

Н. Н. Васягина

Екатеринбург

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** обучение; андрагогика; модель обучения; активные формы обучения.**АННОТАЦИЯ.** Обобщается зарубежный и отечественный опыт обучения взрослых, анализируются различия педагогической и андрагогической моделей обучения, раскрывается специфика и обсуждаются перспективы организации обучения взрослых в контексте личностной самореализации обучающегося.**N. N. Vasyagina**

Ekaterinburg

ADULT EDUCATION: EXPERIENCE AND PROSPECTS**KEY WORDS:** education; andragogics; model learning; active forms of learning.**ABSTRACT.** This article summarizes the foreign and domestic experience in adult education, analyzes the differences in pedagogical and androgical learning models, its specificity, and discusses prospects for the organization of adult learning in the context of personal self-learning.

В условиях коренных преобразований общества система образования взрослых, являясь одной из перспективных областей приложения психолого-педагогического знания, в современных условиях переживает кризис, порожденный неразработанностью целостного, системного представления о взрослом как субъекте образования. Выход из сложившейся ситуации, по мнению ряда отечественных педагогов и психологов (Б. М. Бим-Бад, Н. О. Вербицкая, С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко, С. И. Змеев и др.), возможен при условии интеграции разрозненных научных фактов о взрослом субъекте образования в самостоятельной отрасли психолого-педагогического знания.

Наукой, занимающейся образованием взрослых и изучающей проблематику их обучения и воспитания, в последнее время является андрагогика. Становление андрагогики как самостоятельной науки происходит в 1950–1970-х гг. Усилиями зарубежных ученых разных стран (Д. Кидд, М. Ноулз, Ф. Пеггелер, Е. Радлинская, Б. Самолочев и др.) велся поиск определения специфики предмета андрагогики, категориального аппарата, исследовательских методов. В 50–60-х гг. в европейских странах андрагогика получает статус учебной дисциплины. В 70–80-х гг. работы таких зарубежных ученых, как Ф. Джессап (Великобритания), М. Дюрко (Венгрия), А. Корреа (Бразилия), П. Лангран (Франция), П. Шукла (Индия), способствовали введению андрагогической проблематики в контекст исследований непрерывного образования.

Окончательное формирование основ андрагогики за рубежом было осуществлено в 1970 г. М. Ш. Ноулз издал фундаментальный труд «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», в котором сформулировал основные положения новой науки на основе анализа специфических особенностей образовательного процесса у взрослых по сравнению с детьми:

– взрослому человеку, который обучается, – обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;

– взрослый, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;

– взрослый обладает жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;

– взрослый обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;

– взрослый ищет скорейшего применения полученных при обучении знаниям и умениям;

– процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;

– процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

В российской науке термин «андрагогика» появился в 1990 г. после публикации С. И. Змеева: «Теория обучения взрослых (андрагогика) за рубежом на современном этапе». Источник заимствования термина «андрагогика» – работы М. Ш. Ноулза 1970–1980-х гг., в которых ученый противопоставляет андрагогику педагогике, формулирует основные положения новой науки об обучении взрослых, создает андрагогическую модель обучения. Идеи М. Ш. Ноулза были восприняты С. И. Змеевым, который определил андрагогику как науку об обучении взрослых, новую отрасль знаний и наук об образовании, которая обосновывает деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения. Аналогичной точки зрения придерживаются Т. Н. Ломтева, понимающая андрагогику как науку об обучении взрослых; Т. А. Василькова, которая определяет андрагогику как область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием. Другими учеными андрагогика одновременно рассматривается как область научного знания, гуманитарная область знания, сфера социальной практики, учебная дисциплина, раздел теории обучения (И. Л. Колесникова и др.). Согласно противоположной точке зрения, андрагогика понимается как одно из направлений или обозначение отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования взрослых (А. П. Ситник и др.). Новой отраслью педагогической науки,

в основе которой — специфика образования взрослых, называет андрагогику М. Т. Громкова. В отечественной академической энциклопедической литературе андрагогика определяется как одно из названий отрасли педагогической науки, рассматривается как синоним «педагогике взрослых» (Б. М. Бим-Бад). Не претендуя на критическую оценку сложившихся подходов, остановимся на осмыслении сущности обучения взрослых.

