

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВЫ АНДРАГОГИКИ

Под редакцией И. А. Колесниковой

Рекомендовано

Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям:
031000 — Педагогика и психология, 033400 — Педагогика

Москва
ACADEMA
2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	3
Часть I. Введение в андрагогическое пространство.....	5
Глава 1. Место андрагогики в системе человекознания.....	5
Глава 2. Из истории развития теории и практики образования взрослых и андрагогики.....	12
Глава 3. Обучение взрослых в системе непрерывного образования.....	32
Глава 4. Взрослый человек как субъект обучения.....	40
Глава 5. Андрагогические основы профессионального развития личности.....	57
Часть II. Андрагогика как область социальной практики.....	71
Глава 6. Особенности образования социально незащищенных групп взрослого населения.....	71
Глава 7. Подготовка и переподготовка безработных.....	79
Глава 8. Специфика образования взрослых инвалидов.....	85
Глава 9. Обучение военнослужащих, уволенных в запас.....	92
Глава 10. Образование в жизни взрослых, отбывающих наказание в местах лишения свободы.....	96
Глава 11. Андрагогические проблемы адаптации в условиях иной лингвокультурной общности.....	99
Глава 12. Женское образование.....	102
Часть III. Обучение взрослых: основные организационные формы и технологии.....	108
Глава 13. Адаптивные системы образования взрослых.....	108
Глава 14. Модульное обучение как технология и форма образования взрослых.....	114
Глава 15. Возможности дистанционного обучения в образовании взрослых.....	121
Глава 16. Бизнес-школы в дополнительном профессиональном образовании.....	129
Часть IV. Андрагогический потенциал неформального образования.....	134
Глава 17. Народные университеты	134
Глава 18. Семейное образование в России.....	141
Глава 19. Образовательно-просветительские возможности досуга.....	148
Глава 20. Взрослый как читатель.....	154
Глава 21. Образовательный туризм.....	159
Глава 22. Музейная педагогика для взрослых.....	163
Часть V. Профессия андрагог.....	167

ЧАСТЬ I

ВВЕДЕНИЕ В АНДРАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

Глава 1. МЕСТО АНДРАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 г. немецким историком педагогики А.Каппом. Выстроенное по аналогии со словом «педагогика», оно имеет греческое происхождение (андрос — мужчина, человек; агогейн — вести). Если перевести буквально, андрагогика — это «ведение взрослого человека» (человеко-ведение). Поскольку термин порожден педагогической действительностью, речь идет о ведении с помощью образования. Андрагогику можно рассматривать с разных позиций, как:

- область научного знания;
- сферу социальной практики;
- учебную дисциплину.

Для того чтобы составить представление о научной специфике андрагогики, необходимо определить: предмет, который она изучает; систему понятий, которыми этот предмет описывается; основные принципы и методы, способствующие процессу его научного познания и преобразования. В соответствии с этим обозначаются место и функции андрагогического знания в системе современной науки.

Освоение андрагогики как сферы социальной практики предусматривает приобретение профессиональных установок, знаний, умений, навыков, ценностных отношений, соответствующих смыслам и сущности деятельности по обучению взрослых.

Для понимания особенностей андрагогики как учебного предмета важно установить ее место и образовательный потенциал в структуре подготовки специалиста.

Будучи сравнительно молодой отраслью научного знания, андрагогика находится в процессе становления. Родство терминов «педагогика» и «андрагогика» в течение многих лет служит поводом для профессиональных как отрасль науки споров. Явно сохраняя смысловую преемственность со сферой педагогики, понятие «андрагогика» в то же время содержит указание на специфику обучения взрослого человека и необходимость ее специального исследования. В силу этого противоречия место андрагогики в кругу других наук пока точно не определено. Одни понимают ее как раздел педагогики по аналогии с пренатальной педагогией, дошкольной педагогией, теорией и методикой начального образования, дидактикой, педагогией высшей школы. Другие, учитывая специфику природы взрослого человека как субъекта обучения, выводят андрагогику за пределы собственно педагогики как области, занимающейся исключительно «ведением ребенка». Сторонники этой точки зрения делают акцент на интегративной природе андрагогики, объединяющей знания о взрослом обучающемся человеке из многих областей.

Одно несомненно — андрагогика носит междисциплинарный характер. Тесная взаимосвязь андрагогики с педагогией и теорией образования взрослых легко обнаруживается при сопоставлении их предметов. Предмет педагогики в общем виде можно определить как становление человека в педагогической реальности. Предмет теории образования взрослых — система образования взрослых как социокультурный институт. Специфическим предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых людей в контексте непрерывного образования.

Очевидно, что областью пересечения научных интересов для названных областей знания является взрослый человек. Основная функция андрагогики в соответствии со смыслом, заложенным в ее названии, — вести взрослого человека. А для этого необходимо знать природу и особенности того, кого ведешь. Поэтому, несводимо тесное взаимодействие андрагогики с другими областями научного знания и практики, входящими в систему наук, которая в конце 60-х годов XX столетия была определена известным российским психологом Б.Г.Ананьевым как человекознание.

В центре внимания человекознания находится человек в его целостности, одной из форм представления которой служит образ. В результате синтеза разнообразных видов знания рождается научный образ человека в единстве «всех его определений», когда «космическое, биологическое, социальное и душевное начала должны быть взяты одновременно» (В. И. Соловьев). Подобное целостное представление соответствует конкретно-историческому уровню развития познания. В этих рамках андрагогическое знание выполняет особую функцию, концентрируясь на проблемах, связанных с обучением в системе взаимодействия взрослых людей.

Андрагогика — это гуманитарная область знания. В ее пространстве осуществляется синтез идей и положений из области не только человекознания, но и обществознания, философии образования, культурологии, других дисциплин. Логика процесса требует выработки теоретических оснований отбора необходимых сведений применительно к обучению различных категорий и групп взрослого населения. Объединяющей доминантой служит проблематика участников образовательных процессов, характеризующихся состоянием взрослости.

Таким образом, андрагогика являет собой яркий пример выражения общих тенденций развития современного научного знания. С одной стороны, это интеграция информации вокруг Ключевых проблем, с другой — ее специализация и дифференциация. силу этого андрагогика органически может входить составной частью и в теорию педагогики, и в теорию образования взрослых, в систему человекознания, оставаясь вполне самостоятельной областью знания.

Научный контекст андрагогического знания определяется рассмотрением таких категорий, как:

человек (в его целостности на этапе жизнедеятельности, характеризующем как взрослость);

взрослость (качество, задающее возрастной и социальный диапазон рассмотрения специфики взрослого человека как субъекта обучения);

образование (социокультурный механизм целенаправленного швития и формирования человеческого качества (образа) на юнове систематизированного в содержательном и процессуальном отношениях обучения и воспитания);

образование взрослых (находящийся в контексте непрерывного образования процесс профессионально-личностного становления человека, осуществляющийся в вариативных формах);

непрерывное образование (образование, рассматриваемое в соотнесении с целостным пространством жизнедеятельности человека);

андрагог (общее название для специалистов, содержание работы которых связано со сферой обучения взрослых).

Современное поле исследований в области андрагогики включает в себя:

— изучение образовательных потребностей различных категорий и групп населения с учетом возраста, пола, социального статуса, уровня профессиональной подготовки,

состояния здоровья;

— изучение и моделирование направлений, форм и функций образовательной деятельности взрослого человека на уровне базового и дополнительного профессионального образования, самообразования, образовательного досуга, просветительской деятельности, духовного развития;

— разработку содержательно-целевого, технологического, кадрового обеспечения системы образования взрослых.

Принципами формирования и развития андрагогического знания являются: интегративность, практикоориентированность, гуманитарность.

В андрагогических исследованиях широко используется следующий спектр методов: социологические (социологические опросы, социометрия для получения массива фактических данных о состоянии образования взрослых);

статистические (для определения тенденций развития сферы образования взрослых); сравнительный анализ (для сопоставления специфики возрастных периодов, различных моделей образования взрослых и др.);

лонгитюд (эмпирическое исследование социальных объектов, предполагающее длительное изучение одних и тех же групп, лиц, социальных институтов, связанных с проблематикой образования в течение жизни);

мониторинг (метод, позволяющий дать качественную оценку тенденций развития образовательных явлений на основании периодически повторяющихся количественных измерений, выполняемых по единой структуре и показателям);

биографический метод (изучение биографических материалов, мемуаров, отражающих вопросы образования в течение жизни);

контент-анализ (качественно-количественный анализ документов, источников);

интерпретативные (позволяющие обнаруживать смыслы и ценности, определяющие содержание и способы образования различных категорий населения).

В мировой и отечественной науке довольно хорошо разработаны научно-методические подходы, которые позволяют моделировать деятельность социальных институтов, Андрагогика призванных удовлетворять образовательные как сфера потребности категорий и групп взрослого на-

социальной селения с учетом их специфики. Основными практики принципами организации образовательной

деятельности взрослого человека являются: непрерывность, нелинейность, открытость, вариативность, кооперация, самоорганизация.

Современная социально-экономическая ситуация России прогнозирует увеличение значимости образования взрослого населения в ближайшие 10 лет. В условиях абсолютного старения населения России процент взрослых, нуждающихся в дополнительном, профессиональном и общекультурном обучении, постоянно растет в силу ряда причин:

— расширение содержания понятия «грамотность» в изменяющемся обществе обуславливает необходимость компенсировать пробелы в базовом общекультурном образовании взрослых, не владеющих многими современными знаниями и умениями (понимание современной картины мира, владение компьютером, коммуникативными навыками, способность к социальной адаптации и др.);

— развитие наукоемких и интеллектоемких производств резко повышает требования к уровню квалификации работников, стимулируя их участие в процессах «пожизненного» повышения квалификации и переподготовки;

— интенсивное реструктурирование рынка труда ведет к высвобождению значительного количества трудоспособных людей (в том числе и с высоким образовательным цензом). Именно со сферой образования взрослых напрямую связаны возможность переобучения людей, потерявших работу, и социальная перспектива получения ими после соответствующей профессиональной и социально-психологической коррекции достойно оплачиваемых мест;

— в ближайшие годы ожидается увеличение процента взрослых, не имеющих полного среднего, а иногда и среднего базового образования. Причина — рост числа детей, которые в настоящий момент не проходят систематического школьного обучения, прогнозируемые сложности перехода страны к 12-летнему образованию;

— расширение зоны межнациональных конфликтов после распада СССР породило проблемы среднего, вузовского, последиplomного образования на родном языке для русских людей, находящихся на территории иностранных государств, а также мигрантов;

— массовое увольнение в запас военнослужащих ведет к необходимости поиска и освоения ими новых сфер профессиональной деятельности, связанного с переподготовкой и социально-психологической адаптацией;

— развитие современных компьютерных технологий открывает принципиально новые возможности для непрерывного профессионального образования и интеграции в общество взрослых инвалидов;

— перспективной представляется идея возвращения в социум людей, совершивших правонарушения и находящихся в тюрьмах, через их социальную реабилитацию и духовное развитие с помощью различных форм образования и просветительства.

