

УДК 111.12

DOI: 10.17072/2078-7898/2018-2-221-228

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛОСТИ: ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*Шевкова Елена Викторовна, Березина Елена Михайловна,
Полянина Ольга Ивановна*

Пермский государственный национальный исследовательский университет

В статье рассматривается феномен взрослости в терминах философского и психологического дискурсов через идею сопряженности взрослости и образования. Показано, что содержание и формы последнего определяются культурными доминантами, подверженными историческим изменениям. Определены ключевые вызовы современности в контексте культурных и образовательных практик — необходимость непрерывного образования в течение жизни, обретение посредством образования новых идентичностей. В контексте обсуждения феномена взрослости представлен психологический ракурс видения практики применения методов обучения по модели свободных искусств и наук во взрослой (не студенческой) аудитории. Показано, что реализуемая здесь практика, сопоставимая с динамическим подходом в обучении (по К. Фопелю), поддерживает развитие ключевых для идентичности взрослого человека характеристик, таких как способность к децентрации собственной позиции, переживание укорененности в культуре, ответственная автономия, в отличие от традиционного (институционального) подхода в обучении. Обозначены методические ресурсы поддержки актуальных для периода взрослости потребностей и задач развития. Рассмотрены психологические трудности, сопровождающие реализацию модели свободных искусств и наук во взрослой аудитории, и способы их преодоления.

Ключевые слова: философская антропология, взрослость, взрослый, современные образовательные практики, мышление и письмо, интерактивность, идентичность.

MODERN PRACTICES FACILITATING ADULTHOOD: PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS

*Elena V. Shevkova, Elena M. Berezina, Olga I. Polyagina
Perm State University*

The article examines the phenomenon of adulthood in terms of philosophical and psychological discourses through the idea of relationship between adulthood and education. It is shown that the content and forms of education are determined by cultural dominants, which are subject to change in the course of history. The authors identified key challenges of modernity in the context of cultural and educational practices: the need for lifelong education, and the acquisition of new identities through education. In the context of the discussion about the phenomenon of adulthood, the paper presents the psychological view of the practice of using teaching methods in accordance with the model of liberal arts and sciences (within the course «Thinking and writing») in an adult (not student) group. It is shown that the practice implemented in the course, comparable to the dynamic approach in teaching (according to K. Vopel), supports the development of the adult identity key characteristics, such as the ability to decentralize one's own position, the experience of involvement in culture, responsible autonomy, in contrast to traditional (institutional) approach in teaching. The article describes supporting methodological resources for the development needs and tasks relevant to the period of adulthood. The psychological difficulties accompanying the implementation of the course «Thinking and writing» in an adult group, and ways to overcome them have been considered.

Keywords: philosophical anthropology, adulthood, adult, modern educational practices, psychology of adult education, thinking and writing, interactivity, identity.

Как известно, начиная с Нового времени осуществлялось культивирование «знания позитивной науки» [Шелер М., 1992], отражавшего культурные доминанты — рациональный взгляд на мир, интеллектуализм, утилитарность. В данном смысловом контексте обучение предполагало профессионализацию, имело своим ориентиром сферу материального производства и устоявшихся технологий, где требования к квалификации были достаточно понятны и, что особенно важно, неизменны в течение длительного времени. Учебный процесс был формализован, легитимирован, ориентирован на определенные группы населения.

Данный технократический и профессионально-прагматический подход к содержанию образования вступает в противоречия с приоритетами современного общества, имеющего множество дефиниций. Например, «постиндустриальное общество» (Д. Белл), «сверхиндустриальное общество» (Э. Тоффлер), «информационное общество» (М. Кастельс) и др. При всех различиях в терминологических установках указанные концепции описывают общество, в котором основным производственным ресурсом становится знание и информация.