Следует заметить, что проблема обучения взрослых в России имеет богатую историю. Первые педагогические идеи и теоретические положения зарождаются во второй половине XIX в. и связываются с деятельностью педагогов и просветителей XIX — XX вв., таких, как Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, И. И. Янжул, В. П. Вахтеров, Н. Л. Корф, Н. А. Рубакин, В. И. Чарнолуский, Е. Н. Медынский. Так, К. Д. Ушинский выдвинул идею о необходимости учиться всю жизнь, рассматривая педагогику как науку о воспитании не только детей, но и человека в целом [См.: 1].

В целом образование взрослых в России одновременно развивалось в двух направлениях: развития теории и формирования структуры и системы образования взрослых. В течение XIX—XX вв. были определены формальные и реальные цели образования взрослых, установлена связь между обучением взрослых и их трудовой деятельностью, сформулированы принципы образования взрослых (принципы индивидуального подхода, наглядности, развивающего обучения и т. д.). Педагогами, работавшими во внешкольном образовании, было достигнуто понимание того, что опыт детских школ нельзя переносить в школы для взрослых без его трансформации с учетом возраста. В послереволюционный и следующий за ним период теория образования и обучения взрослых получает дальнейшее развитие в трудах А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, Е. Н. Медынского, В. Г. Онушкина, С. Г. Вершловского, Ю. Н. Кулоткина, Л. Н. Лесохиной, Г. С. Сухобской, И. А. Колесниковой, А. Е. Марона, В. И. Подобеда, А. П. Ситник и др.

Современная структура и система образования взрослых в России выросли из сложившихся к началу XX в. форм и системы внешкольного образования. В настоящее время в системе педагогических наук выделяются разные отрасли, относящиеся к специфическим отраслям обучения взрослых [2]. Например, В. С. Безрукова выделяет отрасли производственной и военной педагогики, которые связаны с подготовкой высококвалифицированных рабочих и соответственно военных. П. И. Пидкасистый к отраслям образования взрослого относит педагогику третьего возраста, производственную, военную, социальную, исправительно-трудовую, вузовскую. И. П. Подласый связывает проблемы образования взрослых с возрастной педагогикой, производственной педагогикой, педагогикой высшей школы, социальной педагогикой. Указанные отрасли педагогики представляют широкий спектр сфер социальной жизни, где необходимы знания об обучении взрослых. При этом образование взрослых отличается разнообразием форм. Несмотря на различия предметов приложения названных отраслей, все они объединяются проблемой поиска практического применения специфических закономер-

ностей, форм и методов обучения и воспитания взрослых.

С самого начала андрагогика была противопоставлена педагогике, вследствие чего в отечественной науке сложились две позиции: сторонников андрагогике как «науки об обучении взрослых» и сторонников «педагогике взрослых». Причина создавшейся ситуации лежит в традиционной формирующей субъект-объектной модели взаимодействия между учителем и учеником, длительное время господствующей в отечественной педагогике, альтернативой которой сторонники андрагогике признают гуманистическую субъект-субъектную андрагогическую модель.

Под моделью обучения понимается систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения. При этом, конечно же, необходимо учитывать и другие компоненты процесса — содержание, средства, формы и методы обучения [3]. В самом общем виде основоположники андрагогике полагают, что в традиционной педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий (педагог). Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов (зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучаемый в педагогической модели занимает подчиненное положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Участие обучаемого в реализации обучения по тем же причинам также достаточно пассивно, поскольку его основная роль — это восприятие социального опыта, сдаваемого обучающим. В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Взрослый — один из равноправных субъектов процесса обучения. Это происходит в силу тех особенностей взрослых, о которых сказано выше [3].

