

ДИСКУССИИ

УДК 37.013.83

Теслинов Андрей Георгиевич

доктор технических наук, профессор, руководитель научно-консалтинговой группы «DBA-concept», Москва (РФ).

E-mail: ananda@teslinov.ru

АНДРАГОГИКА РАЗВИТИЯ: БАЗИСНЫЕ ТЕОРЕМЫ

Аннотация. *Цель.* В статье критикуется состояние научного знания об образовании взрослых и обсуждаются направления его дальнейшего развития.

Методология. При обосновании развития андрагогики использовались аспектный анализ научной риторики об образовании взрослых; обобщение симптоматики и причин проблем образовательной практики; анализ состояния андрагогики как научной парадигмы; концептуальный анализ ключевых тезисов современной андрагогики и синтез положений о развивающем образовании взрослых.

Результаты и научная новизна. Сформулированы четыре теоремы, задающие целостную совокупность положений относительно развивающего подхода к образованию взрослых. Эти теоремы представлены автором как научная гипотеза о перспективах данного подхода. Приводятся доказательства теорем и описываются условия возникновения у образования взрослых развивающих свойств. В центре рассуждений автора идея о взрослом человеке в образовании как о носителе развивающейся культуры. Показано, что выдвинутые теоремы образуют концептуальное ядро научной ветви в образовании взрослых – андрагогики развития. Раскрыты последствия практической интерпретации ее положений.

Практическая значимость. Развернутые в статье смыслы и рекомендации предназначены разработчикам образовательных систем и сред для взрослых, стремящимся к созданию в этих системах и средах развивающих компонентов. Эти рекомендации позволят преодолеть очевидный тренд сведения образования взрослых к «подтягиванию» их до непрерывно устаревающих стандартов и придать ему облик действительно развивающей технологии.

Ключевые слова: образование взрослых; андрагогика; андрагогика развития; развитие; парадигма; культура; культурогенез; целое.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-4-134-154

Teslinov Andrey G.

Doctor of Engineering Sciences, Professor, Director of the Scientific Consulting Group DBA-Concept, Moscow (Russia).

E-mail: ananda@teslinov.ru

ANDRAGOGY OF DEVELOPMENT: BASIC THEOREMS

Abstract. *The article presents criticism of the state of scientific knowledge about adult education and provides the reasons for the choice of directions of its development.*

Methods. *The approach to the substantiation of directions of development of andragogy includes aspectual analysis of scientific rhetoric of adult education; summarizing the symptoms and causes of the problems of educational practice examples of education managers; the analysis of the status of andragogy as a scientific paradigm; a conceptual analysis of the key theses of the modern synthesis of andragogy and the provisions for developmental adult education.*

Results and scientific novelty. *Four theorems are formulated that specify the complete set of propositions about a developmental approach to adult education. These theorems are presented as a scientific hypothesis about the features of the approach. The theorems are proved, and the substantiation of the conditions of emergence of the adult education of educational properties is described. The idea of adult education as a developing culture is in the centre of reasoning. It is shown that the assertions of theorems form the conceptual core of the scientific branches in adult education – andragogy of development. The effect of the practical interpretation of its provisions is disclosed.*

Practical significance. *Disclosed meanings and recommendations may be oriented to developers of educational systems and media for adults while creating the developmental components. These references will help to overcome the evident trend information of adult education to the "pulling" them up to continually outdated standards, and to give it the look of a truly developing technology.*

Keywords: *adult education, andragogy, andragogy development, development, paradigm, culture, cultural genesis; the whole.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-4-134-154

1. Состояние науки образования взрослых

Судя по многим признакам, андрагоика как наука исчерпала ресурсы своего развития. Она ограничилась изучением поведенческих особенностей взрослых людей, так и не поднявшись к закономерностям и технологиям их саморазвития. Взяв за образец мышления своих фундаментальных оснований профессиональное обучение, она перестала служить развитию

взрослых людей и их практик. Наглядное свидетельство тому – состояние, к которому взрослые люди привели наш хрупкий мир.

Известно, что «только разнообразие может поглотить разнообразие» (закон «Эшби – Седова») [26, 17]. Таким способом природа снимает противоречия реальности. Подобная необходимость теперь возникает в образовании взрослых, которое должно обогатиться разнообразием. В нашей стране серьезные попытки оздоровления взрослого образования восходят к деятельности Н. И. Пирогова примерно полуторавековой давности [15]. Развитие педагогики путем выделения из нее андрагогики состоялось лишь спустя сотню лет.

Переход к новому разнообразию был инициирован М. Ноулзом, определившим особенности поведения взрослых в обучении [30]. Это стало тем способом развития взрослого образования, который позволял разрешить некоторые его проблемы [31]. Как пояснял М. Ноулз, идея об особенном поведении взрослых (андрагогическая модель) развивала процессуальную часть образования, не трогая содержательную. Ранняя андрагогика имела отношение к обеспечению процедур, помогающих взрослым овладеть информацией и умениями. И это было прорывом в повсеместном «оребичивании» взрослых людей педагогами, которое происходило, по выражению М. Ноулза, по «замороженной» модели монастырских школ средневековой Европы, где опыт начальных умений прививался маленьким мальчикам.

Спустя полвека существования андрагогики о ней можно сказать: следование ее ранним постулатам больше не развивает образовательную практику взрослых людей. И не потому, что эти постулаты неверны. А потому, что за это время изменился мир. Усложнились и продолжают с нарастающим темпом усложняться формы жизни, которые приходится осваивать намного быстрее. Ускоряются перемены в социальной практике – теперь важнее осваивать способы ее развития, нежели способы поддержки функционирования. Решительно повышается ответственность взрослых за совместно творимое будущее: оно все менее надежно, все более хрупко, все откровеннее нуждается в новом содержании образования, в новом понимании всего того, что происходит, а не только в новых технологиях [28]. Угрожающе увеличивается разрыв между миром переживаемым в опыте и миром виртуальным. Новые смыслы все менее адекватны законам реальной жизни. Это обстоятельство понуждает образование перестать заниматься улучшением процедур переноса готовых мыслей из одних голов в другие, от знающих жизнь педагогов к «как бы неучам» взрослым. Теперь образовательная сфера должна изобретать способы помощи взрослым в генерации новых смыслов и выстраивании отно-

шений с миром в плане увеличения потенциала живучести. От образования требуется помогать развитию людей, а не закреплять образцы кем-то так или иначе понимаемых норм социальной практики, которые все больше отстают от времени [27, 29].