По мере наращивания в структуре производства доли интеллектуального продукта актуализируется задача непрерывного образования, которая затрагивает каждого человека и продолжается всю его жизнь. Непрерывное образование предполагает накопление и периодическое обновление имеющихся знаний, навыков, подходов в той степени, в какой этого требуют изменяющиеся условия современной жизни, а также задачи самореализации человека [Непрерывное образование..., 2014]. Следовательно, образование осознается в качестве системообразующего фактора социума в целом. В определенном смысле можно утверждать, что глобализируется не само образование как таковое, а образование взрослых.

Осмысление образования как процесса, способствующего взрослению человека, восходит к античной идее «пайдеи» — универсальной образованности. И. Кант рассматривает образование в качестве поступательного движения, преодоления «несовершеннолетия». Под «несовершеннолетием» И. Кант подразумевает «определенное состояние нашей воли, которое заставляет нас принимать авторитет кого-то другого, чтобы руководить нами там, где пристало пользоваться разумом» [цит. по: Фуко М., 2002, с. 339].

Общее движение философской мысли XX в. от абсолютности и универсальности к относитель-

ности, контекстуальности, вариативности, партикулярности обозначает новые ракурсы анализа сопряженности образования и взрослости. В формате неклассического философского подхода взрослость перестает быть «проектом», имеющим строго очерченные временные рамки и жесткое утилитарное целеполагание. Так, М. Шелер писал, что «знание есть бытийное отношение», целью которого является то, для чего знание существует и приобретается, а именно «для становления иным» [Шелер М., 1992, с. 87]. В этом контексте становление представляется способом бытия взрослости, способом заявить себя в культуре [Игнатова Н.Ю., 2005].

В рамках данной статьи к категории «взрослых» мы относим людей, получивших базовое профессиональное образование, имеющих потребность в его продолжении, находящихся в поиске приемлемого содержания образования и его форм. Однако данного определения категории взрослых может оказаться недостаточно. В целях прояснения содержательного ее наполнения необходимо определить сущностные характеристики взрослости, а также рассмотреть их через призму образовательной практики взрослых людей.

В возрастных периодизациях в рамках возрастной психологии и психологии развития взрослость рассматривается как этап онтогенетического развития, с указанием границ возраста (18–60 лет, по Б.Г. Ананьеву) и подэтапов (ранняя взрослость, зрелость, поздняя взрослость). Однако формальное достижение этапа взрослости в современном мире оказывается слабо связанным с развитием содержательных характеристик, которыми в психологии принято описывать взрослость. Напротив, отмечается тенденция смещения или «размывания» границ возрастов: в некоторых возрастных периодизациях подростковый возраст может длиться до 18–21 года [Крайг Г., Бокум Д., 2005]. Также косвенным доказательством движения границ возрастов служат свидетельства из психотерапевтической практики: переживание кризиса идентичности, характерное для подросткового или юношеского возраста, смещается на более поздние возрастные периоды — 30–35 лет [Моховиков А., 2011]. Таким образом, современный «взрослый» может фактически быть подростком или юношей, без сформированной согласно «календарному» возрасту идентичности. Более того, проблемой становится поиск себя «иного», поскольку существуют разные варианты понимания искомой сущности. З. Бауман отмечает, что «трудность состоит не столько в том, как обрести избранную идентич-

ность... сколько в том, какую идентичность выбрать и как суметь сделать другой выбор, если ранее избранная идентичность теряет ценность...» [Бауман З., 2005, с. 185].

Думается, что интерес к получению образования, продолжению обучения и поиску новых форматов образования у взрослых людей является одним из способов преодоления кризиса идентичности и попыткой ее обретения. Размышляя о концепции образования в течение всей жизни (Lifelong Learning) как образовательной стратегии, можно предположить, что ее появление было обусловлено не только экономическими причинами. Такое обучение позволяет «собирать» новую идентичность несколько раз в течение профессиональной жизни. «Быть современным, — замечает М. Фуко, — это не значит принимать себя таким, какой ты есть в потоке преходящих мгновений, это значит рассматривать себя как предмет сложной и длительной работы» [Фуко М., 2002, с. 347]. В связи с этим образование современного взрослого может быть представлено в качестве условия преобразования способностей и возможностей или «обработки самого себя» [Фуко М., 2002].