С точки зрения андрагогике взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определенных ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводится к поощрению и поддержанию стремления взрослого к самоуправлению. Основной характеристикой обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков и качеств. В рамках педагогической модели готовность обучаемого к обучению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества (семьи, друзей) на человека. Главной задачей обучающего в этом случае становится создание искусственной мотивации.

В андрагогической модели человек аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функциями обучающего и в этом случае являются оказание помощи обучающемуся и выявление личного опыта последнего [4]. Основными при этом становятся соответствующие формы занятий: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды де-

ловых игр, тренинги. Значение опыта обучаемого в педагогической модели весьма незначительно. Он может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Основное значение имеет опыт преподавателя. Соответственно основными видами технологии учебной деятельности являются трансляционные: лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи и т. п.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем. Поэтому обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения (С. М. Зиньковская). В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности. Учебные программы в этом случае должны быть построены по принципу их возможного применения в жизни; основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося.

В педагогической модели обучаемые ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них, если и пригодится им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества информации, приобретение умений, навыков и качеств про запас, без конкретной связи с практикой. Курс обучения строится по разделам учебных дисциплин, следуя логике предмета. В рамках андрагогической модели обучающиеся стремятся применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы более эффективно действовать. Соответственно курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их жизненных задач. Деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые необходимы ему для решения важных проблем. Деятельность обучающего сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам).

Приведенные положения теории образования взрослых и указанные различия между педагогическими и андрагогическими моделями по большей части основываются на проблемных аспектах педагогической практики, которые в настоящее время активно преодолеваются достижениями педагогической теории и разработкой современных педагогических технологий. Сущностные же характеристики андрагогики по сравнению с педагогикой связаны в основном с особенностями взрослой аудитории (Е. Н. Медынский, Н. И. Мицкевич, В. А. Ситаров, Е. П. Тонконогая, О. В. Эрлих).

Так, Е. Н. Медынский, изучая различия школьного и внешкольного образования, главной задачей последнего определил всестороннее развитие личности взрослого человека. Опираясь на полученные данные, автор дополнил и обосновал принципы и методы внешкольного образования, раскрыл особенности взрослой аудитории, определил требования к деятелю по внешкольному образованию [6].

Н. И. Мицкевич к особенностям учения взрослого относит наличие внутреннего побуждения к учению, помогающее самому ставить себе задачу, строить план ее решения и осуществлять его; самостоятельность как умение организовать процесс решения задачи и управлять им в соответствии с этой задачей; зависимость степени включенности человека в процесс обучения от автономности мышления, способности к нововведениям, к сотрудничеству, способности учиться и передавать другим приобретенные знания; мобильность; постоянное стремление человека строить свою профессиональную деятельность на основе новой информации как способ его самовыражения и саморазвития [5].

О. В. Эрлих считает, что специфика процесса обучения взрослых определяется такими факторами, как:

- смещение акцентов с передачи знаний в содержании образования на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного взаимодействия с различными аспектами реальности (поиск необходимых знаний, создание программ самообразования, профессионального развития и т. д.);
- постепенное «снятие» преподавания как одной из составляющих процесса обучения и переход субъекта в «режим саморазвития»;
- моделирование «сжатых временных рамок» прохождения каждой «учебной» роли в процессе формирования характера познавательной деятельности;
- практико-ориентированный характер учебного процесса;
- ориентация учебного процесса на удовлетворение потребности взрослых учащихся в профессиональном и неформальном общении.