Таким образом, можно говорить о тенденции постоянного расширения контингента, подпадающего под определение «взрослые, нуждающиеся в образовании и профессиональной подготовке». Это служит стимулом к развитию в обществе разнообразных направлений и форм андрагогической деятельности.

Сложность представляет некоторая размытость границ трактовки собственно андрагогической деятельности в кругу таких понятий, как «социальная работа», «социально-психологическая поддержка», «консультирование» и др. Важно осознавать, что андрагогика начинается не просто в сфере социально-психологического или профессионального взаимодействия взрослых людей, но прежде всего там, где предстоит работа с определенным содержанием, подлежащим усвоению, и где перед взрослым человеком встают образовательные задачи. Андрагог — это человек, основной профессиональной функцией которого является обучение взрослых. Однако андрагогическую (образовательно-воспитательную) функцию может и вынужден принимать на себя любой специалист, работающий в системе «человек—человек». Ее можно факультативно или нормативно освоить в системе непрерывного профессионального или дополнительного педагогического образования.

Среди методов организации современной андрагогической практики следует выделить в качестве наиболее продуктивных:

имитационное моделирование, которое позволяет создавать в процессе группового обучения ситуации, отражающие реальную проблематику взрослого человека и способствующие ее разрешению;

проектирование как целенаправленное прогностическое изменение действительности в ходе образовательного процесса;

различные виды рефлексии, позволяющие осмысливать, оценивать, корректировать имеющийся профессионально-личностный опыт;

программирование и алгоритмизацию, на основе которых реализуется полное усвоение

необходимой информации.

Апробация в современной практике ведущих идей и моделей андрагогической деятельности свидетельствует о практикоориентированности андрагогического знания, его способности влиять на качество подготовки кадров, служить основой разработки содержания и технологии деятельности таких важных социальных институтов, как центры занятости, центры профессиональной реабилитации, институты повышения квалификации, экстернат, вечерние (сменные) школы. Очевидно, что существуют категории специалистов и типы образовательных учреждений, в подготовке которых андрагогика должна присутствовать нормативным блоком.

В 1995 — 2000 гг. в педагогических вузах России осуществлялось обучение по специальности 031400 — андрагогика, обеспечивающее третий уровень профессиональной подготовки. В системе высшего и дополнительного педагогического образования были открыты соответствующие кафедры, разработаны образовательные программы. При подготовке специалистов гуманитарного профиля андрагогика как учебный предмет необходима, поскольку она содержит: 1) профессиональное знание, формирующее культуру информационно-образовательного взаимодействия со взрослыми людьми (коллегами, клиентами, обучающимися); 2) личностно необходимое каждому знание, обеспечивающее информационную и методическую поддержку профессионального, культурного, духовного развития на протяжении всей жизни.

Этот предмет нужен непосредственно тем, кто готовится стать преподавателем среднего или высшего учебного заведения, учреждения повышения квалификации; тем, кто намерен заниматься социальной работой, просветительской деятельностью, менеджментом, работой в средствах массовой информации. Профессии журналиста, медика, библиотекаря, актера, политика, социального психолога и многие другие, относящиеся к профессиям типа «человек—человек», также включают андрагогический компонент. Социологи отмечают, что успешность практической деятельности выпускника вуза лишь на 15 — 20 % зависит от приобретенных профессиональных знаний. Все остальное определяется умением работать с людьми.

Принципы построения андрагогики как учебной дисциплины предполагают: междисциплинарность; индивидуально-личностную ориентацию содержания курса; прогностичность по отношению к будущей образовательной «судьбе» слушателей; пропедевтичность.

При изучении андрагогики может быть использовано все многообразие педагогических методов работы с информацией. Полезно сопровождать процесс изучения материала осмыслением механизмов действия этих методов для себя как учащегося человека. Ведь позиция андрагога предполагает постоянное использование различных видов самоанализа, таких, как самотестирование, рефлексия, самооценка, самопроектирование, самокоррекция. Фактически человек, освоивший начала теории образования взрослых, становится «сам себе андрагогом».

Современный этап развития андрагогики как области научного знания и учебной дисциплины обусловлен:

- атрибутивностью (т.е. обязательностью, неотъемлемостью) образования для взрослого человека в изменяющемся мире;
- педагогизацией многих сфер профессиональной деятельности, связанной с необходимостью освоения педагогических функций людьми, учреждениями, организациями, для которых это ранее было несвойственно (предприятия, центры повышения квалификации, государственные службы и сфера обслуживания,

государственные и негосударственные образовательные учреждения, осваивающие подготовку по социально-педагогическим профессиям »др.);

— увеличением степени самосознания современного человека, его стремлением к осознанному самосовершенствованию и самореализации;

— стихийным развитием в социуме инновационного опыта обучения взрослых.

Как наука, познающая и обобщающая практику обучения взрослых, андрагогика позволяет обоснованно формулировать и реализовывать образовательные цели взрослых людей.

Разрабатывая теоретические и методологические основы деятельности, помогающей приобретать общие и профессиональные знания, осваивать достижения культуры, формировать нравственные ориентиры, андрагогика рассматривает образование в контексте жизненного пути человека. Она раскрывает принципы, методы и средства, с помощью которых в жизни взрослых обеспечивается развивающая, социализирующая и адаптирующая роль образования. За счет синтеза информации о взрослости как качестве, определяющем структуру и содержание образовательных потребностей, андрагогическое знание позволяет формировать уровень научно-методической оснащенности, более обобщенный по сравнению с дидактикой высшей школы, педагогикой профессионального обучения и повышения квалификации. Андрагогическая подготовка делает реальным решение проблемы образования в течение жизни.

Задания для самоконтроля:

1. На основании материалов главы и рекомендованных статей из РПЭ составьте развернутое определение: «Андрагогика — это...»

2. Напишите краткое педагогическое эссе на тему «Мои ожидания от изучения нового предмета "Андрагогика"».

Рекомендуемая литература:

Змеев С. И. Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. — 1995.-№2.

Змеев СИ. Технология обучения взрослых. — М., 2002.

Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1993 — 1999.

Онушкин В. Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. — СПб.; Воронеж, 1995.

Рабочая книга андрагога / Под ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 1998.

Knowls M. The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy. — N. Y., 1970.

Глава 2.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И АНДРАГОГИКИ

2.1. Этапы развития теории и практики обучения взрослых

Развитие теории и практики обучения взрослых в международном опыте прошло несколько этапов. Исторически первым этапом становления андрагогики как области, - истоков связанной с развитием практики обучения -

взрослых, можно считать почти столетний период, начиная с середины 30-х годов XIX в. Для многих стран Европы и Америки это было время стихийного накопления опыта просвещения взрослого населения (преимущественно народных масс), инициированного бурным развитием промышленного производства и социальными преобразованиями. Термин «андрагогика», впервые появившись в начале 30-х годов в Германии, сразу же вызвал довольно бурную дискуссию в среде ученых. Против самой идеи изучения и развития образования взрослых в качестве специфического предмета возражал такой известный философ и педагог, как И. Герbart. Однако уже во второй половине XIX в. в России и за рубежом появляются публикации, в которых общественные деятели и мыслители, непосредственно участвующие в организации различных форм просвещения для народа (воскресные и вечерние школы, народные школы, музеи, библиотеки), высказывают свои соображения о задачах и специфике обучения взрослых на основе имеющегося опыта.

Конец XIX в. был ознаменован выделением понятия «обучение взрослых» в качестве самостоятельного явления, накоплением и осмыслением опыта образования народных масс, выдвиганием идеи самодеятельности взрослого населения в процессе культурно-просветительской работы.

В этот период формирования традиций в обучении взрослых в различных странах начинают активно функционировать соответствующие общественные институты, появляются яркие личности, вносящие вклад в образование взрослого населения. Среди них особое место занимает датчанин Николай Грунтвиг — создатель народных школ в Скандинавии.

Выход образования за пределы традиционно установленных возрастных границ вызвал к жизни серию вопросов: чему и как учить взрослых? Каковы функции образования на разных этапах жизнедеятельности человека? Что отличает систему образования взрослых от системы школьного обучения? Поскольку ответы на эти вопросы не могли быть найдены в рамках традиционной педагогики, возникла необходимость в формировании специальной области знания, посвященной проблемам образования взрослых.

В начале XX столетия проблематика обучения взрослого человека постепенно вводится учеными в контекст наук, изучающих человека. В первую очередь это коснулось психологии — в части, связанной с периодизацией этапов психического развития. В то время точка зрения на способности человека продолжать обучение в любом возрасте была далеко не очевидной и требовала доказательств. С момента выхода книги известного американского исследователя Э. Торндайка «Психология обучения взрослых» и

опубликования работ, анализирующих особенности вторичной социализации (Э.Эриксон, Р.Гоулд, О.Бримм и др.), научное сообщество получает мощный импульс к более глубокому изучению вопросов послешкольного образования. кривизации, развитию информационно-коммуникационных технологий наметилась глобализация процессов развития системы непрерывного образования и форм образования взрослых. Экологические, экономические, социальные и другие кризисы, обрушившиеся на головы населения практически всех стран на рубеже веков, привели к переоценке многих, в том числе и образовательных, ценностей и смыслов.

На уровне теории обозначилась смена представлений о взрослом как учащемся и о содержании образования, которое ему необходимо. Произошли серьезные изменения в структуре взрослых субъектов обучения, а также принятие на себя образовательных функций учреждениями и организациями, для которых ранее это было несвойственно. Обществу стало понятно, что провозглашенная в предыдущие периоды специфика андрагога как носителя совершенно особых профессиональных умений и навыков требует практического воплощения, которое невозможно без специальной подготовки. Оформлению статуса андрагога способствуют создание в учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования кафедр соответствующего профиля, разработка специальных учебных и образовательных программ и открытие курсов по подготовке и переподготовке андрагогов, выпуск учебных пособий, адресованных «учителям взрослых», рост интереса к различным формам обмена опытом андрагогической работы.

На рубеже веков вся эта работа в значительной мере координируется на международном уровне в организационном (конгрессы, конференции), исследовательском (научные программы, кросс-культурные исследования), практическом (проектная деятельность) планах.

Таким образом, линии исторического развития андрагогики как науки, сферы социальной практики и учебной дисциплины выстраиваются следующим образом:

- расширение практики образования взрослых в ответ на вызовы времени и усложнение социальных и личностных потребностей в сфере образования;
- поиски и формирование государственно-общественных предпосылок и механизмов реализации непрерывности образования на этапе обучения взрослых;
- углубление знания о внутренних закономерностях, обуславливающих активность и успешность образования взрослого во все периоды и во всех социальных ситуациях его жизни;
- совершенствование путей интеграции внешних и внутренних факторов, обуславливающих эффективность образования взрослого населения;
- интернационализация проблематики образования взрослых; — увеличение степени институционализации андрагогики и профессии «андрагог».

Сегодня одним из основных субъектов организации образования взрослых на международной арене является ЮНЕСКО (www.education.unesco.org). Это крупнейший интеллектуальный центр межправительственного сотрудничества по вопросам образования, науки и культуры, в который входят 188 стран (почти все государства мира, за исключением США; специалисты из США широко представлены в этой организации в качестве экспертов). При ЮНЕСКО работают около 600 правительственных организаций. Важной вехой деятельности ЮНЕСКО стала Пятая Всемирная конференция по образованию взрослых, состоявшаяся в Гамбурге в июле 1997 г. В этом международном форуме участвовали делегаты из 140 стран мира, в том числе руководство Организации

Объединенных Наций, ЮНЕСКО, министры образования, культуры и информации разных стран. На конференции подчеркивалось, что образование взрослых является одним из уникальных способов устойчивого развития обществ самой различной ориентации. По итогам гамбургской конференции во многих странах мира разработаны и осуществляются социальные программы в поддержку той части взрослого населения, которая хотела бы участвовать в различной образовательной деятельности. Основное требование при этом: государство должно гарантировать каждому взрослому человеку право на обучение. Форму обучения человек выбирает сам. Сегодня в мире существует большое количество образовательных центров, деятельность которых направлена как на исследование и организацию непрерывного образования в своей стране, так и на организацию интернационального взаимодействия. Теоретические исследования в этой области знаний возглавляют Институт образования ЮНЕСКО (Гамбург) и Международный институт планирования образования (Париж). Крупными центрами являются: Международный институт образования (США); Швейцарская организация образования взрослых; Международный педагогический центр (Франция); Национальный институт образования взрослых (Великобритания); Международный институт педагогических исследований (Германия) и др.

Силами этих и других организаций были проведены широкомасштабные национальные и международные исследования в сфере образования взрослых, например, Международное исследование грамотности взрослых (International Adult Literacy Survey — IALS), проведенное в 1994 г. под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития. Исследование охватило Канаду, Соединенные Штаты, Швейцарию, Нидерланды, Польшу, Германию, Швецию. В 1997 г. в Великобритании было осуществлено Национальное исследование обучения взрослых (The National Adult Learning Survey — NALS). Выборку составили свыше 5 500 человек в возрасте от 16 до 69 лет¹. Важным фактором развития образования взрослых является государственная законодательная поддержка. Особенно широкий масштаб соответствующая законодательная деятельность получила в Европе, где имеются образовательных мощная социально ориентированная экономика -инициатив и богатые традиции социальной политики. Законы о поддержке образования взрослых, предоставлении оплачиваемых образовательных отпусков были приняты в конце 80—90-х годов в Дании, Германии, Испании и других странах. В 1997—1998 гг. широкомасштабная программа развития образования в течение всей жизни человека была разработана правительством Великобритании. В это же время с пакетом законодательных инициатив, направленных на совершенствование всех звеньев системы образования, выступила администрация президента США. В 1998 г. при Министерстве просвещения, науки и культуры Японии было создано Управление непрерывным образованием. В последние годы в странах Европейского Союза ведется работа по созданию общеевропейской системы непрерывного образования, широко обсуждается проект «Меморандума непрерывного образования»², который должен будет определить европейскую политику в сфере образования на ближайшее десятилетие и выработать стратегию непрерывного образования на личностном и институциональном уровнях. Актуальность развития непрерывного образования обусловлена двумя основными факторами:

- знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором европейского развития, конкурентоспособности и эффективного рынка труда;
- сложная социально-политическая европейская среда требует от человека умения

активно участвовать в общественных процессах, что невозможно без полноценного развития личности.

Названные факторы социально-экономических перемен тесно взаимосвязаны и определяют главные, характерные для международной практики цели непрерывного образования: формирование активной гражданской позиции и обеспечение конкурентоспособности на рынке труда.

В проекте «Меморандума непрерывного образования» стран Европы сформулированы ключевые принципы, на основе которых планируется развивать образование взрослых

Принципы в современных условиях современного развития.

Новые базовые знания и навыки для всех как гарантия всеобщего непрерывного доступа к образованию образованию с целью получения и обновления взрослых навыков, необходимых для включения в информационное общество. В первую очередь это компьютерная грамотность, иностранные языки, технологическая культура, предпринимательство и социальные навыки, а также умение учиться, адаптироваться к переменам, ориентироваться в потоке информации.

Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, преследующее цель поднять престиж и обозначить приоритет самого важного для Европы достояния — людей.

Инновационные методики преподавания и учения для системы непрерывного образования «длиною и шириною» в жизнь, с помощью которых учащийся перестает быть пассивным реципиентом информации, а учителя становятся во все большей степени консультантами, наставниками и посредниками. В методах обучения провозглашается приоритет личной мотивации, критического мышления и умения учиться.

Новая система оценки полученного образования, призванная коренным образом изменить подходы к признанию результатов учебной деятельности в сфере неформального и информального образования. Официальное признание значимости этих видов образования призвано полнее отразить индивидуальный учебный опыт личности и повысить ее мотивацию к непрерывному учению.

Развитие наставничества и консультирования, способствующее обеспечению свободного доступа к информации об образовательных возможностях в пространстве Европе.

Предполагается создание постоянной консультативной службы, которая могла бы дать каждому желающему рекомендации в плане образовательного, профессионального и личностного развития.

Приближение образования к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также информационных технологий. Главная ответственность за развитие системы непрерывного образования при этом ложится на местные органы власти. Люди не должны покидать свой родной город или поселок, чтобы получить качественное образование.

Принцип приближения образования к дому подразумевает создание просветительских центров в непосредственной близости от жилища: в школах, вузах, библиотеках, клубах, парках, религиозных центрах, центрах отдыха, на рабочих местах.

Задания для самоконтроля:

1. В практике образования взрослых на Западе широко используется ряд понятий, касающихся непрерывного образования:

- образование взрослых — adult education;
 - перманентное образование — permanent education;
 - продолжающееся образование — continuing education;
 - образование длиною в жизнь (пожизненное образование) — lifelong learning;
 - возобновляющееся образование — recurrent education;
 - дальнейшее обучение — further education;
 - последипломное обучение — postgraduate education;
 - компенсаторное обучение — remedial education. Попробуйте дать свое толкование каждому понятию. Что в них общего? Чем, по вашему мнению, различаются эти понятия?
2. Пользуясь материалами предложенных сайтов (все они содержат информацию как на национальном, так и на английском языке), составьте краткий обзор (список) мероприятий по образованию взрослых, проводимых за рубежом в последний месяц (квартал).

Рекомендуемая литература

Беланже П. Образование взрослых в промышленно развитых странах Запада // Перспективы (ЮНЕСКО). — 1992.

Образование взрослых // Перспективы: Вопросы образования (ЮНЕСКО). - 1982. - №1,2. Рабочая книга андрагога / Под ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 1998.

Третья международная конференция по образованию взрослых в Токио // Советская педагогика. — М., 1973.

Бхола Х. С. Перспективы неформального образования // Перспективы (ЮНЕСКО).-1984. - № 1.

Adult education in the 1990s: A Report on the 1991 National Household Education Survey — National Center for Education Statistics // Working Paper. — № 98 — 03, February 1998 (www.nces.ed.gov).

Delors Jacques. Adult education: from luxury to necessity // Bulletin Education For All's 2000. — № 27. April - June 1997.

Dewey John. Democracy and Education (www.ilt.columbia.edu).

Hamburg Declaration on Adult Learning. The Fifth International Conference on Adult Education. — Hamburg (www.education.unesco.org).

Адреса сайтов по проблемам образования взрослых в Интернете

Всемирный Совет по образованию взрослых (ICAE) — www.web.net/icae.

Европейская Ассоциация образования взрослых (EAЕА) — www.vsy.fi/eaеа.

Финская Ассоциация образования взрослых (FAЕА) — www.vsy.fi.

Скандинавская Народная Академия (NFA) — www.nfa.se.

Норвежский Институт исследований образования взрослых — www.nvi.no.

Национальная организация по образованию взрослых Англии и Уэльса — www.niace.org.uk.

2.2. Исторический очерк развития теории образования взрослых в России

Соединению и развитию разнообразных форм внешкольного образования и просвещения взрослых во второй половине XIX в. сопутствовало зарождение первых педагогических идей и теоретических положений в сфере теории образования взрослых.

Возникновение

внешкольных педагогических идей в области общего образования взрослых в России связано с экономическим и социально-политическим развитием в дореволюционной стране во второй половине XIX в. С одной стороны, развитие капиталистического производства выдвигало новые, более высокие требования к уровню грамотности, образованию и развитию рабочих. С другой — рост гражданского самосознания и политической активности самих рабочих обуславливал их стремление к образованию. Для стихийно складывающихся форм внешкольного образования взрослого населения требовалось теоретическое осмысление.

Основой для формирования первых дидактических идей послужила деятельность воскресных общеобразовательных школ для народа, возникновение которых связано с именами таких замечательных педагогов, как К.Д.Ушинский, В. И. Водовозов, Н. И. Пирогов, Н.А.Корф, В.Я.Стоюнин.