Перемены, случившиеся за полвека в мире, ставят серьезный вопрос перед андрагогикой: что она может предложить принципиально нового для развития взрослых обучающихся? Можно сказать, что ничего. Или почти ничего. У андрагогики изначально и не было такой задачи. Она с первых дней служила другому – облегчению способов освоения взрослыми людьми готовых образцов социокультурного опыта. Публичная современная риторика о развитии взрослых сводится к необоснованному наращиванию размеров матриц их компетенций. В современной андрагогике нет существенных различий между развитием и ростом или развитием и совершенствованием, а следовательно, и нет сознательного обновления подходов к развивающему образованию взрослых. На него без изменений и, стало быть, бессмысленно спроецированы идеи детского образования. При этом заметим, что педагогика в своих передовых концепциях уже давно стремится преодолеть слабость своих методов, изучая развивающие подходы к обучению и идеи о развитии детей [4, 6]. Но андрагогика не переняла эту тенденцию – образование и обучение в ней неразличимы.

Хотя переживание подобных периодов закономерно для любой науки. «Нормальная» наука (по Т. Куну – опирающаяся на ряд прошлых достижений) долгое время основывается на допущении, что научное сообщество знает, каков окружающий нас мир. Когда же мир изменяется, она не сразу находит внутри себя объяснение этим переменам, по инерции продолжая заниматься прежним [8]. Нечто подобное происходит и с андрагогикой. Далее обсудим причины ослабления ее продуктивности и обоснуем ее необходимый будущий облик – андрагогику развития.

2. Пределы традиционной андрагогики

Известно, что развитие научного знания происходит через смену научных парадигм. Есть несколько признаков того, что парадигма андрагогики приобрела загрубевшие, застывшие формы.

В андрагогике существует устойчивая традиция в методах исследования и решении проблем. Взрослый человек рассматривается лишь с психологической точки зрения (Б. М. Бим-Бад, Т. А. Василькова, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, И. А. Колесникова, А. И. Кукуев, Е. П. Тонконогая и др.). Эта традиция почти не учитывает другие взгляды на взрослых, которые могли бы «подтянуть» новые методы исследований.

Как следствие, не появляются свежие идеи об особенностях освоения нового содержания образования взрослыми людьми; не поднимаются вопросы о сути развития взрослого человека, о способах его перехода к решительно новым качественным состояниям.

В традиционной андрагогике практически не пересматриваются правила подхода к проблемам развития взрослых людей. Эти правила «заморожены» в риторике о развитии взрослых как об освоении ими новых компетенций. Компетентностная идея, дробящая человека на списки навыков, знаний, умений и других свойств, оказалась удобной формулой для сопоставления людей и профессий. Но она бесполезна для объяснения развития. Во-первых, никто не может точно указать на тот состав компетентностей, который создается в конкретном учебном заведении. Во-вторых, не имея концепта развития, нельзя указать на действительный эффект развития. Но самое важное то, что из списков компетентностей не возникает живой новый человек (ни юрист, ни менеджер, ни хирург...). Правила исследования проблем образования, вытекающие из компетентностной идеи, оказались парализованными ею самой и уже не позволяют пробиться другим подходам к образованию взрослых, которые, разумеется, имеются в научных дискурсах. Так, например, безусловно, передовая идея контекстного обучения свертывается, сводится к компетентностной традиции даже самим ее автором [3].

Позиции большинства ученых поразительно точно согласуются с традицией. Анализ потока публикаций об образовании взрослых показывает патологически устойчивое сведение результатов исследований к успеху их развития посредством «передачи» образцов опыта, полученных кем-то вчера. И совсем не обсуждается вопрос о том, как из опыта, полученного в прошлом, создавать во взрослом обществе новую образованность, т. е. формировать способность добывать, конструировать новые целостности. Судя по выводам, к которым приходит подавляющее большинство исследователей андрагогических практик, задача развивающего образования взрослых состоит в популяризации знаний.

Благодатным признаком научных парадигм является регулярность появления новых решений проблем их предметных сфер. Эти решения хотя и не создают радикальных переворотов в науке, но обогащают практику. Так происходит и в андрагогике: она регулярно совершенствует образовательный процесс в периферийных областях – в применении новых медийных средств, формах ведения учебных занятий. Но эти новшества не затрагивают концептуального ядра теории образования взрослых.

По мере затвердевания парадигмы у нее возникает большое количество сторонников. Это наблюдается и в андрагогике: становится устойчи-

вым поток публикаций, статуируются специальности, происходит тиражирование решений, «успокаиваются» термины. В ней, как и в другой отрасли культуры, происходит обычный процесс: с трудом возникшие и сращенные в целое смыслы укрепляются, множатся, упрощаются, искажаются, становятся самостоятельными и увядают в собственных значениях.

Все это свидетельствует о приближении андрагогика как научной парадигмы к предельным границам, дальше которых она не может развивать научное знание. На это указывают и результаты исследования свойств образца ее мышления, среди которых как наиболее важные для образовательных практик выделены следующие:

- надежность – гарантия однозначности результатов при многократном повторении рекомендаций андрагогика в различных контекстах;
- непротиворечивость – отсутствие сомнений, вызванных противоположными, противоречащими друг другу суждениями и выводами;
- прагматичность – способность применять ее рекомендации в практике для разрешения различных образовательных проблем;
- продуктивность – способность порождать новые образовательные продукты;
- результативность – способность рекомендаций андрагогика приводить к тому, что от нее ожидают в различных образовательных средах.

Данные опросов, проведенных нами за три последних года на представительной выборке различных специалистов, занимающихся образованием взрослых, показаны на рис. 1.