Следует подчеркнуть, что общепризнанной в отечественной психологии является позиция, согласно которой в социально-психологическом смысле взрослость наступает в процессе формирования человека как субъекта общественно-трудовой деятельности (Ю. А. Долженко, Ю. Н. Кулюткин, Н. И. Мицкевич, А. Б. Орлов, А. В. Петровский и др.). Например, выделяя основные характеристики взрослости, Ю. Н. Кулюткин указывает, что социальная позиция, характеризующая человека как взрослого, позиция полноправного субъекта своей жизнедеятельности формируется под влиянием трудовой деятельности, реализация которой приводит к изменению его социального положения, статуса. Вовлеченность взрослого человека в сферу профессионального труда, динамическое изменение мира с его глобальными проблемами, наличие у взрослого человека целостной непротиворечивой позиции, которая имеет инерционный характер, согласно исследованиям Н. И. Мицкевич, определяют позицию взрослого как субъекта различных видов социальной деятельности.

На необходимость учета в педагогической психологии отличительных характеристик субъекта, проявляющихся во взрослом возрасте, указывает и Н. А. Толкачева. По ее мнению, субъектность взрослого наиболее ярко может проявляться во всех аспектах его жизнедеятельности, в социальном взаимодействии особенно в части передачи (трансляции) и взаимного обмена личным и профессиональным опытом. В данном

контексте целесообразно рассматривать обучение как целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике. Данная дефиниция наиболее четко отражает специфику обучения именно взрослых обучающихся как активных носителей предметно-практической активности и познания, осуществляющих изменение в других людях и в себе самом.

Таким образом, анализ отечественного опыта обучения дает основание утверждать, что в основу обучения взрослого должен быть положен деятельностный подход, который в отличие от традиционного, знаниевого, находит свое выражение в применении различного рода интерактивных методов обучения, основанных на принципе «от деятельности к знанию» (Б. М. Бим-Бад, В. М. Букатов, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, А. Б. Орлов, А. В. Петровский, И. С. Якиманская и др.). Это позволит решать вопросы мотивации и самоопределения обучающегося, обеспечения стимулирования его личностного роста и одновременно овладения новыми знаниями и способами реорганизации имеющегося опыта. Интегральным критерием качества обучения взрослого человека будет целостное развитие личности и способность к самореализации в социально значимой деятельности. Этот

интегральный критерий является синтезом таких критериев, как способность к саморазвитию; способность к преобразующей деятельности; способность к рефлексии; сформированность умений самостоятельно ставить и решать задачи. Ориентация в обучении на задачи целостного развития личности обуславливает необходимость в отказе от традиционной модели обучения и адаптации к целям обучения взрослых имеющих в современной практике моделей развивающего обучения. Одной из таких моделей может быть лично-стно ориентированная, которая в отличие от традиционной предполагает целостный взгляд на обучаемого как на личность (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. В. Петровский, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Здесь ведущими становятся ориентация на потребности, личный опыт и уровень актуального развития личности обучаемого и построение образовательного процесса в зоне его ближайшего саморазвития. В качестве основного результата будет выступать субъектность как проявление высшего уровня развития универсальных социокультурных способностей личности. Следовательно, в широком смысле обучение взрослых следует понимать как науку о личностной самореализации человека в течение всей его жизни, которая способствует раскрытию личности, помогает найти свое место в жизни, реализовать свои скрытые способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВАСЯГИНА Н. Н. Современная технологизация как условие обеспечения качества профессиональной подготовки педагогов-психологов : из опыта работы факультета психологии // Управление качеством образования в УрГПУ : сб. науч. ст. / под ред. Б. М. Игошева, А. А. Симоновой, Б. Е. Стариченко ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
2. ВАСЯГИНА Н. Н. Внедрение компетентностного подхода в практику подготовки педагогов-психологов // Психологическое сопровождение образования : современное состояние и перспективы: сб. науч. тр. ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.
3. ВЕРБИЦКАЯ Н. О. Теоретические основы витагенного образования взрослых. Екатеринбург, 2001.
4. ЗМЕЕВ С. И. Андрагогика : становление и пути развития // Педагогика. 1995. №2.
5. МИЦКЕВИЧ Н. И. Диалектические основы повышения квалификации: теория и практика. Минск, 1999.
6. ОБРАЗОВАНИЕ взрослых как социальный институт : тенденции развития и проблемы: материалы науч.-практ. конф. СПб., 2007.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова