

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЧЕЛОВЕКООРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА КАК НЕОСОЗНАННОСТЬ АНДРОГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Синявский Д.О.

Студент 4 курс

Санкт – Петербургский Гуманитарный Университет Профсоюзов

Аннотация: В статье человекоориентированная парадигма представлена как неосознанность в современном мире андрогогической антропологии. Также рассматривается идея непрерывного образования, оказывающая идеологическое влияние на психофизиологические исследования взрослых. Статья может представлять интерес для специалистов социальной сферы и педагогов высшей школы образования.

Ключевые слова: человекоориентированная парадигма, андрогогическая антропология, непрерывное образование.

HUMAN-CENTRED PARADIGM AS UNAWARENESS ANDRAGOGICALLY ANTHROPOLOGY

Siniavskii D. O.

4th year student

Saint – Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

Abstract: the paper presents a human-centred paradigm as the unawareness in the modern world andragogically anthropology. Also explores the idea of continuous education, providing an ideological influence on physiological studies of adults. The article may be of interest to social workers and teachers of high school education.

Key words: human-centred paradigm, andragogically anthropology, continuing education.

Определяющей методологической проблемой как социокультурного института развития человека и общества является способ представленности идеи Человека в андрагогике и образовании и, соответственно, способ представленности его Бытия. Достаточно когнитивных возможностей и, в частности, креативности, для продолжения познания и участия в организованном обучении». По всей вероятности, исследования по возрастной психологии относительно взрослого населения подвергаются сильной идеологизации. Всякий, кому пришлось овладеть компьютерной грамотностью или владением автомобилем в зрелом возрасте, хорошо знает, с какими невероятными трудностями приходится сталкиваться. Все оптимистические выводы в проводимых психофизиологических исследованиях основаны на том, что опыты проводятся в рамках навыков профессиональной деятельности, а выводы делаются о когнитивных способностях и креативности вообще, то есть и за пределами профессиональной деятельности.

С чем это было связано?

Во-первых, интеллигенция начала XX века в России по существу находилась во внутренней эмиграции и была лишена активного позиционирования и культивирования собственной интеллектуальной и духовной жизненной позиции.

Во-вторых, человекоориентированный, гуманитарно-антропологический проект требовал для своей реализации иных институциональных форм, нежели существующие институты образования.

В-третьих, сама ситуация развития антропологического знания не подготавливала общественность к восприятию человекоориентированного

проекта ни онтологически, ни нормативно, ни институционально, ни, тем более, социально психологически.

Необходимо заметить, что и сегодня судьба практической антропологии в России зависит от решения обозначенных выше проблем.

Идея непрерывного образования, оказывающая идеологическое влияние на психофизиологические исследования взрослых, основывается на пересечении интересов общества, государства, личности и самой системы образования. Понятно, что эти интересы далеко не во всем совпадают. Система образования представляет собой консервативный социальный институт со своей сферой занятости, со своей сферой образовательных услуг на рынке труда, своим бюджетом. Поэтому идея непрерывного образования, существуя на пересечении интересов с непрерывно меняющимся соотношением сил, фактически не имеет собственного концептуального содержания, ее содержание исключительно казуально (casus - случай). На практике это означает, что использование идеи непрерывного образования требует регулярной онтологической экспертизы, цель которой состоит, во-первых, в том, чтобы определить, какая, собственно, реальность подпадает под публичное понимание идеи непрерывного образования (досуг, профессиональное образование, непрофессиональное образование, политика, религия, искусство, культура, семья, и пр.), и, во-вторых, какое содержание надо вкладывать в идею непрерывного образования, чтобы сама идея не превратилась в бросовый лозунг, «болтовню и писанину» (М.Хайдеггер). Онтологическая неукорененность идеи непрерывного образования тре-

бует ее регулярного обслуживания в виде разработки концепций, рассчитанных либо на данный момент, либо на перспективу. Эта задача должна решаться силами квалифицированного научного сообщества. Между тем, научное сообщество как на Западе, так и в России (представленное главным образом педагогами) очень медленно продвигается в постижении современной специфики «идеи непрерывного образования».