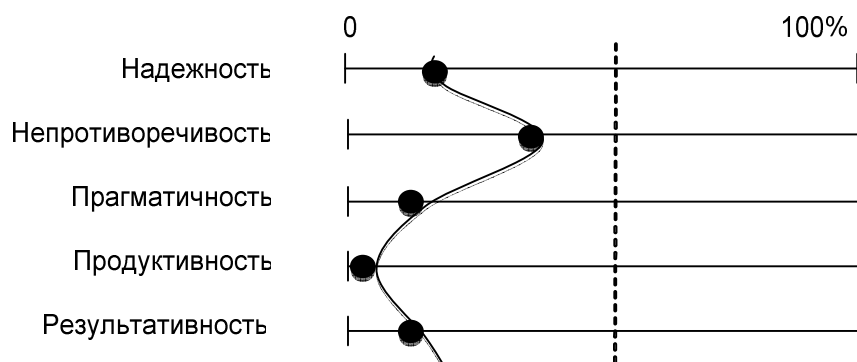


Рис. 1. Результаты оценки качества современной андрагогика как образца научного мышления

В подобных обстоятельствах с неизбежностью становится понятна необходимость установления иного образца мышления, новой целостности. И она создается. Так «волнами синкретизации» нарастает и развива-

ется «тело» культуры [10]. Сначала она низводит некие священные для себя смыслы до профанных (рутинных, технологизированных) значений, а затем стремится к новому синтезу [14]. Андрагогика находится именно в такой стадии своего существования. Смена парадигмы, в которой она развивалась до сих пор и след которой еще долго будет замечен в научной риторике и деловой практике, должна изменить историческую перспективу для сообщества. И признаки этой перемены уже заметны:

1. Увеличивается число теорий, «требующих» включить аномалии в образовании взрослых в состав «нормальной» науки. Речь идет о критике компетентностного подхода к образованию; о нарастании попыток профессионально использовать проблемы практики взрослых людей как рычаги развивающих перемен; о разделении периодов взрослой жизни на особенные этапы, предполагающие разные подходы к образованию; об иных взглядах на существо развивающейся взрослости и других [20].

2. Усиливаются сомнения научного сообщества в способности имеющейся парадигмы решать новые задачи. Во-первых, многим становится очевидно, что сведение образования взрослых к профессиональной подготовке и переподготовке не способствует решению социокультурных проблем. Человека будто бы организованно уводят из настоящего и заставляют жить в прошлом, понятном, освоенном опыте. Образование все больше напоминает музей истории. Во-вторых, образование взрослых отчетливее приближается к требованиям среднего человека. И этой проблеме никак не помогает гигантское количество тренингов по лидерству, на которых лидеры будущего изготавливаются инструментами прошлого и тренерами, выросшими в андрагогике «среднего человека». В-третьих, содержание образования взрослых людей стагнирует. У андрагогики не хватает концептуальных решений о развитии, а новые предметы и дисциплины не образуют содержания образования [24]. Большинство курсов и программ на современном рынке взрослого образования начинается со слова «КАК»: как вести переговоры, как управлять командой, как организовать эффективное производство и т. д. Но трудно найти курсы, которые бы начинались со слова «ЗАЧЕМ». В эту сторону андрагогика не смотрит, так как не имеет надежных ориентиров, нацеленных на будущее. «Создается впечатление, будто завоеванная человеком свобода сама отказывается от себя в пустой свободе ничтожного» [27].

3. Среди ученых укрепляется убеждение, что все заметные аномалии образования взрослых людей не могут быть включены в состав андрагогики как научного образца мышления.

Необходим поиск выхода из сложившейся ситуации. Один из возможных вариантов уже пробивает свою дорогу – это «андрагогика разви-

тия». Нашей целью является обоснование наиболее важных положений этой ветви научного знания о взрослых, которые станут основаниями для постановки новых образовательных проблем и решений.

3. Четыре теоремы андрагогика развития

После знаменитой теоремы К. Геделя сама андрагогика развития не сможет доказать полноту своих оснований, для этого придется их исследовать, мобилизуя другие науки. Представляется, что этих оснований немало. Приведем четыре из них в виде теорем вместе с доказательствами.

Теорема «взрослости»

Появление этой теоремы мотивировано убеждением в том, что конечной целью образования взрослых вовсе не является «формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни» [7]. Данное убеждение подкрепляется по крайней мере двумя аргументами.

1. В общем значении «формирование личности» – процесс очеловечивания новорожденных. В строгом смысле это усвоение ими структуры ценностей, принятой в обществе. Как только эта структура появляется, дальше уже надо говорить о ее преобразовании, трансформации, развитии, поскольку к этому моменту личность сформирована. Согласно учению А. Н. Леонтьева [9], личность «рождается» дважды. После второго рождения (в подростковом возрасте) и содержательно, и формально она устоялась. Потом начинается другая история – жизнь в творческом самопреображении.

2. «Участие в жизни» – характеристика пассивности человека в усложняющемся культурном потоке. Участие лишь совместная с кем-то другим деятельность, без какой бы то ни было претензии на результат. Сознательно или неосознанно взрослые люди создают новые реальности, которые либо открывают, либо закрывают возможности для продолжения существования мира людей. Не приходящее в сознание, хотя бы и компетентное, «участие» в жизни – это то, что прощается еще не созревшим личностям, но никак не взрослым.

Формула теоремы «взрослости» имеет следующий вид: **«Взрослое состояние человека тождественно состоянию субъекта деятельности, состоявшегося в конкретной культуре».**

Доказательство. Деятельность – форма осуществления людьми процессов, совершаемых с некоторыми целями. То есть взрослые «работают» с целями, отношениями, процессами и с другими людьми. Значимым здесь является наше влияние на цели, отношения и других людей. Все это «рычаги» развития, которые без исключения выступают объектами образующего постижения.

Содержанием деятельности взрослого человека выступает развивающее преобразование опыта. Он занимается перерабатыванием всего накопленного обществом багажа, создавая и изменяя различные нормы, правила поведения, ценности и проч. Полученный в ходе деятельности новый социокультурный опыт передается далее другим людям для последующего «правильного» поведения в новых обстоятельствах. Причем этот развивающийся опыт не просто «блоки» норм, ценностей, правил и проч., но особенный способ существования живого, функция которого – увеличение жизненных сил человечества в целом и отдельного человека для продолжения жизни в усложняющемся мире [21]. Непрерывное сознательное совершенствование этого способа представляет собой главную задачу взрослых, к которой они подтягивают младенчество. Эта задача решается при условии, что взрослые люди уже освоили необходимый для жизни опыт и теперь заняты другим делом – созданием новых человеческих «механизмов» и феноменов, повышающих живучесть социума. Несовершенство наличного опыта становления в определенной культуре есть признак незавершенного детства.