Несмотря на продуктивность основной идеи концепции непрерывного образования, в методической литературе фиксируется ряд проблем ее реализации. Так, в качестве основной проблемы К. Фопель называет преобладание философии и методологии традиционного, или институционального, обучения, не соответствующего потребностям взрослой аудитории. Базовыми чертами институционального обучения выступают изначальная предопределенность темпа обучения, содержания учебного материала, методов оценивания, организации пространства, заданность учебных целей, участие в «псевдогруппе» (все изучают одинаковый материал в одно и то же время), авторитет преподавателя, нацеленность обучения на поиск «правильного ответа». Психологическими следствиями такого обучения неизбежно будут переживания растерянности (наиболее интенсивные в начале обучения), зависимости от авторитетов, сопротивление и потеря спонтанности в процессе обучения. Несмотря на декларацию новых, прогрессивных способов обучения, большинство институтов, осуществляющих обучение взрослых, особенно в государственной сфере, по-прежнему остаются в рамках институционального обучения.

К. Фопель формулирует идеи *динамического* обучения. Этот тип обучения лишен недостатков институционального и учитывает специфику потребностей и возможностей взрослых учащихся.

Уменьшается доминирующая роль преподавателя, обучающиеся самостоятельно определяют цели обучения и разделяют с преподавателем ответственность за результаты обучения. Максимальное воплощение получает идея интерактивности — участники в большей степени учатся друг у друга и в меньшей у преподавателя; движущие силы учебного процесса — методическое разнообразие и любопытство участников, высокая интенсивность и удовольствие от совместной работы [Фопель К., 2010].

Перечисленные выше принципы (сущностные характеристики) динамического обучения находят свое воплощение в обучении по модели свободных искусств и наук вообще и курсе «Мышление и письмо» как инструментальной основы этой модели в частности. Общим основанием этих двух подходов является принцип подлинной интерактивности — обучающиеся активно вовлечены в интеллектуальный поиск и сотрудничество. Отличительной же чертой курса «Мышление и письмо» является письмо как способ обучения [Пиплс П., 2015].

Говоря о модели свободных искусств и наук, следует также отметить, что описание практик и методов, предусматриваемых этой моделью, строится преимущественно с использованием логики и языка педагогической науки. Это находит свое отражение в перечислении педагогических приемов, их функций, алгоритма применения, в сравнении основных принципов данной модели с принципами традиционного обучения. Вместе с тем есть необходимость дополнить описание следствий реализации курса «Мышление и письмо», опираясь на наблюдаемые психологические феномены у взрослых слушателей и размышляя в контексте категории развития взрослости.

Для анализа эффектов реализации курса «Мышление и письмо» во взрослой аудитории есть смысл более подробно остановиться на ключевых характеристиках феномена взрослости и обозначить, как эти характеристики поддерживаются в курсе методически и концептуально.

Продолжая размышлять над определением круга содержательных характеристик взрослости, мы констатируем «открытость» проблемы идентификации взрослости в современной гуманитарной науке. Обозначим лишь некоторые культурные свойства и функции взрослого человека, имеющие отношение к образовательной практике.

Одна из базовых характеристик взрослости — способность к децентрации собственной позиции как на когнитивном уровне, так и личностном. У М. Мамардашвили данное свойство взрослого че-

ловека названо великодушием, как «допущение того, что может быть что-то другое, чем мы сами, и что нельзя требовать, чтобы мир соответствовал нашему или вашему уровню развития, нашим представлениям, нашим желаниям и нашим мыслям. Мир существует независимо от нас, и он гораздо больше нас и от нас требует притяжения или, как говорил Декарт, великодушия. Великодушие — это великая душа. А великая душа — это душа, способная вместить иное, не дрогнув» [Мамардашвили М., 2014, с. 15]. Хотя это очень общая характеристика, применимая к жизни человека в целом, а полное преодоление эгоцентрических установок вряд ли возможно, на уровне образовательной практики она крайне важна как способность выдерживать различные точки зрения, «открытый ум», возможность принимать множественность интерпретаций. В упрощенном варианте она может быть понята как не критическое восприятие чужих мыслей, однако в данном случае имеет место нечто противоположное — умение воспринимать иные точки зрения и ракурсы мышления как имеющие ценность, уважение к ним, вместе с тем способность выстраивать свое мнение аргументировано, но без радикальной категоричности и опоры на стереотипы. В курсе «Мышление и письмо» способность к децентрации, способность разомкнуться в своем индивидуальном опыте становится возможной благодаря звучанию большого числа голосов, безоценочности по отношению к разным позициям, мнениям, нарративам, а также благодаря созданию безопасной для высказывания атмосферы и особой заботе ведущего о ней.

Вторая характеристика взрослости — это переживание собственной вписанности в культурный контекст, связи с культурным, историческим опытом предшествующих эпох и поколений (укорененность, причастность), в том числе переживание связи с другими людьми в группе. В крайней своей выраженности — это чувство общности с человечеством в целом. В курсе данная характеристика поддерживается и укрепляется благодаря возможности, будучи Читателем, вступить в диалог с Автором, а также благодаря самой архитектонике занятия, его трехчастной композиции (актуализация личного опыта, работа с текстом, рефлексия).

Третья характеристика взрослости — относительная автономия и независимость от окружения (А. Маслоу) [Хеллел Л., Зиглер Д., 2003]. Взрослого часто описывают через категорию ответственности. Однако ответственность за свои решения, выборы возможна только на основе переживания себя как отдельного, автономного субъекта, не слитого с кем-то или чем-то, имеющего собствен-

ные границы и способного их обозначать. Данная характеристика проявляется через способность удивляться обнаруживаемым различиям, выдерживать напряжение различий, которые неизбежно актуализируются при работе в группе, аргументировать свою позицию. Отсутствие оценочности в курсе в традиционном ее понимании, организация индивидуальной работы, исключаяющей возможность дать стереотипный ответ или «спрятаться за авторитеты» позволяет участникам курса появляться каждому в отдельности и, в конечном счете, «брать на себя ответственность за высказываемые идеи, за ход совместной работы и собственное обучение» [Пиплс П., 2015].

На наш взгляд, идентичность взрослого вполне может быть описана через указанные характеристики.

Впрочем, мало обозначить содержательные характеристики взрослости, необходимо привести возрастные особенности представителей данной категории обучающихся. Это будет важным для понимания того, в чем нуждается взрослый в процессе обучения.

Особенности познавательной сферы в период взрослости таковы: доминирующая роль в структуре развития отдается интеллекту; в познавательной деятельности «правят» метакогнитивные (интегративные) процессы — рефлексивное отношение к себе, ценностная регуляция, ориентация на социально-психологический контекст, умение ставить вопросы и обнаруживать проблемные ситуации [Михайлова О.Б., 2007]. Развитие познавательной сферы взрослого тесно связано с личностным развитием. По мнению А.К. Марковой, развитие способности к пониманию себя, другого человека и мира возможно двумя способами — через расширение сферы осознаваемого (посредством актуализации содержания бессознательного), а также через развитие эмпатии как инструмента, позволяющего обеспечить глубину переживаний, а значит, сложность и объем внутреннего мира взрослого [Маркова А.К., 1996]. Применительно к курсу «Мышление и письмо» можно говорить о том, что первый способ реализуется через апелляцию к широким культурным аллюзиям, а также через анализ массива созданных участниками в ходе курса текстов и выявление в них ключевых тем, смысловых лейтмотивов, а второй — через задания, предполагающие идентификацию себя с кем-то или чем-то другим.

Основной задачей взрослого, по Кегану [см.: Крайг Г., Бокум Д., 2005], является структурирование и переструктурирование смысловых си-

стем. Главными задачами возраста, касающимися мышления, называются прогресс от дуалистического (мышление в полярностях) к реалистическому мышлению (Пери) [см.: Крайг Г., Бокум Д., 2005], достижение диалектического мышления (Ригел) [см.: Крайг Г., Бокум Д., 2005]. Данные задачи поддерживаются методически в курсе «Мышление и письмо» посредством письма как метода обучения. Письменные практики, применяемые в курсе, дают возможность «научиться размышлять глубоко и критически», «анализировать ход собственного обучения и стратегии мышления» [Пиплс П., 2015].

Назовем некоторые потребности, характеризующие специфику взрослого возраста и лежащие в основе психологии обучения взрослых.

Оптимальной формой обучения взрослых является обучение в группе коллег. Взрослый нуждается в диалоге с другими, в совместности. Чаще всего эта потребность удовлетворяется через решение профессиональных задач, командную работу или участие в проектных группах. В курсе «Мышление и письмо» создается возможность совместного поиска ответов на экзистенциальные вопросы, которые возникают во взрослой аудитории независимо от обсуждаемой проблематики, конкретного текста или заданной темы курса. Текст выступает только поводом говорить на экзистенциальные темы, что способствует насыщению потребности размышлять над сложными вопросами и переживать удовольствие от совместного поиска ответов и совершаемых открытий. «Надо быть с людьми в совместности и извлекать из этого мысль» (афоризм приписывается М. Мамардашвили).

Взрослый ориентирован не только на процесс обучения, но и на его результат. Взрослый нуждается в прагматическом использовании открытого, достигнутого в ходе обучения, в воплощении результата в жизни. Данная потребность насыщается посредством написания и дальнейшего использования в эссе фрагментов письма, посредством включения индивидуальных фрагментов письма в групповой интеллектуальный продукт.

Курс «Мышление и письмо» является своеобразным стимулом (вызовом), оживляющим интерес взрослого к самому себе, к тому, как организовано его мышление, его представление о себе, социальные способы взаимодействия. Это становится возможным благодаря заданиям метакогнитивного и рефлексивного толка, в результате чего возникает некое «остранение», осуществляется переход в позицию наблюдателя по отношению к феноменам собственной психики. В рамках курса

у участников актуализируется потребность в самопознании, пик которой обычно приходится на юношеский возраст (в последующих же возрастах эта потребность удовлетворяется только благодаря специально организованным практикам, к примеру, психотерапевтической, медитативной).

Взрослый испытывает потребность в обратной связи (потребность быть отраженным в сознании другого человека). Данная потребность может, на первый взгляд, вступать в противоречие с принципом безоценочности, декларируемом в курсе. Однако это мнимое противоречие, поскольку речь здесь идет не о традиционно понимаемой оценочности (хорошо-плохо, красиво-некрасиво, умно-глупо), а об оценочных суждениях, отмечающих разнообразные нюансы размышлений участников, что обеспечивает последним поддержку ценности и важности их позиций. Само коммуникативное пространство курса организовано так, что делает возможным получение каждым отдельным участником большого количества обратных связей.

Перейдем к описанию трудностей, возникающих в ходе реализации курса, и способов обхождения с ними. В качестве обучающихся взрослые не всегда демонстрируют заинтересованность и любопытство. Даже при наличии высокой учебной мотивации у них могут актуализироваться затрудняющие обучение «помехи» — факторы объективного или субъективного характера, «барьеры учебной деятельности», или «антимотивация» [Рогов М.Г., Прохорова Д.А., 2008]. Проявления барьеров возможны на эмоциональном уровне (раздражение, скука, переживания страха, стрессового напряжения, фрустрация), на когнитивном уровне (отсутствие мыслей, актуализация стереотипного мышления), на поведенческом уровне (пропуски занятий, уклонение от выполнения домашних заданий, опоздания).