Следует отметить, что К.Д.Ушинский рассматривал педагогику как науку о воспитании не только детей, но и человека в целом, о чем свидетельствует все содержание его капитального труда «Педагогическая антропология». В 1861 г. в статье «Воскресные школы» К.Д.Ушинский обосновывал ряд дидактических идей относительно образования взрослых. По его мнению, содержание образования в воскресной школе должно отвечать двум целям: формальной (развитие у учащихся умственных способностей, наблюдательности, памяти, воображения, фантазии, рассудка) и реальной (сообщение знаний, формирование умений и навыков, применяемых в жизни). Важно, считал он, отбирать самое существенное, «быть строже в выборе предметов, избегать всего пустого и бесполезного»¹. К.Д.Ушинский впервые в отечественной педагогике выдвинул идею о связи обучения взрослых с их трудовой деятельностью, требуя давать знания, которые помогли бы учащимся осмыслить свое ремесло, рекомендуя учителям посещать мастерские, производства. Принцип развивающего обучения, уже сформировавшийся к этому времени в детской школе, К. Д. Ушинский перенес на образование взрослых. Одной из задач воскресной школы, по его мнению, является развитие у взрослых учащихся желания и способности самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания, «учиться всю жизнь». Отмечая разнообразие «лиц, одежд и состояний» взрослых учащихся, К.Д.Ушинский подчеркивал необходимость индивидуального подхода к школьному обучению, а также настаивал на использовании в его процессе различных средств наглядности.

Дальнейшее развитие педагогических идей, связанных с образованием взрослых, в

дореволюционный период идет параллельно возникновению в практике различных форм внешкольного образования. В первом социально-педагогическом труде «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» (1870), автором которого является А.Щапов, проводится мысль о необходимости «учить высшим естественным наукам простых деревенских парней и взрослых крестьян». Заметной работой в области внешкольного образования стала книга народнического писателя А. С. Пругавина «Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания» (1890).

Первым педагогом-просветителем, начавшим специально разрабатывать теорию внешкольного образования, был В. П. Вахтеров. Со времени издания в 1896 г. книги «Внешкольное образование народа», работы «Сельские воскресные школы и повторительные классы» и до конца своей жизни В. П. Вахтеров вел теоретическую и практическую деятельность в сфере школьного и внешкольного образования взрослых. Он пишет многочисленные статьи и книги, выступает с докладами, в которых раскрывает сущность и особенности существующих форм внешкольного образования взрослых, показывает связь между ними. Позднее, в 1917 г., им была опубликована книга «Всенародное школьное и внешкольное образование».

Крупным деятелем просвещения и одним из первых теоретиков внешкольного образования был В.И.Чарнолуцкий. Наиболее значимой его работой стала книга «Основные вопросы организации внешкольного образования в России», опубликованная в 1909 г. В отличие от своих предшественников, которые сосредоточивали свое внимание на отдельных видах внешкольного образования, В.И.Чарнолуцкий рассматривает его как единую систему, выделяя в ней: 1) школы для взрослого населения; 2) учреждения для удовлетворения потребностей в чтении (библиотеки, общественные издательства, книжная торговля); 3) учреждения для распространения научных и специальных знаний среди населения (курсы, лекции, чтения); 4) общественные развлечения (театры, кинематограф, концерты) и спорт; 5) музеи и картинные галереи; 6) народные дома. Особое внимание он уделял самообразованию взрослых.

В.И.Чарнолуцким поставлена проблема взаимоотношений государства, органов местного самоуправления, общественных организаций и частной инициативы в становлении внешкольного образования. Государство помогает законодательными мерами, обеспечивая свободу деятельности. Органы местного самоуправления осуществляют непосредственное руководство. Частной инициативе благотворительного и кооперативного характера должна предоставляться полная свобода. Решение проблем | обучения и просвещения взрослого населения России В. И. Чарнолуцкий связывал с демократизацией общественной жизни, с установлением неприкосновенности личности, свободы • совести, слова, печати, собраний, союзов. Только при этих условиях, считал он, дело внешкольного образования получит прочный, незыблемый фундамент для своего полного и широкого развития.

Русских педагогов и общественных деятелей интересовали также экономические аспекты образования взрослых, в частности развитие образования взрослых для профессионально-технической подготовки работников, нужных для развивающейся в России промышленности, и влияние общего образования на производительность труда. Так, крупный экономист И. И.Янжул на основе сравнения уровня грамотности с состоянием производительных сил в России и других странах пришел к выводу, что первая и важнейшая причина низкой производительности труда и экономической отсталости России заключается в безграмотности народа.

Развитие общего образования взрослых в конце XIX в. шло по трем направлениям: школьное образование (прежде всего, воскресные школы), внешкольное образование

(курсы, лекции, внешкольные чтения, народные дома) и самообразование.

Большой вклад в теорию и практику самообразования взрослых внес Н. А. Рубакин — писатель и ученый, занимавшийся пропагандой книги, талантливый популяризатор науки, библиограф, крупный общественный деятель в области народного просвещения. Среди более чем 20 его работ, посвященных самообразованию взрослых, наиболее известны «Письма к читателю о самообразовании», «Как и с какой целью читать книги», «О сбережении сил и времени в деле самообразования», «К творческой работе в обыденной жизни». В «Письмах к читателю о самообразовании» он указывал на связь школьного и внешкольного образования, утверждал принцип непрерывности самообразования взрослых, призывая не прекращать самообразовательной работы в течение всей жизни. Последовательно осуществляя главную цель своей жизни — бороться против неравенства в образовании, Н.А.Рубакин написал более 250 научно-популярных книг и брошюр для народа, охватывающих многие отрасли знаний. Он переписывался с тысячами читателей из всех уголков России, главным образом с трудящимися, и признавал, что устроил у себя «народный университет» путем переписки. Им были составлены и разосланы 15 тысяч индивидуальных программ самообразования. Н. А. Рубакин разработал специальную отрасль психологии — «библиопсихологию», изучающую человека как читателя, процесс чтения, влияние книги на человека, творческое взаимодействие между писателем и читателем. В 1912/13 учебном году в Педагогической академии в Петербурге Е. Н. Медынский впервые в России был прочитан курс по внешкольному образованию. Его лекции послужили основой для издания книг «Внешкольное образование, его значение и техника» (1913) и «Методы внешкольной просветительской работы» (1915). Позднее, в послереволюционный период, Е.Н. Медынский была подготовлена «Энциклопедия внешкольного образования» (т. 1 — «Общая теория внешкольного образования». — М.; Л., 1925). Показав в своих работах различие школьного и внешкольного образования, Е. Н. Медынский обогатил и обосновал принципы и методы внешкольного образования, раскрыл особенности взрослой аудитории, определил требования к деятелю по внешкольному образованию.

Основное содержание теории внешкольного образования взрослых на рубеже XIX и XX вв. составляли вопросы общего образования. Уже в те годы педагоги понимали, что в школы для взрослых нельзя переносить опыт детских школ, не трансформировав его с учетом возраста. Они считали, что для воскресной школы взрослых необходимо создать свою собственную дидактику и методику, выработать особый, ускоренный темп преподавания, придать преподаванию серьезный характер, соответствующий запросам взрослого человека.

Дидактические идеи этого периода ориентировали педагогов на установление связи изучаемого материала с окружающей жизнью, с непосредственной деятельностью взрослого учащегося, на отбор учебного материала, имеющего прикладное, практическое значение. Развивая идеи К.Д.Ушинского, педагоги (В. П. Вахтеров, Э.О.Вахтерова, Н.К.Крупская, Е.Н.Медынский и др.) призывали заботиться об умственном развитии взрослого учащегося, обосновывали необходимость формирования у него умений сравнивать, анализировать и обобщать явления окружающей жизни, критически оценивать их и улавливать причинно-следственные связи.

В этот период велись поиски способов повышения самостоятельности и активности взрослых учащихся. Предлагалось шире использовать беседы, самостоятельное решение задач, практические работы и другие методы и формы, активизирующие обучение. Идеи об активизации учащихся в процессе обучения, о необходимости их умственного и нравственного развития нашли отражение и в разработанных М. Н. Салтыковой

требованиях к хрестоматии для взрослых: тексты, изложение должны быть серьезны; отбирать следует материал интересный, существенный, доступный, содействующий нравственному развитию; книга должна подготавливать к самостоятельному учению. Становление и развитие системы образования взрослых, широкая и разносторонняя практика в этой области в послереволюционный период стали мощными стимулами для развития сначала теории образования и обучения взрослых (дидактики), а затем интегральной науки андрагогики.

Интенсивное развитие теории и практики образования взрослых началось после 1917 г. в Советской России в связи с ликвидацией массовой неграмотности народа. Уже в первом документе по народному образованию — обращении «От народного комиссара по просвещению» от 29 октября (11 ноября) 1917 г. А.В.Луначарский писал: «Школа для взрослых должна занять широкое место в общем плане народного обучения»¹. Первый декрет советского правительства «О ликвидации неграмотности среди населения РСФСР» (декабрь 1919 г.), обязывал учиться всех граждан в возрасте от 8 до 50 лет. Декретом предусматривалось привлечение к этой работе не только школ и учителей, но и всех грамотных. Лозунгом этого времени было: «Грамотный, обучи неграмотного». Правительственным декретом было создано добровольное общество «Долой неграмотность», проводились съезды и конференции по вопросам образования взрослых. По всей стране создавались пункты ликвидации неграмотности, где шло обучение чтению и письму.

Миллионы взрослых по окончании ликпунктов по существу еще не были грамотными, и через некоторое время неизбежно наступал рецидив неграмотности. Кроме того, среди взрослых были самоучки, а также не закончившие начальную детскую школу. Все они были малограмотными и подлежали обучению в начальной общеобразовательной школе. Минимум грамотности, который давала начальная общеобразовательная школа взрослых, предполагал следующие умения:

- прочитать и понять текст популярной книги, газеты;
- рассказать прочитанное;
- письменно изложить свои мысли; элементарные орфографические навыки;
- овладеть четырьмя арифметическими действиями с целыми числами, знакомство с метрическими мерами, с десятичными и простыми элементарными дробями, с диаграммами и процентами в таком объеме, который дает возможность окончившим школу понимать эти цифровые данные в книге, газете, справочнике, в инструкции к выполнению той или иной работы;
- овладеть элементарной работой с географической картой, навыками пространственной ориентировки, некоторыми конкретными сведениями о народном хозяйстве своей страны и о других странах.

Этот минимум был призван помочь человеку сознательно и активно участвовать в общественной жизни и работать на производстве, овладевая несложными профессиями. В период массовой ликвидации неграмотности среди взрослого населения (1920—1940) широко использовались внешкольные формы приобретения грамотности. Это было, главным образом, индивидуальное обучение неграмотных взрослых на дому и на работе, в малых группах и кружках, создаваемых в сельской местности в избах-читальнях, городских клубах, библиотеках, в воинских частях. По некоторым данным, около 70 % всех взрослых, обучившихся грамоте в советский период, научились читать и писать посредством внешкольного обучения¹.

Ликвидация неграмотности в нашей стране была сложным социально-педагогическим процессом, происходившим в условиях радикальных социальных перемен, изменений в

индивидуальном и общественном сознании, в гражданской активности взрослого населения. Его успешность была обусловлена комплексом социальных, политических, организационных, социально-психологических, педагогических факторов. Среди них наиболее существенными стали:

- объявление правительством ликвидации неграмотности народа как приоритетной социально-политической задачи, решение которой поможет стране выйти из экономической разрухи и стать на путь дальнейшего экономического и социокультурного развития;
- консолидация усилий властных государственных структур, органов управления народным образованием и общественных организаций;
- мобилизация широкой общественности на борьбу с неграмотностью и создание добровольных обществ, оказывающих финансовую и кадровую помощь в этом деле;
- пробуждение патриотических чувств, социальной активности всего населения страны;
- организация серии широкомасштабных мероприятий, направленных на решение определенных задач: выявление уровня грамотности; создание пунктов ликвидации неграмотности по месту жительства и работы взрослых; ускоренную подготовку кадров ликвидаторов неграмотности; сбор добровольных пожертвований;
- создание учебных и методических пособий, педагогических рекомендаций, разработка содержания обучения с учетом жизненного и профессионального опыта неграмотных и особенностей социально-политической ситуации в стране.

В тесной связи с развитием образования взрослых осуществлялась разработка вопросов андрагогики. Уже в 20-е годы этот термин использовался в работах известного деятеля и ученого-педагога в сфере образования взрослых Е. Н. Медынского. В трудах многих педагогов и деятелей народного образования 20-х годов (Е.Н.Брюнелли, С.Е.Гайсиновича, Е.Н.Голанта, Н.К.Крупской, Л.П.Лейко, А. П. Пинкевича, К. А. Попова, А.Ф.Рындича, А.И.Филытынского, С.А.Цыбульского и др.) было выдвинуто положение о том, что обучение взрослых не может строиться только на основе принципов и положений педагогики, которая исторически создавалась как теория и практика детского обучения. Однако это положение в те годы не могло получить развернутой научной аргументации, так как сама андрагогика и смежные с нею науки, являющиеся фундаментом для ее разработки, еще не были развиты.

Важнейшими принципами образования взрослых являлись демократизм, общеобразовательное обучение на широкой политехнической основе, соединение обучения с производительным трудом, тесная связь с жизнью, политическим просвещением трудящихся, с практической деятельностью учащихся.

Начало 20-х годов — период напряженных творческих исканий практических путей реализации новых принципов обучения взрослых. В этот период в решении многих вопросов образования заметную роль играли указания В.И.Ленина и педагогические идеи Н.К.Крупской.

Следует отметить идею В.И.Ленина о политехническом образовании взрослых: политехническое образование должно не только расширять общетехнический кругозор учащихся, но и помогать решению практических задач. Обеспечивая знание общих основ производства, оно должно стать прочной базой, которая дает молодому рабочему возможность, не замыкаясь в узком профессионализме, односторонней специализации, овладевать смежными профессиями, обеспечивая базу для их свободного выбора и перемещения рабочих из одной отрасли в другую. Расширение политехнического кругозора, понимание основ производства, основ техники в промышленном и сельскохозяйственном производстве — все это служит условием реализации принципа

тесной связи обучения с трудом, превращения знаний в непосредственное руководство к действию.

В работах Н. К. Крупской была выдвинута задача научить взрослых производительно трудиться, т.е. рационально организовывать умственный и физический труд, совершенствовать свою производственную квалификацию. Необходимо развивать общественную активность взрослых, сформировать у них умения и навыки общественной работы, вооружить умением преобразовывать общественные отношения и методами применения знаний в практической деятельности. По мысли Н.К.Крупской, обучение без отрыва от производства должно в большей мере, чем школы всеобуча, отвечать тенденциям развития современного производства и потребностям практики.

В разработке вопросов содержания образования на первый план выдвигались обеспечение его идейной направленности и овладение теми знаниями, умениями и навыками, которые, по выражению Н.К.Крупской, можно было бы «немедля применять в жизни, пустить в оборот». Разрабатывая идею политехнического образования взрослых, педагоги 20-х годов стремились сделать взрослого человека хозяином производства, активным, инициативным строителем социалистического общества.

В разработке методов обучения и организации форм учебных занятий особенно ярко проявлялась борьба с наследием старой, дореволюционной школы. Её вербализму было противопоставлено обучение с помощью наблюдения, исследования изучаемых явлений окружающей жизни, самостоятельной работы с различными источниками знаний. Стремление поднять активность и самостоятельность взрослых учащихся, связать обучение с жизнью было характерно для всей дидактики того времени.

В начале 30-х годов происходит коренная перестройка школы взрослых, совершенствуются классно-урочная система, методы обучения, создаются полноценные программы и учебные планы. В июле 1936 г. был подписан приказ о преобразовании школы взрослых в новый тип общеобразовательной школы — неполную среднюю школу (V—VII классы) и среднюю (VIII — X классы). Унификация школ взрослых по образцу массовой детско-юношеской школы оказалась преждевременной, так как потенциальный контингент для этих школ был еще очень велик. Однако ослабление внимания государства к вечерним школам во второй половине 30-х годов привело к тому, что развитие образования взрослых в этот период сузилось и научные исследования по проблемам образования взрослых практически прекратились.

Великая Отечественная война 1941—1945 гг. нанесла страшный урон народному образованию в целом и образованию взрослых в частности. Множество школ, оказавшихся на оккупированной территории, прекратили работу. Десятки тысяч школьных зданий были разрушены, взрослые и молодежь сражались на фронтах. Тысячи подростков встали к станкам, они работали на оборонную промышленность и в сельском хозяйстве. В 1943 г., в разгар войны, для них были вновь созданы вечерние общеобразовательные, а в 1944 г. — заочные школы. Они выполняли главным образом компенсаторную функцию и до 1958 г. не являлись массовым каналом получения общего образования.

В послевоенный период проблема общего образования работающей молодежи и взрослых встала с особой остротой, так как в годы войны и в период восстановления разрушенного народного хозяйства десятки тысяч молодых людей по разным причинам вынуждены были оставить обучение в детской школе. Недостаточный уровень образованности работающей молодежи и взрослых становится тормозом для развития в стране научно-технической революции. Принятый в 1958 г. закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» поставил задачу в течение ближайшего десятилетия осуществить в стране обязательное 8-летнее обучение молодежи

и взрослых (до 35 лет), занятых в народном хозяйстве. В соответствии с законом вечерняя школа была объявлена основным каналом получения общего среднего образования. В решении задач развития образования взрослых непосредственное участие приняла Академия педагогических наук РСФСР, в составе которой в 1960 г. был создан НИИ вечерних (сменных) и заочных средних общеобразовательных школ. Его главной задачей стали разработка теоретических основ общего образования работающей молодежи и взрослых без отрыва от производства и практическая помощь школам в решении организационных, педагогических и методических проблем. Это был первый в мире институт, который начал систематически и планомерно заниматься разработкой теоретических основ образования взрослых на междисциплинарной основе. Первыми директорами этого института были сначала известный методист-биолог, кандидат педагогических наук В.М.Корсунская (1960—1962), а затем доктор педагогических наук, профессор А. В. Дарийский (1963 — 1976), избранный впоследствии действительным членом РАО.

Развитие научных исследований по проблемам образования взрослых, начиная с 1960 г. и до настоящего времени, можно разделить на три этапа.

1960—1969 гг. — изучение в основном проблем базового общеобразовательного обучения работающей молодежи и взрослых в вечерней (сменной) школе.

1970—1980 гг. — расширение проблематики исследования, вызванное бурным развитием образования взрослых в стране (рост количества вечерних и заочных школ, народных университетов, учреждений системы повышения квалификации кадров и др.) и новыми направлениями в деятельности Академии педагогических наук, которая в этот период из республиканской превратилась в союзную. На базе НИИ вечерних (сменных) и заочных средних школ АПН РСФСР в 1970 г. создается НИИ общего образования взрослых АПН СССР. В его задачи входило: изучение истории развития образования взрослых в стране; разработка социально-педагогических и психолого-педагогических основ образования взрослых; исследование дидактических и организационно-педагогических проблем обучения взрослых; совершенствование вечернего и заочного общего среднего образования взрослых; разработка педагогических основ внешкольного образования взрослых; поиск путей совершенствования подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Важно отметить, что на втором этапе изучение актуальных проблем образования взрослых с 1975 г. начинает осуществляться в русле единой концепции непрерывного образования. НИИ общего образования взрослых в конце этого периода реорганизуется в НИИ непрерывного образования взрослых АПН СССР, который с 1976 г. возглавлял академик В. Г. Онушкин. В русле общей концепции непрерывного образования и в связи с программой ЮНЕСКО институт приступает к исследованию вопросов функциональной неграмотности взрослых, образования взрослых в условиях перехода к рыночной экономике, «пожизненного» обучения в изменяющемся обществе. Этот период исследований связан с именами таких известных российских ученых, как Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, Л. А. Высотина, В. Ю. Кричевский, Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Ле-сохина, А.Е.Марон, Г.С.Сухобская, Е.П.Тонконогая, О.Ф.Федорова¹. В 90-е годы в составе Российской академии образования (РАО) создается Институт образования взрослых, с 1998 г. работающий под руководством профессора В. И. Подобеда. Исследования образования взрослых обогащаются системным рассмотрением этого явления как социального института, анализом региональных проблем образования взрослых, а также деятельностью в области законотворчества на уровне стран СНГ. В 90-е годы в России появляется серия работ, непосредственно посвященных вопросам андрагогики (С.Г.Вершловский, М. Г.

Громкова, С. И. Змеев и др.). При Министерстве образования Российской Федерации в начале 2000 г. начинает работать Научно-методический совет по проблемам образования взрослых.

Задания для самоконтроля

1. Познакомьтесь с одной из работ, связанных с историей развития образования взрослых в России (из рекомендованного списка литературы или выбранной самостоятельно):
 - а) составьте развернутую аннотацию этой работы;
 - б) выделите те андрагогические идеи и положения, которые остаются интересными и актуальными в современной ситуации обучения в течение жизни.
2. В приложении 2 приведены данные о наиболее известных деятелях, которые внесли вклад в развитие отечественной теории и практики образования взрослых:
 - а) проведите библиографический поиск по одной из персоналий;
 - б) подготовьте сообщение (реферат) о жизни и деятельности этого человека, а также о содержании одной из его научно-методических работ в области андрагогики.