Простое «участие» «в экономической, социальной и личной жизни» бессмысленно, поскольку оно не позволяет состояться творческому созидательному акту, способствующему прогрессивному совершенствованию жизни. Успех этой недетской работы возможен лишь при условии, что человек занимается ею осмысленно, как субъект, т. е. как самостоятельный деятель. Субъект сам ставит цели, сам выстраивает отношения, сам влияет на людей и процессы. «Сам» означает, во-первых, осознание происходящего, во-вторых, наличие собственной воли, в-третьих, творческое начало. Принципиальное отличие взрослого от ребенка – самостоятельность выбора в субъектной позиции. Выбирать – значит влиять на вектор развития самого себя и мира. В развивающих процессах объектом образовательных усилий может быть не что иное, как «самость», а целью – ее приумножение.

Поскольку результатом образовательной деятельности взрослых людей должны быть новые состояния культуры [1], а не способности транслировать полученные в аудитории образцы, то в области образования взрослый человек должен рассматриваться как состоявшийся в конкретной культуре субъект деятельности. Что и требовалось доказать.

Когда развитие может не просто происходить, но и делаться, взрослые ответственны за его осуществление и результаты. Андрагогика, которая игнорирует такую ответственность, бесперспективна. Следствия из этой теоремы по-разному могут отразиться на содержании образования взрослых.

Теорема «изживания»

Теорема опирается на мысль о том, что, признавая взрослого человека состоявшимся в культуре субъектом деятельности, необходимо обозначить его новую роль в культурогенезе. Правомерность теоремы подерживается двумя основными соображениями:

- взрослый есть часть постоянно преобразующегося культурного потока. Следовательно, он должен непрерывно менять себя. По Г. Риккерт, он вынужден регулярно вместе с культурными переменами изживать себя вчерашнего (остается открытым вопрос: как это делать?);

- вспоможение потоку развития нельзя рассматривать упрощенно, например, в виде наращивания каких-то актуальных компетенций. Эти компетенции лежат на поверхности очевидных задач социального строительства – их и так быстро осваивают «отличники эволюции», собирающие свой «урожай» со спроса. Однако, может быть, исходя из принципа «дополнительности», нужно возвращать людей и с противоположными компетенциями, во избежание деформации культурного потока в долгосрочной перспективе?

Как должны быть устроены образовательные институты общества знания, сознательно и целостно создающего свое будущее? Как и какие образовательные цели нужно ставить перед собой человеку-субъекту, чтобы выполнять свою взрослую функцию в развитии культуры, за которую он в ответе?

Направления развивающей трансформации взрослыми людьми самих себя в традиционной андрагогике не имеют никаких оснований.

Теорему «изживания» можно сформулировать следующим образом: **«Развитием взрослых через образование является процесс целостного изживания себя прошлого с нарастанием потенциала живучести».**

Доказательство. Развитие не сводится к совершенствованию, улучшению, оптимизации или к другим подобным преобразованиям, меняющим состояние какого-либо объекта. Это изменение самого инварианта объекта, а не его состояний [13]. Развитие человека есть не переход к другому его состоянию, а переход к другому человеку. В философии для этого процесса есть яркий термин – изживание [16]. Близким ему, хотя и не совсем точным термином в системологии является аутопоэзис [12]. Но что именно изживается?

В ходе развития человека изживаются его отношения с миром. Мысль эта не нова, но не раскрыта до сих пор так, как следовало бы для понимания развития. Идея принадлежит К. Марксу, который ввел ее как идею «клеточки». «Клеточка» – это исторически первый акт возникновения нового отношения людей с природой» [11]. На основании этого Маркс

различил человеческие эпохи. Мы говорим о фундаментальной марксовской «пятичленке», определившей принципиально разные способы воспроизводства действительной жизни. После этого у нас появился инструмент сравнения стадий развития природы в ее человеческую эпоху. Теперь понятно, что интегральным проявлением развития людей является возникновение у них новых отношений («клеточек») с миром и расширение разнообразия этих отношений. Отсюда следует, что задачей образования взрослых людей является вспоможение созданию их новых отношений с миром путем изживания старых.

Предыдущий тезис указывает на объект развивающихся изменений во взрослом человеке, но не снимает вопроса о полноте направлений. Исследования в области философии, социальной антропологии, культурологии показывают, что, во-первых, развитие происходит одновременно в нескольких направлениях, влияющих друг на друга, и, во-вторых, при искусственном сдерживании хотя бы одного из них оно сворачивает свои силовые линии и прекращается. Основными направлениями развивающихся перемен любых социальных целостностей являются следующие три: индивидуальное (Я – как развитие сознания, мышления индивидуумов); коллективное (Мы – как развитие форм социальных отношений [2]); совместно-деятельностное (Это – как развитие продуктов деятельности) [22]. Данные направления аналогичны онтогенезу, филогенезу и техногенезу – трем главным направлениям движения эволюции в ее исторической (человеческой) части. Усиление или ослабление скорости перемен хотя бы по одному из них нарушает эволюционный баланс и ставит под угрозу существование целостностей – организаций, наций, государств, человечества и человека (рис. 2).

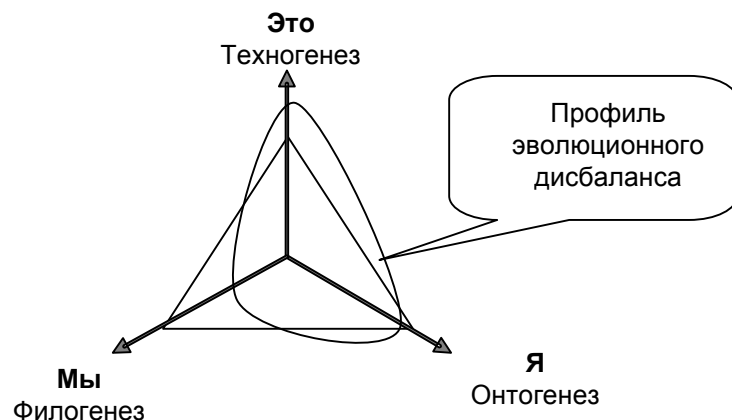


Рис. 2. Схема идеи целого в направлениях развития

Образование, ориентированное на развитие, должно работать на эволюционное целое, т. е. помогать рождению новых отношений одновременно по всем трем направлениям, увеличивая разнообразие способов приумножения живучести социума. В противном случае каждый последующий шаг перемен во взрослом человеке будет ослаблять его силы. Подобным ослаблением является, например, обучение людей реорганизации завода в торговый центр, или сведению университета к объекту аренды недвижимости, или облегчению совести путем нейро-лингвистического программирования сознания. Все это примеры образования с понижением живучести, ведущего к упрощению, сужению разнообразия инструментария работы с усложняющейся реальностью. Образовательные программы, в которых нет приращения хотя бы по одному из направлений целостного существования (Я – Мы – Это), не имеют никакого отношения к развитию.

Следовательно, развитием взрослых через образование является процесс непременно целостного изживания ими самих себя прежних с нарастанием потенциала живучести. Что и требовалось доказать.

Теорема «культуры»

Исходными мотивами этой теоремы являются следующие два:

- предыдущие теоремы приводят к пониманию особенностей взрослого человека и его задач в образовании. Но они не определяют ключевого способа его развития средствами образования;
- поскольку в человеческую фазу эволюции природы развитие имеет принципиально творческий, т. е. спонтанный характер, то его последствия могут быть непредсказуемыми и опасными для нашего существования. Это требует обоснования некоего особенного «механизма» развития, лишённого признаков бессознательного наращивания количества и мощности «клеточек».

Формула теоремы «культуры» в андрагогике развития имеет следующий вид: **«Взрослый человек в образовании есть развивающаяся культура»**.

Доказательство. Пространство, в котором существует взрослый человек, называется «культура». Это та форма жизни, тот самый особенный ее способ, которым живая природа продолжает саму себя [25]. Существенным отличием этой природы является особенная «механика» работы живого: 1) оно порождает смыслы, движимое ценностями, которые меняются от взаимодействия живого с живым; 2) оно произвольно устанавливает различные отношения с миром («клеточки»); 3) таким образом создается огромное количество обстоятельств, влияющих на него самого и на окружение – создаются со-бытия; 4) каждое новое событие вносит

в жизнь новые смыслы, а с ними и возможности для следующих событий и т. д. То есть атомарной «единицей» этой природы является смысл [14].

Влияние смысла на наше существование происходит по «кругу власти культуры» (рис. 3). Мы как личности (по Л. С. Выготскому – системы ценностей) создаем «клеточки», выбирая и устанавливая новые отношения с миром (отношение «выбора»). Эти отношения формируют некие обстоятельства нашего существования – назовем их «культурными контекстами». Своей деятельностью мы как бы вбрасываем в мир новое содержание, которое изменяет его и создает новые условия жизни (отношение «изменения»). А условия в форме культурных традиций определяют наше собственное понимание происходящего. То есть культурные контексты становятся влиятельными образцами нашего поведения и мышления, определяя наши последующие выборы и поведение [21]. Так проявляется власть культуры, которая подчиняет себе и нас как личностей, и наши выборы, и будущие культурные контексты (отношение «властвования»).

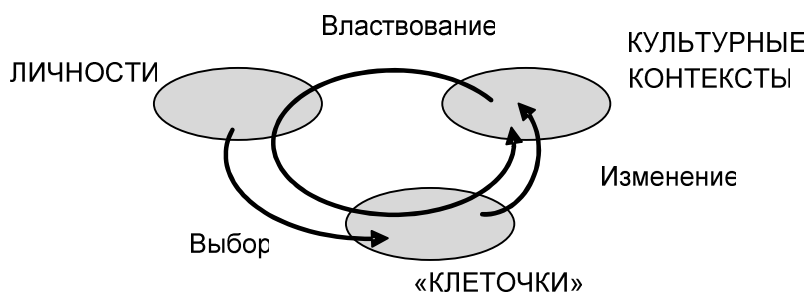


Рис. 3. Схема «круга власти культуры»

В этом «круге власти культуры» исходным пунктом является выбор личностей тех или иных отношений с миром. Он происходит под властью культуры, поскольку она выступает как «ментальное пространство, в котором разыгрывается жизнь и из которого нет выхода» [23]. Но либо выбор делается бессознательно и тогда полностью определяется властью культуры, либо он делается с усилием сознания и воли, рождаемых смыслом. По теореме взрослости первый случай к предмету нашего обсуждения не относится – здесь нет субъекта деятельности. Во втором случае возникает возможность для сознательного выбора «клеточек», которыми совершается подлинное развитие. Оно происходит через преодоление власти культуры. Средством этого преодоления, приводящего к рождению смыслов и позволяющего личностям делать такие выборы, является образование. В ходе взрослого образования должна прирастать способность к такой работе.

Развитие культуры происходит в виде непрерывного изменения «клеточек», а вместе с ними – и изменения содержания («начинки») кругов власти культуры. В этом смысле культура выступает как непрерывный поток с циклическим прирастанием ее новых кругов. И каждый новый «срез» культуры есть лишь одно из состояний непрерывного потока ее развития, потока количественно/качественных переходов в ней. Именно эти переходы культуры образуют магистраль ее динамики в направлении увеличения жизненных сил. Устойчивое наращивание качества этого потока есть процесс саморазвития культуры.

Все переходы между состояниями культуры совершаются руками, умами и сердцами взрослых людей, вооруженных теми или иными смыслами (дети эти переходы делают не самостоятельно, а только вместе со взрослыми). За вычетом биологической (животной) составляющей человека, взрослый по своей сути представляет собой особенный способ исполнения этих переходов.

Следовательно, взрослый человек в образовании это и есть сама себя развивающая культура, что и требовалось доказать.

Все сказанное означает, что помогать развитию взрослого средствами образования – значит помогать культуре в развитии себя самой. Особенное напряжение и особенную эстетику этой работе придает то, что она должна непрерывно совершаться изнутри культурного потока наружу, работая с Неизвестным. И трудно найти для человека задачу более захватывающую по замыслу, трудностям и возможностям.

Теорема «трех субъектов»

Теорема взрослости вводит в круг наших рассуждений понимание роли взрослого как субъекта деятельности. Две другие теоремы вносят дополнительные различия этой роли. Известно, что роль – это проекция некоего отношения. Если удастся понять суть отношения взрослого к процессам развития культуры, то состоится важное уточнение его субъектной позиции, развитием которой и должно заниматься взрослое образование.

Формула четвертой теоремы выглядит так: **«Существо развивающего образования взрослых состоит во вспоможении развитию в них трех различных субъектов с нарастающей мощностью их позиций»**. В доказательстве этой теоремы удобно пойти от конца.