В качестве одного из «подводных камней», осложняющих процесс обучения и тормозящих продвижение обучающегося, можно назвать страх перед новым знанием, перед его потенциальной разрушительной силой для «старого» знания или привычного образа действий. А. Маслоу отмечал, что в процессе обучения происходит «диалектическое взаимодействие стремления вперед и движения назад, которое одновременно является битвой между страхом и мужеством» [Маслоу А., 1999, с. 83]. Не по этой ли причине нередко обучившийся передовым технологиям профессионал предпочитает работать «по старинке», предпочитая оставить новое в качестве потенциальной возможности и найдя много «но» на пути к использованию нового знания? Задача ведущего

курса в этом случае — перенаправить энергию страха в русло любопытства. Это возможно через создание и поддержание безопасной атмосферы в группе, признание и легализацию тревоги, напряжения, страха и через предложение опробовать иные способы обращения с чем-то новым.

Также в качестве барьера, блокирующего мыслительный процесс и работу в группе, выступают стыдовые реакции участников. Появление этих реакций связано с предъявлением себя в группе, с обнаружением различий между собой и другими, с необходимостью озвучивать результаты собственных размышлений, привносить в групповое обсуждение идеи, темы, которые могут казаться участникам слишком личными либо незначительными. В данном случае переживание стыда является маркером выхода за пределы привычного образа Я (например, профессионального Я) и может распознаваться как защитная реакция на ситуацию самораскрытия, воспринимаемую субъектом как угрожающую. Ведущий может регулировать степень самораскрытия участников в обратных связях, высказывать поддерживающие оценочные суждения применительно к идеям участников. Кроме этого, интенсивность стыдовых реакций значительно снижает групповая работа, особенно если эти группы профессионально разнородны. Сама установка на отсутствие экспертного мнения, «истины» обеспечивает раскрепощение участников в самовыражении.

Барьером может стать и отсутствие у участников адекватного по отношению к предъявляемым текстам-стимулам языка описания, когда текст воспринимается как непривычным образом организованное символическое пространство. Например, текст может не поддаваться осмыслению (декодированию) с первого прочтения, а возможно, и с последующих. В качестве методического средства, нейтрализующего подобный барьер, можно назвать работу с ассоциативным полем, аллюзиями, дополнительными коннотациями, использование визуальных и иных средств отображения смыслов текста. Разумеется, с психологической точки зрения важным является отсутствие избыточной фиксации на данном барьере, блокирующей активность участников.

Иногда препятствием к полноценному включению в учебный процесс становится сама идея возвращения к процессу обучения, она вызывает сопротивление и дискомфорт, а также актуализирует представления о возрастных ограничениях в способностях к обучению. Опыт традиционного обучения, во многом травматичный, не дает обучающемуся вовлечься в процесс, снижает мотивацию.

Преодолеть данный барьер или снизить его интенсивность возможно с помощью использования игровых заданий, в рамках которых возможен юмор, ирония (самоирония). Кроме того, ресурсными в контексте обхождения с обозначенным затруднением являются и механизмы социального влияния в группе — заражение, идентификация, эмпатия.

Нам видятся следующие варианты применения курса «Мышление и письмо» во взрослой аудитории: как вводный интенсив накануне длительного обучения (переподготовка, второе высшее образование и др.), как способ преподавания гуманитарных дисциплин, как источник методических приемов для проектирования других обучающих курсов. Эффективность реализации данного курса, на наш взгляд, определяется совокупными усилиями команды ведущих.

Опыт реализации курса во взрослой аудитории (аспиранты различных специальностей — преимущественно естественно-научных; представители разных профессий — психологи, маркетологи, HR-специалисты, менеджеры; преподаватели вуза; учителя общеобразовательных школ) дает нам возможность обозначить некоторые эффекты курса. Присутствие в группе участников, «заземленных» в разных профессиональных сферах, создает смысловой объем с большим потенциалом взаимного обогащения («спор физиков и лириков»), что позволяет наблюдать и осваивать новые способы понимания себя и мира. В отзывах участников часто отмечается, что такая работа в силу высокой интенсивности и методического разнообразия сопровождается высоким уровнем стрессового напряжения, однако практически никогда не переходит на уровень дистресса, то есть психический тонус остается на оптимальном уровне для решения сложных задач («трудно, но питательно», «трудно, но продуктивно»). Эффектами нахождения в этой «питательной среде», по отзывам участников, является возможность находиться в диалоге, быть услышанным и слышать, возможность обсуждать сложные темы и вопросы экзистенциального характера, обнаруживать собственные смыслы и конструировать новые, развивать субъектность (Я — автор текстов, размышлений, эмоциональных реакций), возможность действовать сообща, переживать совместность. В качестве ценного следствия погружения в данный курс участники отмечают появляющееся доверие к себе, в том числе к собственному опыту сомнений, ограничений, трудностей, открытий, переживаний, спонтанности, что можно расценить как *«шаг к познанию себя, к самостоятельному движению, кото-*