Рекомендуемая литература

- Бреев СИ. Развитие теории и практики образования без отрыва от производства в РСФСР / Науч. консультант Н.К.Гончаров. — Саранск, 1973.
- Владиславлев А. П. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы. - М., 1978.
- Горностаев П. В. О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции: Учеб. пособие. — М., 1974.
- Горностаев П. В. Развитие теории общего образования взрослых в СССР (1917-1931): Учеб. пособие. - М., 1974.
- История культурно-просветительской работы в СССР: Учеб. пособие. — Ч. 1: Внешкольное образование в России до Великой Октябрьской социалистической революции. — Харьков, 1969.
- История культурно-просветительской работы в СССР: Учеб. пособие. - Ч. 2: Советский период (1917—1969 гг.). — Харьков, 1970.
- Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онуш-кина. - М., 1987.

Глава 3.

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В деле объединения человечества на основе определенных ценностных оснований и целевых ориентиров, безусловно, одним из приоритетных становится непрерывное образование. Непрерывность выступает в современном культурно-образовательном контексте как идея, принцип обучения, качество образовательного процесса, условие становления человека. Идея непрерывности образования появилась в истории культуры еще в эпоху Платона и Аристотеля. В содержательном плане она была впервые теоретически обоснована и представлена великим чешским мыслителем и педагогом Я. А. Коменским, выстроившим в своих трудах систему, направленную на обучение «всех всему», начиная от материнской школы и заканчивая академией. Однако в полной мере общество смогло приступить к осмыслению и воплощению данной идеи на практике лишь в последней трети XX в.

Для определения категории непрерывного образования международное профессионально-педагогическое сообщество использует ряд терминов. В современной литературе можно встретить такие устойчивые сочетания, как «образование взрослых» (adult education, *Feducation des adultes*, *Erwachsenenbildung*); «продолжающееся образование» (continuing education, *continuous education*); «дальнейшее образование» (*further education*, *Weiterbildung*); «возобновляющееся (рекуррентное) образование» (*recurrent education*) как получение образования «по частям» в течение всей жизни путем чередования обучения с другими видами деятельности, главным образом с работой; «перманентное образование» (*permanent education*); «пожизненное образование» (*lifelong education*); «пожизненное учение» (*lifelong learning*, *Feducation permanente*).

В каждом из этих терминов сделан акцент на определенной стороне рассматриваемого нами явления, но общей в смысловом отношении оказывается идея пожизненной незавершенности и незавершимости образования для взрослого человека, а значит, объективно существующая для него необходимость постоянно оставаться в позиции ученичества.

Проблематику непрерывного образования можно условно разделить на две основные сферы. Первая связана с построением системы непрерывного образования как части социальной практики — социально-образовательный аспект непрерывного образования', вторая — с процессом освоения самим человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта — психолого-андрагогический аспект непрерывного образования. Именно поэтому во второй половине 90-х годов XX столетия в сфере образования взрослых было провозглашено сочетание принципа непрерывности образования с принципом учения в течение жизни и созданием обучающегося общества. Тем самым сделана попытка закрепить в общественном сознании понимание взаимной ответственности общества, государства и личности за развитие образовательных процессов.

Среди функций непрерывного образования выделяют: развивающую (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста); компенсирующую

(восполнение пробелов в базовом образовании); адаптивную (оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производственной и социальной ситуации); интегрирующую в незнакомый культурный контекст; ресоциализации (повторной социализации).

В содержании непрерывного образования принято выделять три основные смысловые области, связанные с обучением взрослого населения: обучение грамотности — в широком смысле, включая компьютерную, функциональную, социальную и др.; профессиональное обучение, включающее профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации (Job qualification); общекультурное — дополнительное образование, не связанное с трудовой деятельностью (life qualification).

В качестве обобщенных социально значимых показателей образованности (как результата получения образования) на стороне личности выступают грамотность, профессиональная компетентность, культура. Остановимся на этих понятиях подробнее.

Грамотность — это социально-педагогическая характеристика личности, отражающая способность к прочтению, восприятию и пониманию необходимого объема социокультурной информации, закодированной в определенной знаковой или коммуникационной системе. Уровень грамотности человека обуславливает степень доступности для него той или иной информации, которой владеет общество (социум), а значит — меру адаптивности к окружающим природным и социальным условиям.

Содержательное наполнение понятия «грамотность» изменяется вместе с требованиями общества. В течение тысячелетий, когда речь заходила о грамотности, имелось в виду лишь умение читать и писать. Двадцатый век породил такие понятия, как «политическая грамотность», «компьютерная грамотность», «грамотность в области СМИ» и др.

Различают не только содержательное наполнение грамотности, но и ее уровни. «Уровень грамотности» — понятие, обозначающее степень овладения знаковыми системами естественных или искусственных языков. Главные из них: элементарная, или исходная, грамотность; функциональная грамотность; базовая общекультурная грамотность; надфункциональная грамотность.

К сожалению, современная проблема неграмотности взрослого населения оказывается значительно шире, нежели неумение читать. (Хотя и эта проблема еще не в полной мере решена человечеством. Так, по данным ЮНЕСКО, к началу XXI в. примерно 900 млн взрослых людей в мире были неграмотны. Неслучайно по решению этой организации был провозглашен Международный день борьбы с неграмотностью.)

В 90-е годы XX столетия в обиход вошло понятие «функциональная неграмотность». Оно указывает на наличие в обществе категории людей, не имеющих знаний, умений, навыков, которые необходимы для полноценной жизни и взаимодействия с другими членами общества, соответствующего цивилизационно-культурному уровню развития социума.

Невозможность функционировать в условиях информационного, поликультурного, открытого общества в той или иной степени обнаруживается по мере появления новых экономических и социокультурных реалий у многих взрослых людей, не прошедших специального обучения. Представители старших поколений нередко не могут стать грамотным потребителем, хозяином бытовой техники, пользователем Интернета, клиентом банка, партнером иностранных организаций. Индикатором масштабности явления функциональной неграмотности в сфере коммуникации и информации служит структура предлагаемых на рынке обучения образовательных услуг, среди которых на первый план вышли подготовка пользователя РС, иностранный язык, психологические тренинги¹. При определении меры профессионализма человека в качестве одного из ключевых сегодня используется понятие компетентности. Компетентность — это интегральная

личностная характеристика, отражающая готовность и способность человека выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент нормативами и стандартами. Именно поэтому понятие компетентности носит конкретно-исторический характер. Основы профессиональной компетентности дает базовое профессиональное образование. Будучи динамичной, компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе практической деятельности, а ее уровень может повышаться непрерывно (или сходиться на нет!) на протяжении всей профессиональной жизнедеятельности.

Уровни компетентности — ее качественные состояния, характеризующие мерой развития способности работника действовать со знанием дела при исполнении совокупности служебных обязанностей.

В основе компетентности лежит понимание существа выполняемых задач и их связи с задачами, выполняемыми другими субъектами. Поэтому ее уровни могут быть охарактеризованы исходя из общих представлений о возможностях развития познания и осмысления реалий, сопряженных с процессом деятельности. Среди них принято выделять: а) допрофессиональный (или дилетантский), основанный на житейском здравом смысле и обыденном сознании; б) эмпирический — понимание дела, сформировавшееся в ходе повседневного практического опыта, обычно тяготеющее к примитивному прагматизму и характеризующееся консервативностью; в) теоретический — понимание, сложившееся в ходе освоения знаний из соответствующих отраслей науки; г) методологический, позволяющий выстраивать собственный концептуальный путь в профессии на основе его осмысления, достигнутый в результате интеграции теоретических знаний и практического опыта.

Развитие технологий современного производства, активное внедрение информационных технологий во все сферы жизни предъявляют новые требования к профессиональной компетентности современного человека. Недостаточная компетентность в этой сфере обуславливает процесс маргинализации специалистов, возникновение группы риска среди занятого населения.

В контексте образовательной проблематики используется также понятие «культура». Это многозначный термин, наиболее употребительный в двух главных смыслах: как обьективированный социальный опыт — совокупность достижений человеческого общества в различных сферах его жизнедеятельности: технологии, экономике, политике, социальных отношениях, духовной области; как уровень развития личности, характеризующий мерой освоения индивидом накопленного человечеством социального опыта и степенью развития способности к его обогащению.

Отражающая своеобразие целостности, присущее внутреннему миру определенного субъекта, культура может трактоваться как результат соединения профессионального опыта человечества в определенной сфере с опытом отдельного субъекта — носителя профессиональной деятельности, достигшего уровня постижения ее смысла и механизмов действия.

Культура творится многими людьми, внутренне объединенными по какому-либо признаку. Индивидуальная профессиональная культура производна от опыта субъекта более крупного масштаба и вбирает в себя его специфику. Принадлежность к определенной культуре легко обнаруживается в профессиональном поведении специалиста. Носитель профессионального опыта, становясь творцом культуры, привносит в нее отпечаток своеобразия и уровня профессионально-личностного развития.

В структуре непрерывного образования до недавнего времени принято было четко

разграничивать его виды: формальное, неформальные, информальное. Формальное образование называется так потому, что оно регламентируется, нормируется (приобретает установленные формы) со стороны государства и общества. Способами такой регламентации являются стандарты, образовательные системы определенного типа, закрепленные законодательно. Люди, получившие формальное образование, приобретают совокупность законодательно установленных прав, основанием для предоставления которых служит документ (свидетельство, аттестат, диплом, удостоверение) государственного образца. Оно открывает доступ к следующей ступени образования в рамках существующего законодательства. Определенные ступени формального образования утверждаются государством как обязательные для всех граждан. Причем обязательный образовательный ценз, обычно провозглашаемый и закрепляемый конституционно, в определенной степени становится прогностическим показателем качества жизни и образованности населения той или иной страны.

г

Понятие неформального образования включает в себя все виды образовательных программ и учебных курсов, не дающих права на получение сертификата, обеспечивающего изменение профессионального статуса. Неформальное образование при желании позволяет осуществлять общекультурное развитие человека на всех этапах его жизни независимо от исходного образовательного уровня. Обычно оно связано со сферой любительских увлечений и реализацией творческого потенциала личности. Иногда неформальное образование играет компенсирующую или адаптивную роль для людей, по тем или иным причинам не сумевших или не желавших получить формальное образование.

Информальное образование — такое понятие не вполне органично для русского восприятия. Являясь прямым лингвистическим переносом из западной андрагогической практики, оно употребляется лишь в специальной литературе. Под информальным (т.е. находящимся вне какой-либо формы) подразумевается обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительских акций, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других. Образование взрослых всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, где «университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но и коллеги, друзья, дети, средства массовой информации»¹. Недаром многие из состоявшихся личностей «разговор с умным человеком» воспринимают как феномен, имеющий непосредственное отношение к образованию.