Доказательство. Конечной задачей взрослого участия в культурогенезе является сознательная помощь развитию культурного потока в направлении усиления живучести социума. Это возможно лишь при условии способности взрослых людей к самополаганию культурных переходов. Либо эти переходы делаются бессознательно, т. е. без включения ума (как это, в традиции основоположника бихевиоризма Э. Торндайка, предпола-

гают тренинги), либо с включенным разумом. Бессознательное совершение этих переходов придает развитию культуры спонтанный, а следовательно, опасный для самой жизни характер. Очевидно, взрослые обязаны идти другим путем. Владея рефлексией, волей и творческим началом, они должны сознательно направлять свою деятельность к совершению только тех культурных переходов, которые будут придавать устойчивость развитию культурного потока (рис. 4). Это возможно лишь в позиции субъекта культуры.

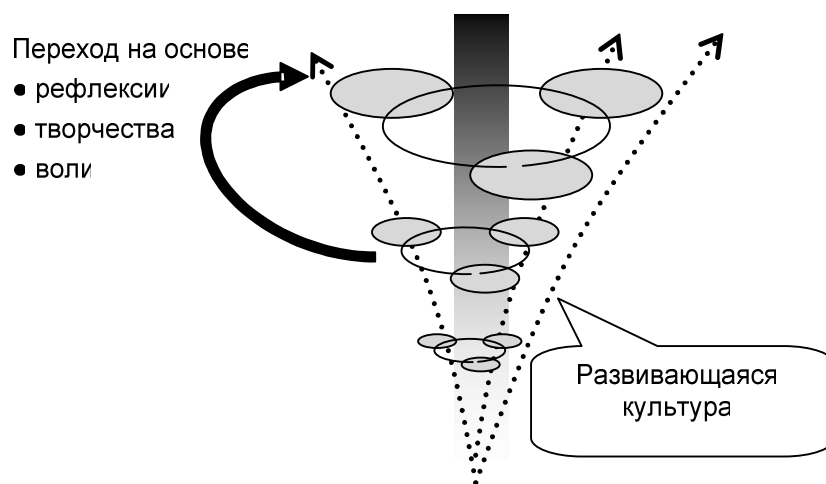


Рис. 4. Схема поведения субъектов культуры

Минимальным требованием к взрослым в их полноценном, сознательном участии в развитии культуры является обладание ими способностью самостоятельно определять направления собственного развития в каждом состоянии культурного потока. Только при таком условии возможно целостное развитие культуры и сохранение баланса направлений эволюции. Это означает, что взрослые люди должны быть способны к самополаганию развивающих изменений самих себя, т. е. к согласованию изменений себя как личностей с закономерностями развития. Самополагание такого рода возможно при задействовании все тех же «рычагов» развития: рефлексии, творчества, воли, примененных, однако, к задачам саморазвития, что возможно лишь в позиции субъектов развития.

Средством саморазвития человека является образование. Поскольку это так, то непременным условием возможности саморазвития взрослого человека является обладание им способностью самостоятельно выбирать траектории в образовании. Ребенок совершает такой выбор с помощью учителей и родителей. По мере накопления опыта и обретения способности к са-

мообразованию нужна в помощи ослабевает и постепенно сводится к нулю. Это момент, когда взрослый занимает позицию максимальной познавательной самостоятельности – в нем рождается субъект образования [19]. Если подобного не происходит, значит, «взрослая жизнь» еще не началась.

Таким образом, условия развития культуры выполняются в полной мере лишь при исполнении «трех главных ролей» взрослого человека – трех его субъектных позиций:

1) взрослый как субъект образования: он способен на сознательный выбор пути в образовании;

2) взрослый как субъект развития: он способен на создание всей цепочки своих сознательных выборов, по которой выстраивает путь изживания себя прежнего;

3) взрослый как субъект культуры: он способен на сознательный выбор пути в развитии культуры, «пропуская» через себя ее непрерывный поток и перенаправляя его в сторону увеличения жизненных сил, отвечая за будущее человечества.

В совокупности эти три позиции раскрывают существо подлинного субъекта деятельности. Перепроверя логику суждений, несложно понять, что можно быть субъектом деятельности, но не быть субъектом образования. Можно быть субъектом образования, но не быть субъектом развития. Можно быть субъектом развития, но не отвечать за культуру. Потеря хотя бы какой-то одной из позиций выбрасывает человека из разряда взрослых.

Следовательно, суть андрагогики развития состоит в поддержке взрослых для выращивания в себе всех трех субъектов (рис. 5).

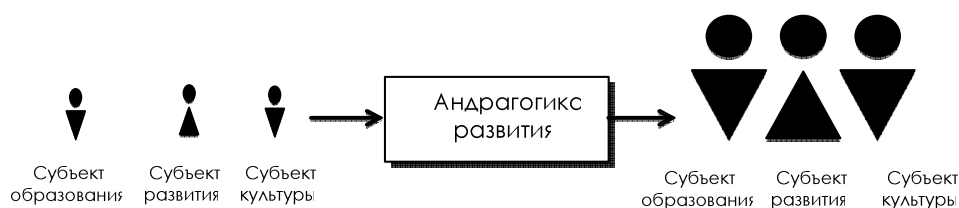


Рис. 5. Схема андрагогики развития как процесса

Представленные нами четыре теоремы образуют концептуальное ядро андрагогики развития. Развертка этого ядра приводит к ряду следствий, важных для понимания сути развивающего образования взрослых.