Конечно, многими исследователями хорошо осознается тот факт, что реальное содержание «идеи непрерывного образования» никогда не оставалось неизменным. Если в 60-е годы 20-го века смысл непрерывности образования сводился к непрерывности технического прогресса и, соответственно, к совершенствованию профессиональной подготовки в пределах допензионного возраста, то уже в 80-е годы на Западе в центр внимания попадает «дополнительное образование». Как верно отмечает А.М.Митина, «дополнительное образование взрослых, особенно в индустриально развитых странах с высоким образовательным уровнем населения, составляет важнейший элемент непрерывного образования, именно оно, в современном его понимании придает непрерывному образованию подлинный смысл и содержание» (Митина А.М.). Правда, под дополнительным образованием А.М.Митина понимает «функциональную грамотность населения», что можно интерпретировать как способность жить в цивилизованном мегаполисе. То есть «функциональная грамотность населения» фактически выступает неким «бонусом» к профессии на рынке труда, как-то: владение персональным компьютером и иностранным языком, наличие опыта вождения автомобиля, юридических знаний и пр.

К концу 20-го века смысл «дополнительного образования» стал явственно выходить за пределы «функциональной грамотности населения». В частности, на основе развитой экономики и высокого уровня жизни стала возникать проблема образованного досуга: семейного, дружеского, корпоративного, индивидуального. Досуговое общение людей само по себе, вне профессиональных интересов, требовало образования: образования не только как научного знания, но и как культуры (кино, спорт, музыка, история, кулинария, туризм, хореография, религия). Процессы глобализации придали дополнительный стимул развитию образования: эта и проблема международной конвертируемости образовательных сертификатов, и проблема освоения универсальной формы коммунального хозяйства, транспорта, связи, финансовой системы, визового режима, и проблема этикета в зарубежных поездках, - и все это на фоне форм национальных культур. С другой стороны, экзистенциальные проблемы личности породили потребность самореализации, то есть углубленного развития в себе эстетических способностей, нравственного чувства, религиозного поиска, физического совершенствования. Фактически на рубеже XX и XXI веков произошла инверсия ценностей касательно всего цивилизованного общества: не отдых для труда, а

труд для отдыха. Двадцать первый век начинает привыкать к мысли о том, что для досугового времяпровождения тоже может потребоваться образование, причем не малое.

В настоящее время под идеей непрерывного образования скрываются три разные ориентации:

- профессиональное образование;
- функциональная грамотность глобальной цивилизации;
- культурный досуг.

Следует учесть, что вектор развития содержания идеи непрерывного образования направлен отнюдь не к профессиональному образованию, но, напротив, от него - в сторону культурного досуга. Является ли это обстоятельство простым казусом нашего времени, или же мы имеем дело с фундаментальным явлением современной цивилизации?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратить внимание на следующие моменты:

Во-первых, не следует преувеличивать способности взрослых и престарелых людей к обучению, образованию и, тем более, к воспитанию. Так же не следует преувеличивать восприимчивость взрослых и престарелых людей к стимуляции и мотивации. Не необходимости преувеличивать потребность взрослых в изменении своего образования, особенно профессионального. И это вполне понятно с антропологической точки зрения: с возрастом способности к образованию падают, а усилия и затраты на образование взрослых, соответственно, увеличиваются. Уже на сегодняшний день в развитых странах материальные затраты на образование взрослых превышают затраты на образование детей и юношества, вместе взятые.

Образование взрослых - чрезвычайно затратная политика, причем не только в финансовом отношении, но и во временном, и в организационном. Опыт истории показывает, что любое общество предпочитает вкладывать деньги, время и усилия главным образом в молодежь.