В современном опыте образования в течение жизни перечисленные три вида все чаще начинают взаимопересекаться, обеспечивая действительную непрерывность учения. Реализация непрерывного образования в образовательной системе опирается на ее «вертикальную интеграцию», т.е. преемственность ступеней формального образования — дошкольного, начального, среднего, среднего профессионального, высшего, где каждый образовательный уровень предполагает возможность перехода на последующий. Движение по линии «вертикальной интеграции» во многих случаях сопряжено с ориентацией на служебное продвижение, карьерный рост.

Важный содержательный признак непрерывности — «горизонтальная интеграция», т.е. соотнесенность образования, получаемого вне формальной образовательной системы (в том числе спонтанно приобретаемых знаний и жизненного опыта), с образованием в рамках учебных заведений и специально организованных образовательных программ. Исследователи андрагогических процессов выделяют также третий вектор образовательного движения, направленный «вглубь», т.е. на осознанное самопознание и духовное развитие человека.

Важно понимать, что интеграция результатов всех видов образовательной и просветительской деятельности может произойти только «внутри» взрослого человека, в его субъективном мире. Эта интеграция в какой-то мере осуществляется на основе синергетических процессов, т.е. по принципу самоорганизации поступающей извне информации, имеющей обучающий смысл. Чем осознаннее взрослый человек выстраивает траекторию своего образования, тем более управляемым становится его информационное взаимодействие с миром. Одной из задач андрагога является помощь взрослому человеку в выборе образовательных ориентиров в огромном массиве информации, поступающей по разным каналам.

Для андрагога важно понимание того, что непрерывное образование человека — явление более глобальное, нежели просто включение взрослых в организованные формы образования или создание системы непрерывного образования людей в целях развития производства, экономики, социума. Не ограничиваясь конкретными сроками обучения, «стенами» и правилами учебного заведения, непрерывное образование приобретает черты жизнедеятельности, а сама жизнь человека — черты непрерывного образовательного процесса. Именно непрерывность учения на протяжении жизни способствует образованию полноты человеческого качества (иными словами — человеческого образа). С этих позиций сочетание «не-образованный человек» приобретает гораздо более глубокий бытийный смысл: человек, еще не нашедший своего образа.

Подобное понимание идеи непрерывности предполагает особую позицию учащегося человека. Он видится полноправным участником образовательного процесса, самостоятельно определяющим, у кого, чему и как ему учиться для выполнения своих жизненных задач и планов. На этом фоне «вести» взрослого учащегося — значит содействовать развитию непрерывности образовательного процесса на всех уровнях государственного и общественного устройства.

Реализация принципа непрерывности образования на практике связана с определением и нормативным закреплением его структуры; обеспечением социальных прав и гарантий каждому, желающему продолжать образование; созданием государственно-общественной системы управления развитием этой структуры; формированием культуры непрерывного обучения у населения; подготовкой достаточного количества специалистов, способных обеспечить обучение любых категорий и групп взрослого населения на любом из этапов их жизнедеятельности.

В социально-образовательной практике ключевое значение для осуществления принципа непрерывности образования имеет наличие преемственности звеньев образовательной системы и раз-ветвленности каналов неформального образования за пределами базового образования.

Таким образом, непрерывное образование предстает перед нами одновременно и как общественно-государственная система, обеспечивающая реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта на основе обучения в течение всей жизни. При этом по отношению к жизнедеятельности человека оно выполняет две основные функции: профессионально-личностного развития и адаптации к изменяющейся ситуации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В приложении 1 приведены некоторые термины, наиболее часто употребляемые в работах, посвященных теории и практике образования взрослых. Какие из понятий вам знакомы? Какие вы встречаете впервые? Какие понятия наиболее актуальны для вас на

данном этапе образования?

2. Ознакомьтесь с выдержками из Гамбургской декларации об обучении взрослых (приложение 3). Выделите основные идеи непрерывного образования, заложенные в этом документе, и направления их реализации в современных условиях.
3. Вспомните своих знакомых старше 30 лет, которые учатся. К какому виду образования (формальное, неформальное, информальное) вы бы отнесли их занятия?

Рекомендуемая литература

- Бреннан Дж. и др. Обучение в течение жизни для обеспечения занятости и равенства // Социология образования. — 2001. — № 7.
- Веймарская декларация непрерывного образования // Новые знания. — 1998.-№ 1.
- Горохов В. А., Коханова Л. А. Основы непрерывного образования в СССР / Под ред. В.Г.Онушкина. — М., 1987.
- Джарвис П. Глобальные тенденции в «обучении всю жизнь» и ответ университетам // Социология образования. — 2000. — № 6.
- Зайда Дж. Обучение взрослых и «образование всю жизнь»: новые тенденции в России // Социология образования. — 2000. — № 4.
- Интеграционные процессы в образовании взрослых: Материалы науч.-практ. конф. ИОВ РАО. - СПб., 1997.
- Климов С. М. Неформальное образование взрослых: Проблемы экономики и управления. — СПб., 1998.
- Климов С. М. Организация просветительской деятельности, модели и формы. - СПб., 1995.
- Леднев В. С. Непрерывное образование: Структура и содержание. — М., 1998.
- Материалы V Гамбургской конференции по образованию взрослых // Непрерывное образование. — Нижний Новгород, 1999.
- Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) // Новые знания. — 2001. — № 2.
- Образование взрослых: Реальность, проблемы, прогноз / Под ред. С.Г.Вершловского. - СПб., 1998.
- Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. - М., 1987.
- Шевелев В. В. Перспективы развития системы непрерывного профессионального образования // Специалист. — 1999. — № 4.
- Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. - М., 1993-1999. - Т. 2.
- С литературой по проблемам образования взрослых, андрагогики, непрерывного образования, издающейся на европейских языках, можно познакомиться:
- в библиографическом указателе: Documentation Centre and Library of the UNESCO Institute for Education. List of New Acquisition (12 номеров в год);
 - в журнале: International journal of lifelong education (London);
 - в тематической библиографии: Lifelong education bibliography.

Глава 4. ВЗРОСЛЫЙ ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ

Андрагогика имеет дело с общими закономерностями обучения взрослых, с научно-

методическим и кадровым обеспечением этой деятельности. Начиная разговор об обучении взрослых людей, необходимо ответить на вопрос, кого же можно считать взрослым. Оценивая современное состояние андрагогики как инструмента научной рефлексии, можно утверждать, что феномен образования взрослых достаточно четко обозначен и полно описан в качестве специфического объекта исследования в отечественной и зарубежной литературе. Однако в технологическом плане обучение взрослых нуждается в серьезном теоретическом обосновании.

Широкий подход к образованию приводит к мысли о неотъемлемости этого понятия от жизнедеятельности человека, о сопроводительном характере поддержки образованием тех функций, которые человек реализует в течение всей жизни — от момента рождения до физической смерти. Понятно, что львиную долю времени «от» и «до» на условной шкале хронобытия занимает жизнь не ребенка или подростка, но взрослого человека.

Попытаемся разобраться, что же это за явление — «взрослость» — и кто такой взрослый человек в качестве коренного андрагогического понятия. К сожалению, для послешкольного этапа жизнедеятельности единого научного основания для возрастной классификации практически не существует. Обычно совокупные возрастные отличия задаются либо условно с помощью выделения количественных рамок (до 30, от 30 до 45, 65, после 75 лет и др.), либо традиционно: молодость, юность, зрелость, старость. Существуют также метафорические обозначения возрастных границ, такие, как «нежный возраст», «бальзаковский возраст», «возраст элегантности», пенсионный возраст, «третий возраст». Очевидно, что общественно-нормированная возрастная стратификация далеко не всегда совпадает с генетически обусловленными особенностями развития. В психофизиологии, например, различают хронологический возраст и биологический возраст. Хронологический возраст — количество времени (лет), прожитого от возникновения, рождения, или с момента появления, человеческого или иного существа на свет. Биологический возраст — период, ступень в росте, развитии, человека. Некоторыми учеными возраст человека понимается как форма его развития. При этом понятие о возрасте приобретает регулятивный смысл и конструируется в рамках определенной общественной практики, в которой немаловажное место занимает образование. «С психолого-педагогической точки зрения именно возраст является исходной единицей проектирования в сфере образования» (В.И.Слободчиков).

По мнению известного социолога И. С. Кона, возрастные категории имеют три системы отсчета, куда входят:

закономерности индивидуального развития (возможности человека, обусловленные его психофизиологическими параметрами);

специфика возрастной стратификации общества (социокультурные нормативы для поколений и общественное представление о должном для каждого возраста);

принятая возрастная символика культуры (совокупность социальных ожиданий в сфере поведенческих актов, внешнего облика, форм отношений и др.).

Понятие «взрослый человек» имеет смысл рассмотреть в контексте его видовой многомерности. Сущность человека (человеческое качество) описывается в науке такими общепринятыми терминами, как «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность». Индивид (от лат. *individuum* — неделимое) — характеристика каждого из нас как представителя человеческого рода, одного из многих.

Личность — порождение социокультурного контекста, особое качество человека, носителя социальных ролей, приобретаемое в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения.

Субъект (от лат. *subjectus* — находящийся у основания) — носитель предметно-

практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности.

Индивидуальность — отражение уникальности, неповторимости конкретного человека в сочетании, соединении специфическим образом его индивидуальных, личностных, субъектных проявлений.

Будучи многомерным существом, взрослый человек в физиологическом, социально-психологическом и содержательном плане способен осуществлять свой индивидуальный вклад в развитие общества в самых различных направлениях:

- природном (продолжение рода, воспроизведение себя в детях);
- историко-социальном (участие в социальном производстве и общественной деятельности);
- культурном (сохранение, воспроизведение культурного опыта и культуротворчество);
- духовном (осознанное движение «за свои пределы» в духовных исканиях, приобщение к духовному опыту развития человечества).

Есть ученые, которые считают, что характеристика взрослого человека должна определяться не возрастным периодом или хронобиологическим возрастом (т.е. количественно), а состоянием осознанности своего бытия. Именно эту осознанность полнокровно-целостной, не разорванной суетными событиями жизни следует, пожалуй, рассматривать в качестве центрального критерия взрослости человека. Взрослость может проявляться также через осмысление своего места и роли в природном и социальном мире, через многообразную способность к проживанию разнородного опыта. Через выявление смысла жизни как цели собственного существования. Через приобретение целостности как трансцендентности, осуществляемой путем выхода за пределы собственного «Я», за границы социального и природного окружения. Через создание состояния корневой (родовой) устойчивости в собственном движении, развитии, самореализации. Через желание нести ответственность за то, что «Я» как человек есть, был или будет. За то, что «Я» как особь рода человеческого думаю, делаю, чувствую, ощущаю.