4. Следствия

1. Цели развивающего образования взрослых не могут выводиться из идеи трансляции и освоения социокультурного опыта. Этого мало. Мало даже «творческой» трансляции опыта. Его нужно не транслировать –

«механика» культуры это делает сама. Без наших специальных усилий культура есть «форма социального наследования» [21]. Наша взрослая роль в этом потоке посерьезнее. Необходимо помогать культуре творить себя не в любых направлениях, но только в тех, в которых может продолжаться жизнь. Многочисленные свидетельства социальных конфликтов, которые мы наблюдаем повсюду, указывают на то, что до сих пор задача взрослого образования так не ставилась. Речь о том, что **задачи андрагогики не тождественны задачам педагогики.**

2. Содержание и технологии взрослого образования должны быть направлены на расширение возможностей взрослых людей по созданию новых «клеточек» – новых отношений с реальностью, усиливающих нашу живучесть. В этом «расширении» разнообразия форм жизни содержится смысл главной функции андрагогики нового типа. Любая попытка поставить образование взрослых в позицию стандартизатора, укрепителя сложившихся норм поведения, образцов деятельности, шаблонов мышления без конструктивного сомнения в них есть попытка свертыwania возможностей человека и понижения его развивающей роли в культуре. **«Единицей» содержания развивающего образования должны быть переходы в состояниях культуры.**

3. Переходы в культуре являются развивающими только в тех случаях, когда они снимают противоречия ее предыдущих состояний. Следуя за этой фундаментальной гегелевской идеей [5], за этой «узловой линией мер» соотношения количества и качества, **развивающее образование взрослых должно работать на подведение взрослых людей к «снятию» противоречий в культуре.** Эта необходимость прямо противоположна современной образовательной традиции – подтягивать взрослых к «вчерашнему» опыту пусть даже самых передовых стран и компаний. Почти всегда это опыт отмирающего поколения. А задача состоит совсем в другом – помогать «переходам» в будущее.

4. **У развивающего образования есть два сильных «рычага» перемычки в культуре: воля и рефлексия.** Рефлексия – приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой; «способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [18]. Воля – это способность действовать в достижении осознанных целей среди препятствий, быть бодрствующим в сознании, действенным хозяином, автором своей жизни. Использование данных «рычагов» образования означает, по крайней мере, то, что все образовательные программы салонного типа, в которых лишь обсуждаются или, что еще хуже, «читаются» какие-то темы (пусть даже и умные кейсы) без живого, осмысленного опыта их задействования в жизнь, в социальную практику должны быть оставлены в прошлом.

5. Каждая новая «клеточка», творимая взрослыми людьми, становится новой порцией смыслов, пополняющих царство культуры. Но ее движения непредсказуемы: они могут быть ровно как прогрессивны, так и опасны. Развитие – самый опасный процесс на земле. То есть, влияя на будущее через культуру, взрослые отвечают, во-первых, за непрерывное и, во-вторых, за восходящее движение ее потока. Следствием этого обстоятельства становится положение о том, что **взрослое образование должно «принуждать» к ответственности за будущее.**

Андрагогика развития должна помочь взрослому человеку поднять голову над ежедневными сюжетами жизни и увидеть всё то поле задач, которые ему придется решать, чтобы жить с нарастающим качеством жизни и сил. Если этого не произойдет, тогда природа сама, без нашего желания и воли, проволочит нас по своим «коридорам». А в этом случае, как говорят на Руси, «уж куда кривая вынесет».

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. К. Чапаевым*

Литература

1. Антология исследований культуры. С.-Петербург: Университетская книга, 1997. Т. 1: Интерпретации культуры. 728 с.
2. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. Москва: Наука, 1994. 400 с.
3. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-Прогресс, 1999. 536 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. С.-Петербург: Наука, 1992. 488 с.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
7. Змеев С. И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва: Пер Сэ, 2012. 272 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. Москва: АСТ, 2002. 608 с.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1983. 320 с.
10. Лотман Ю. М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) // Чему учатся люди: статьи и заметки. Москва: Центр книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2010. С. 220–239.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч. в 9 т. Москва: Политиздат, 1987. Т. 7. С. 6.
12. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / пер. с англ. Ю. А. Данилова. Москва: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
13. Никаноров С. П. Теоретико-системные конструкты для концептуального анализа и проектирования. Москва: Концепт. 2006. 312 с.

14. Пелипенко А. А. Постигание культуры: в 2 ч. Москва: РОССПЭН, 2014. Ч. 1: Культура и смысл. 607 с.
15. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1985. 496 с.
16. Риккерт Г. Философия жизни: пер. с нем. Киев: Ника-Центр, 1998. 512 с.
17. Седов Е. Информационные критерии упорядоченности и сложности организации структуры систем // Системная концепция информационных процессов: сборник трудов ВНИИ системных исследований. Вып. 3. Москва, 1988.
18. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / пер. Н. А. Садовского. Москва: Наука, 1987. 240 с.
19. Теслинов А. Г. О снятии противоречий в образовании взрослых // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: материалы 12-й Международной научно-практической конференции, С.-Петербург, 15 декабря 2015 г. С.-Петербург, 2015. Т. 3. С. 80–89.
20. Теслинов А. Г., Безлепкин В. В., Петров В. А., Щенников С. А. Обоснование российской концепции непрерывного образования взрослых. Москва: МИ-СиС, 2014. 128 с.
21. Уайт Л. Избранное: Наука о культуре. Москва: РОССПЭН, 2004. 478 с.
22. Уилбер К. Краткая история всего / пер с англ. С. В. Зубкова. Москва: АСТ; Астрель, 2006. 476 с.
23. Хейзинга Й. Homo ludens: статьи по истории культуры. Москва: Прогресс-Традиция 1997. 416 с.
24. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. Москва: УНЦ ДО, 2005. 222 с.
25. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения в 2 т. Т. 1. Москва: Мысль, 1987. 637 с.
26. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. Москва: Иностранная литература, 1959. 432 с.
27. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. Москва: Политиздат, 1991. С. 288–418.
28. Fraser D. L., Stupak R. J. A synthesis of the strategic planning process with the principle of andragogy: learning, leading, and linking. *International Journal of Public Administration*. 2002. Т. 25. № 9–10. С. 1199.
29. Grzyb Ja. Adult teaching strategies for national safety. *Bezpieczenstwo i Technika Pozarnicza*. 2015. Т. 37. С. 133–144.
30. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition. London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.
31. Rogers A. *Teaching Adults*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998. 3rd ed. 2002.

