занятия.

В процессе реализации образовательных программ внимание преподавателей, работавших одновременно и в традиционной, и проектной группах, привлекло то обстоятельство, что слушатели проектной группы были более активны на занятиях: задавали больше вопросов, пытались соотнести получаемые знания со своей практической деятельностью, высказывали желание получить дополнительные консультации.

Изучение субъективной удовлетворенности разных групп слушателей от предложенной им образовательной программы показало, что реализация образовательной программы с предварительной процедурой, направленной на проблематизацию целей и ценностей профессиональной деятельности (инициация ощущения кризиса профессиональной идентичности), является для взрослых слушателей более предпочтительной, чем традиционный подход. Так, между группами были выявлены статистически значимые различия по показателю «практическая польза» (проектные группы дали более высокие оценки, чем традиционные), при том что по показателю «интерес» при более высоких показателях в проектных группах статистически значимых различий обнаружено не было. Кроме этого, максимально высокий рейтинг в проектных группах получили те образовательные мероприятия, которые были направлены на проблематизацию профессиональных целей и ценностей и инициацию ощущения кризисности идентичности.

Теоретический анализ проблемы проектирования образовательного пространства взрослых показывает, что закономерности и индивидуальные особенности развития взрослого человека наиболее адекватно могут быть учтены при проектировании его образовательного пространства в деятельностной парадигме, ориентированной на изменяющиеся жизненные потребности человека. Апробация этого подхода показала, что инициирование, до момента включения взрослого человека в образовательный процесс, вопросов «Кто Я?» и «Какой Я?», вызывающих некоторую диффузию идентичности, оказывает положительное влияние на эффективность освоения им новых знаний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфика проектирования образовательного пространства взрослого, в отличие от проектирования образовательного пространства растущего человека, с необходимостью предполагает этап актуализации у субъекта потребности в новых знаниях о себе и мире. Как было показано выше, достигнуть этого можно через инициацию, с одной стороны, «ощущения кризисности», а с другой – желания его преодоления.

### **Литература**

1. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. – М.: Всероссийская высшая школа управления АПК РСФСР, 1989.
2. Вербицкая Н. О. Теоретические основы витагенного образования взрослых. – Екатеринбург, 2001.
3. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 1997.
5. Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. 2003. № 5(23). С.64–78.
6. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2000.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Митина А. М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 79–84.
9. Петровская Л. А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 29–32.
10. Подобед В. И., Горшкова В. В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.
11. Семенов И. Н., Репецкий Ю. А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 32–41.