Во-вторых, не следует наивно полагать, будто труд ради заработка и образование ради заработка совместимы между собой. Взрослый человек при восьмичасовом рабочем дне очень плохо подготовлен к началу образовательной деятельности в послерабочее время, прежде всего по причине усталости. Даже Правила дорожного движения запрещают управление автомобилем при наступлении усталости. Если руководствоваться гуманитарными соображениями, то образование, планируемое ради заработка, надо запрещать после трудового дня. Или же осуществлять его в пределах рабочего времени с сохранением заработной платы. Это еще раз подтверждает чрезвычайную затратность образования взрослых, особенно при соблюдении нравственности. Не случайно всякое образование взрослого трудящегося населения так часто основывается на взаимном обмане обучаемых и обучающих, продуцируя мздоимство и коррупцию.

В-третьих, образованию взрослых не способствует то обстоятельство, что любое чрезмерно стратифицированное общество всеми средствами

препятствует вертикальной (восходящей) социальной мобильности. То есть повышение образования даже при самой лучшей профессиональной подготовке не гарантирует продвижения по служебной лестнице и, тем более, продвижения в высшие слои общества. В условиях сватовства и кумовства непрерывное профессиональное образование теряет смысл, превращаясь в романтику одних и в пустую трату времени у других. Юные отпрыски знатных фамилий способны занять все престижные должности при минимальных усилиях по получению диплома о вузовском или послевузовском образовании. В лучшем положении, чем вертикальная социальная мобильность, оказывается горизонтальная социальная мобильность.

Во второй половине двадцатого века принято было полагать, что технический прогресс предъявит образованию резко повышенные требования. Однако, в действительности этого не произошло. Скорее, произошло обратное - благодаря появлению «интерфейса», особого способа общения человека и машины на человеческом языке, а не машинном.

Европейская цивилизация, городская по способу своего развития, ориентирована на комфорт, доступный любому полноправному члену общества. Комфорт - как принцип организации жизнедеятельности западного общества - вообще не предполагает высокого образования. Если учесть, что получение образования - это тяжелый труд, а комфорт имеет целью облегчение труда, то понятно, что ориентация на комфорт одновременно означает сокращение усилий по получению образования. Во

всяком случае, очевидно, что в условиях технического прогресса образование взрослых в принципе не должно ориентироваться на трудозатратную деятельность. Образование как труд обязательно в детско-юношеском возрасте, и совсем не уместно в зрелом возрасте или, тем более, пожилым. В идеале образование взрослых - это образование досуговое, как свободное времяпровождение и совершающееся как бы без ученического труда. При этом политическая культура и образованность взрослого человека, выпускника университета, оказывается много ниже минимума гражданской ответственности. Лишние знания занимают место необходимых, в результате цивилизация лишается «цивитас» - гражданина.

Таким образом, прочные нереализованные возможности взрослого человека непрерывно связаны с неосознанностью андрагогической антропологии и человекоориентированной парадигмы в образовании взрослых.

Литература

1. Горшкова В.В. Непрерывное образование как способ бытия человека: монография. – СПб.: Астерион, 2016. – 288с.
2. Деркач В. И. Оптимизация управления деятельностью персонала образовательных систем: моногр. / В.И. Деркач. - М.: Итар-Тасс, 2015. - 152 с.
3. Козак Н. Н. Комплексная безопасность в образовательных учреждениях. Учебное пособие / Н.Н. Козак. - М.: Феникс, 2016. - 352 с.

ДИАГНОСТИКА СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Зак А.З.

*Доктор психологических наук,
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,*

Аннотация

В статье представлены разработка и апробация методики «Чередование», предназначенной для диагностики сформированности у младших школьников познавательной компетенции, связанной с освоением способов решения поисковых проблем. Показаны дифференцирующие возможности предлагаемой методики.

Ключевые слова: младшие школьники, познавательные компетенции, способы решения задач.

DIAGNOSTICS OF WAYS FOR SOLVING PROBLEMS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Zak A. Z.

*Doctor of psychological science,
FGBNU "Psychological Institute of Russian Academy of Education"*

Abstract

The article presents the elaboration and approbation of the "Alternation" technique, designed to diagnose the formation of cognitive competence in junior schoolchildren, related to the mastering of ways to solve search problems. Differentiating possibilities of the proposed method are shown.

Keywords: junior schoolchildren, cognitive competence, ways of solving problems.