References

1. Antologija issledovanij kul'tury. [Anthology of researches of culture]. V. 1. Interpretacii kul'tury. [Interpretations of culture]. St.-Petersburg: Publishing House Universitetskaja kniga. [University Book]. 1997. 728 p. (In Russian)
2. Behterev V. M. Izbrannye raboty po social'noj psihologii. [Selecta on social psychology]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1994. 400 p. (In Russian)

3. Verbickij A. A. Contextual and competence-based approach to modernization of education. *Vysshee obrazovanie v Rossii. [Higher Education in Russia]*. 2010. № 5. P. 32–37. (In Russian)
4. Vygotskij L. S. *Pedagogicheskaja psihologija. [Pedagogical psychology]*. Ed. by Davydov. Moscow: Publishing House Pedagogika-Progress. [Pedagogy-Progress]. 1999. 536 p. (In Russian)
5. Gegel' G. V. F. *Fenomenologija duha. [Spirit phenomenology]*. St.-Petersburg: Publishing House Nauka. [Science]. 1992. 488 p. (In Russian)
6. Davydov V. V. *Problemy razvivajushhego obuchenija: opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issledovanija. [Problems of the developing training: experience of theoretical and pilot psychological study]*. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1986. 240 p. (In Russian)
7. Zmeev S. I. *Andragogika. [Andragogy]*. Osnovy teorii, istorii i tehnologii obuchenija vzroslyh. [Bases of the theory, history and technology of training of adults]. Moscow: Publishing House Per Sje, 2012. 272 p. (In Russian)
8. Kun T. *Struktura nauchnyh revoljucij. [Structure of scientific revolutions]*. Moscow: Publishing House AST, 2002. 608 p. (In Russian)
9. Leont'ev A. N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedenija. Psychological selecta*. In 2 parts. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1983. 320 p. (In Russian)
10. Lotman Ju. M. *K postroeniju teorii vzaimodejstvija kul'tur (semioticheskij aspekt). [To creation of the theory of interaction of cultures (semiotics aspect)]*. *Chemu uchatsja ljudi: stat'i i zametki. [What people study to: articles and notes]*. Moscow: Publishing House Centr knigi VGBIL im. M. I. Rudomino. [Margarita Rudomino All-Russia State Library for Foreign Literature]. 2010. P. 220–239. (In Russian)
11. Marks K., Jengel's F. *Izbr. soch. v 9 t. [Collected works in 7 volumes]*. Moscow: Publishing House Politizdat, 1987. V. 7. P. 6. (In Russian)
12. Maturana U., Varela F. *Drevo poznanija: biologicheskie korni chelovecheskogo ponimanija. [Tree of knowledge: biological roots of human understanding]*. Translated from English by Ju. A. Danilova. Moscow: Publishing House Progress-Tradicija. [Progress-Tradition]. 2001. 224 p. (In Russian)
13. Nikanorov S. P. *Teoretiko-sistemnye konstrukty dlja konceptual'nogo analiza i proektirovanija. [Theoretical and system constructs for the conceptual analysis and design]*. Moscow: Publishing House Kontsept. [Concept]. 2006. 312 p. (In Russian)
14. Pelipenko A. A. *Postizhenie kul'tury. [Comprehension of culture]*. In 2 parts. P. 1. *Kul'tura i smysl. [Culture and sense]*. Moscow: Publishing House ROSSPJeN, 2014. 607 p. (In Russian)
15. Pirogov N. I. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. [Pedagogical Selecta]*. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1985. 496 p. (In Russian)
16. Rikkert G. *Filosofija zhizni. [Life philosophy]*. Translated from German. Kiev: Publishing House Nika-Centr, 1998. 512 p. (In Russian)
17. Sedov E. *Information criteria of orderliness and complexity of the organization of structure of systems. Sistemnaja koncepcija informacionnyh processov:*

sbornik trudov VNII sistemnyh issledovanij. [System Concept of Information Processes: collection of works of All-Union Scientific Research Institute of System Researches]. V. 3. Moscow, 1988. (In Russian)

18. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka. [Person Phenomena]. Translated by N. A. Sadovskij. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1987. 240 p. (In Russian)

19. Teslinov A. G. About removal of contradictions in education of adults. *Fundamental'nye i prikladnye issledovanija v sovremennom mire: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. S.-Peterburg, 15 dekabnja 2015 g. [Basic and Applied Researches in the Modern World: Materials of the XII International Scientific and Practical Conference. St.-Petersburg, d.d. 15December, 2015]. S.-Petersburg, 2015. V. 3. P. 80–89. (In Russian)*

20. Teslinov A. G., Bezlepkin V. V., Petrov V. L., Shhennikov S. A. Obosnovanie rossijskoj koncepcii nepreryvnogo obrazovanija vzroslyh. J [ustification of the Russian concept of continuous education of adults]. Moscow: Publishing House MISiS, 2014. 128 p. (In Russian)

21. Uajt L. Izbrannoe: Nauka o kul'ture. [Selectas: Science about culture]. Moscow: Publishing House ROSSPJeN, 2004. 478 p. (In Russian)

22. Uilber K. Kratkaja istorija vsego. [Short history of all]. Translated from English by S. V. Zubkov. Moscow: Publishing House AST; Astrel', 2006. 476 p. (In Russian)

23. Hjojzinga J. Homo ludens: stat'i po istorii kul'tury. [Homo ludens: articles on cultural history]. Moscow: Publishing House Progress-Tradicija. [Progress-Tradition]. 1997. 416 p. (In Russian)

24. Hutorskoj A. V. Pedagogicheskaja innovatika: metodologija, teorija, praktika. [Pedagogic innovation studies: methodology, theory, practice]. Moscow: Publishing House UNC DO, 2005. 222 p. (In Russian)

25. Shelling F. V. J. Sochinenija v 2 t. [Oeuvre in 2 volumes]. V. 1. Moscow: Publishing House Mysl'. [Thought]. 1987. 637 p. (In Russian)

26. Jeshbi U. R. Vvedenie v kibernetiku. [Introduction to cybernetics]. Moscow: Publishing House Inostrannaja literature. [Foreign Literature]. 1959. 432 p. (In Russian)

27. Jaspers K. Duhovnaja situacija vremeni. [Spiritual situation of time]. Smysl i naznachenie istorii. [Sense and purpose of history]. Moscow: Publishing House Politizdat, 1991. P. 288–418. (In Russian)

28. Fraser D. L., Stupak R. J. A synthesis of the strategic planning process with the principle of andragogy: learning, leading, and linking. *International Journal of Public Administration*. 2002. V. 25. № 9–10. P. 1199. (Translated from English)

29. Grzyb Ja. Adult teaching strategies for national safety. *Bezpieczenstwo i Technika Pozarnicza*. 2015. V. 37. P. 133–144. (Translated from English)

30. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p. (Translated from English)

31. Rogers A. Teaching Adults. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998. 3rd ed. 2002. (Translated from English)