рое нельзя ничем подменить или заместить» [Звенигородская Г.П., 2002]. Появление и выраженность перечисленных эффектов носит во многом индивидуальный характер. По нашему мнению, перечисленные феномены характеризуют взрослость и отражают вектор взросления.

Таким образом, модель свободных искусств и наук, благодаря заложенным в ней методическим принципам, оказывается релевантной для решения жизненных и профессиональных задач взрослой аудитории, организационно и методически ориентированной на ее основные потребности, а значит, фасилитирующей процессы «человеко-творчества» — «преобразование себя» и движение в сторону «культурного совершеннолетия».

Список литературы

Бауман З. Индивидуализированное общество / под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2005. 390 с.

Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2002. 451 с.

Игнатова Н.Ю. Человек взрослый: философско-антропологический анализ. Нижний Тагил: НТИ УГТУ-УПИ, 2005. 118 с.

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.

Мамардашвили М. Очерк современной европейской философии. СПб.: Азбука, 2014. 608 с.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 312 с.

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

Михайлова О.Б. Когнитивное развитие и особенности процесса обучения в период ранней и средней взрослости // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 34–41.

Моховиков А. Жизнь психотерапевтического сообщества: аномия и приспособление // Гештальт 2011. Сборник материалов Общества практикующих психологов «Гештальт-подход». М., 2011. С. 5–16.

Непрерывное образование — стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / под общ. ред. Ю.В. Латова. М.: ЦСПиМ, 2014. 433 с.

Пилс П. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 116–131.

Рогов М.Г., Прохорова Д.А. Специфика барьеров в образовании руководителей среднего звена // Проблемы социальной психологии личности / Саратов. гос. ун-т. Саратов, 2008. № 7. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30335.shtml (дата обращения: 04.09.2017).

Фонель К. Психологические принципы обучения взрослых. М.: Генезис. 2010. 360 с.

Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / под общ. ред. В.П. Визгина, Б.М. Скуратова. М.: Практикс, 2002. 384 с.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.

Шелер М. Формы знания и образование // Человеческий мир, 1992. Вып. 4. С. 85–96.

Получено 27.04.2018

References

Bauman, Z. (2005). *Individualizirovannoe obschestvo* [The Individualized Society]. Moscow, Logos Publ., 390 p.

Foucault, M. (2002). *Intellektualy i vlast: Izbrannye politicheskie stati, vystupleniya i intervyyu /pod red. V.P. Vizgina, B.M. Skuratova* [Dits et écrits: political articles, conferences, interviews, ed. by V.P. Vizgin, B.M. Skuratov]. Moscow, Praxis Publ., 384 p.

Hjelle, L., Ziegler, D. (2003). *Teorii lichnosti* [Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications]. Saint Petersburg, Piter Publ., 608 p.

Ignatova, N.Yu. (2005). *Chelovek vzrosliy: filosofsko-antropologicheskii analiz* [An adult man: a philosophical anthropological analysis]. Nizhniy Tagil, NTI USTU-UPI Publ., 118 p.

Krayg, G., Bokum, D. (2005). *Psikhologiya razvitiya* [Developmental psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 940 p.

Latova, Yu.V. (ed.) (2014). *Nepreryvnoe obrazovanie — stimul chelovecheskogo razvitiya i faktor sotsial'no-ekonomicheskikh neravenstv* [Continuous education is a stimulus of human development and a factor of socioeconomic inequalities]. Moscow, CSFM Publ., 433 p.

Mamardashvili, M. (2014). *Ocherk sovremennoy evropeyskoy filosofii* [An outline of modern European philosophy]. Saint Petersburg, Azbuka Publ., 608 p.

Markova, A.K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie, 312 p.

Maslow, A. (1999). *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. Saint Petersburg, Evraziya Publ., 478 p.

Mikhaylova, O.B. (2007). *Kognitivnoe razvitie i osobennosti protsessa obucheniya v period ranney i sredney vzroslosti* [Cognitive Development and Learning in Early and Middle Adulthood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. No. 2, pp. 34–41.

Mokhovikov, A. (2011). *Zhizn' psikhoterapevticheskogo soobshchestva: anomiya i prisposoblenie* [Life of the psychotherapeutic community: anomie and adaptation]. *Geshtal't 2011. Sbornik materialov Obschestva praktikuuschikh psikhologov «Geshtal't-podkhod»*

[Gestalt 2011. Collection of the Practicing Psychologists Society «Gestalt-approach»]. Moscow, pp. 5–16.

Peoples, P. (2015). *Razvitie rechi i kriticheskogo myshleniya u studentov v programmakh Bard-kolledzha* [Empowering Students through Language & Critical Thinking: The Bard College Language & Thinking Program]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies (Moscow)]. No. 4, pp. 116–131.

Rogov, M.G., Prokhorova, D.A. (2008). *Spetsifika bar'erov v obrazovanii rukovoditeley srednego zvena* [Specificity of educational barriers of middle managers]. *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti* [Problems of social psychology of personality]. Saratov, SSU Publ. Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30335.shtm (accessed 04.09.2017).

Scheler, M. (1992). *Formy znaniya i obrazovanie* [Forms of knowledge and education]. *Chelovek* [Human]. Iss. 4, pp. 85–96.

Vopel, K. (2010). *Psikhologicheskie printsiipy obucheniya vzroslykh* [Effective Workshops]. Moscow, Genezis, 360 p.

Zvenigorodskaya, G.P. (2002). *Teoriya i praktika reflektivnogo obrazovaniya na osnove fenomenologicheskogo podkhoda: dis. ... d-ra ped. nauk* [Theory and practice of reflexive education on the basis of the phenomenological approach: dissertation]. Khabarovsk, 451 p.

Received 27.04.2018

Об авторах

Шевкова Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и клинической психологии

Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
614990, Пермь, ул. Букирева, 15;
e-mail: eshevkova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4495-6050

Березина Елена Михайловна

кандидат философских наук, доцент,
заведующая кафедрой культурологии
и социально-гуманитарных технологий

Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
614990, Пермь, ул. Букирева, 15;
e-mail: emberezina69@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-4122-2414

Полянина Ольга Ивановна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии развития

Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
614990, Пермь, ул. Букирева, 15;
e-mail: kafedrapsdev@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5009-2156

About the authors

Elena V. Shevkova

Ph.D. in Psychology, Docent,
Associate Professor of the Department of General
and Clinical Psychology

Perm State University,
15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia;
e-mail: eshevkova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4495-6050

Elena M. Berezina

Ph.D. in Philosophy, Docent,
Head of the Department of Cultural Studies
and Social and Humanitarian Technologies

Perm State University,
15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia;
e-mail: emberezina69@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-4122-2414

Olga I. Polyaniina

Ph.D. in Psychology, Docent,
Associate Professor of the Department
of Developmental Psychology

Perm State University,
15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia;
e-mail: kafedrapsdev@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5009-2156

Пробьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Шевкова Е.В., Березина Е.М., Полянина О.И. Современные практики развития взрослости: философские и психологические аспекты // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. Вып. 2. С. 221–228. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-2-221-228

For citation:

Shevkova E.V., Berezina E.M., Polyaniina O.I. Modern practices facilitating adulthood: philosophical and psychological aspects // Perm University Herald. Series «Philosophy. Psychology. Sociology». 2018. Iss. 2. P. 221–228. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-2-221-228