Таким образом, взрослость можно определить как качество жизнедеятельности, воплощающее способность к воспроизводству всей полноты бытия. Это не просто определенный период в жизни, но и особое состояние, сущностными признаками которого выступают осмысленность и ответственность за свои деяния. Существенную роль в обретении такого состояния играет образование. Это утверждение остается справедливым как для момента взросления (прощания с периодом детства и юношества), так и для «выхода» в период взрослости, называемый старостью, и далее — ухода из жизни. В этом смысле международный термин «life-long education» (обучение в течение жизни, или пожизненное обучение) является предельно точным.

Попытаемся разобраться в предпосылках, которые формируют социально-андрагогическую специфику обучения как деятельности взрослого человека. Потребность в обновлении информации является базовой человеческой потребностью и во многом определяет поведение каждого из нас.

Необходимость постоянного обновления знаний, умений, навыков, приобретения дополнительного образовательного опыта обусловлена:

- постоянным появлением в жизни взрослого человека проблем, решение которых требует от него дополнительного приобретения знаний, умений, навыков, опыта деятельности, смены установок, объективно становящихся источником мотивации к обучению;
- наличием у людей любого возраста своих информационных запросов;
- способностью человека к обучению независимо от его возраста, в силу природной

динамики структур, отвечающих в организме за процессы обновления информации и позволяющих компенсировать последствия возрастного ослабления, затухания ряда познавательных функций;

— накоплением каждым из нас в ходе жизнедеятельности опыта, способного становиться содержательной основой образования для других и для себя (при условии его осмысления).

К сожалению, в нашем обществе еще существует социальный стереотип восприятия образования как чего-то для других, для внешнего предъявления. На самом деле само происхождение слова подсказывает, что прежде всего это путь создания собственного неповторимого образа. И путь этот простирается через все пространство жизнедеятельности каждого из нас. Продолжая анализ специфики образования взрослых, попробуем разобраться в том, задам современному взрослому человеку учиться; выяснить, чему он может учиться, у кого, где и как.

Современное понимание обучения как направленного информационного взаимодействия человека с миром, окружающими людьми, самим собой делает очевидным необходимость его продолжения на протяжении всего периода жизни. Однако в содержательном и деятельностном отношении на каждом из этапов это происходит по-разному.

Образовательная информация может нести для взрослого различную смысловую нагрузку. Она зависит от того, зачем в данный момент «по жизни» человеку требуется продолжить обучение.

На разных этапах жизнедеятельности перед разными людьми /встают аналогичные задачи: самосохранения и развития как природного существа (продолжительность жизни, здоровье, воспитание потомства); реализации как существа социального (адаптация и мобильность на рынке труда), культурного (соответствие уровню развития культуры и цивилизации, современное представление о мире), духовно активного (экзистенциальная проблематика, самореализация, духовное развитие). Способность осознания и сохранения своей сущности в изменяющемся мире предстают как одна из главных задач жизни, которую невозможно решить вне контекста пожизненного образования. Что же должно стать универсальным содержанием такого образования?

Круг тем, предназначенных для обязательного освоения в ходе жизнедеятельности, обусловлен общностью для всех людей:

возрастной проблематики (кризисы возраста, гормональные эпохи);

последовательной смены образовательной ситуации (воспитанник детского сада, школьник, студент и т.д.);

принятия и смены аналогичных семейных ролей (дети, внуки — супруги — родители — теща, тесть, свёкр, свекровь — (пра) дедушка, (пра) бабушка и др.);

экзистенциальных кризисов (поиски смысла жизни);

типичных социальных и социально-психологических, стрессовых ситуаций (смена работы, переезд, миграция, уход из жизни близких, выход на пенсию и др.);

выполнения общественной миссии, носящей знаковый характер (служба в армии, работа в структурах власти); решения нравственных проблем, имеющих вечный характер (Добро и Зло, Благо, Долг и т.д.).

Кроме того, на фоне разнообразия информационных потребностей и запросов, отличающих сегодня взрослых и взрослеющих людей друг от друга, общее для всех (инвариантное) содержание обучения формируется в зависимости от потребностей времени.

Например, в настоящее время в структуру содержания обучения входят:

- формирование картины мира, адекватной уровню развития современного знания;
- умение работать с информационными потоками в условиях изменяющегося общества;
- культура коммуникации в системах «человек—человек», «человек—компьютер», «человек—компьютер— человек»;
- освоение проектной деятельности как способа изменения действительности;
- освоение новых социально-экономических реалий;
- сохранение здоровья;
- изучение и освоение собственного человеческого потенциала развития;
- духовное развитие в ноосферную эпоху.

Будучи одинаково новым и необходимым для всех, это содержание должно осваиваться параллельно в системе школьного, вузовского и всех видов образования взрослых.

Если оценивать приобретаемые знания по степени значимости для жизнедеятельности субъекта, то можно выделить следующие их качественные характеристики:

фундаментальные (определяющие на довольно длительный период миропонимание, ибо являются результатом интеграции информации, формирующей картину мира); прикладные (необходимые «здесь и сейчас», помогающие осуществить определенные действия); опережающие (знания впрок, предвещающие реально возникающие в жизни проблемы и ситуации);

сопровождающие (знания, возникающие или предлагаемые извне параллельно появлению тех или иных типичных образовательных потребностей, обусловленных закономерностями в развитии жизненной проблематики);

компенсирующие (восполняющие нехватку образовательной либо общекультурной информации, необходимой для продуктивного прохождения данного периода жизнедеятельности);

корректирующие (обуславливающие изменения в личностных, поведенческих, коммуникативных и других проявлениях, не совпадающих с социально принятыми);

развивающие (служащие стимулом к индивидуально-личностному развитию);

поддерживающие (необходимые для решения отдельных проблем, успешного прохождения сложных периодов в жизни, помогающие преодолеть кризисные состояния);

дополняющие (служащие содержательной прибавкой к имеющимся знаниям и обусловленные постоянным развитием внешнего информационного контекста).

После того как мы аргументировали положение о том, что Взрослому человеку имеет смысл учиться в разные периоды своей жизни, попробуем выяснить, чем же его обучение как процесс Отличается от обучения ребенка. Взрослость распадается на несколько содержательно-смысловых этапов.

Первым из них (18 —30 лет) является молодость, характеризующаяся выходом в потенциальную полноту сущностных возможностей человека: он уже способен иметь семью

детей, участвовать в социально-трудовой и социально-политической жизни общества. Практически перед ним открывается пространство всесторонней активности.

Это создает очень непростую и принципиально новую ситуацию стратегического выбора жизненного пути. Неслучайно в немецкой философской литературе период с 22 до 27 лет получил образное определение — «годы странствий». Причем за этим словосочетанием скрывается глубокий смысл: странствия не только в географическом, физическом пространстве, но прежде всего духовные искания, определяющие дальнейшую судьбу человека. В не меньшей степени этот период обычно становится временем проб и ошибок, извлечения из опыта первых жизненных уроков. Второй этап — зрелость. В

традиционном, бытовом толковании Понятие «зрелый» обычно соотносят с достижением определенного возраста. Зрелость также определяется через опыт, время, уровень развития, деятельность, соответствие определенным требованиям и др. (Значение слова «зрелый» — обдуманый, свидетельствующий об опытности; вполне сложившийся, достигший полного развития и т.п.) Во временном отношении зрелость чаще всего рассматривается как промежуток между молодостью и старостью — от 30 до 55 — 60 лет. Понятие зрелости, по мнению многих исследователей, это не только и не столько физиологическая отметка состояния ресурсов человека. Различают разные виды зрелости — физиологическую, психическую, социальную. Возраст зрелости отмечен прежде всего нравственным качеством, поэтому зрелые годы могут состояться у человека только при условии предшествующего многолетнего интеллектуального и духовного труда. Это своеобразный итог усилий стать человеком, проявить себя как личность. Это время предъявлять вовне, обществу, другим людям плоды своего жизненного творчества. Мера социальной ответственности как один из важных показателей зрелости человека обозначена в Основном законе нашей страны — Конституции, где зафиксированы право 18-летних «самостоятельно осуществлять в полном объеме свои права и обязанности» (ст. 60), в том числе «избирать и быть избранным в органы государственной власти и органы местного самоуправления» (ст. 32); «заботиться о нетрудоспособных родителях», находясь в трудоспособном состоянии (ст. 38). По достижении 21 года граждане могут быть избраны депутатами Государственной Думы.

Следующий этап взрослости — пожилой возраст. Становление человека в пожилом возрасте значительно отличается от предыдущих этапов его жизни (пожилой, т. е. поживший, знающий толк в жизни). Это время «собирать камни», подводить итоги жизненного пути, оценивать приобретенный опыт, передавать его другим. Каждый человек, вступая в так называемый третий возраст, выбирает свою стратегию жизнедеятельности. Выйдя на пенсию, одни организуют и ведут домашнее хозяйство, активно участвуют в воспитании внуков, трудятся на дачных участках. Другие начинают бурную общественную деятельность, третьи, напротив, замыкаются в одиночестве. Проблема образования пожилых людей с каждым годом приобретает в мире все большую социальную значимость в связи с эффектом старения населения многих развитых стран¹. Как показывает практика, при наличии соответствующей мотивации пожилой человек способен успешно осваивать не изведенные ранее сферы деятельности, формировать новые или корректировать складывающиеся годами жизненные ориентации, овладевать новыми формами и кругом общения, нередко обретая при этом новые смыслы жизни. Вековой опыт показывает, что лишь в возрасте, который теперь принято называть третьим, перед человеком открывается возможность осваивать всю полноту способов и форм постижения мира. Это может быть философское, научное, религиозное познание, художественное или техническое творчество, проникновение в глубину национальной культуры и традиций. Во многом содержательное наполнение жизни в пожилом возрасте определено предыдущим образовательным и культурным опытом, накопленным человеком.

Переход пожилого человека к состоянию старости очень индивидуален. Несмотря на необратимые физиологические изменения предъявлять вовне, обществу, другим людям плоды своего жизненного творчества.

Мера социальной ответственности как один из важных показателей зрелости человека обозначена в Основном законе нашей страны — Конституции, где зафиксированы право 18-летних «самостоятельно осуществлять в полном объеме свои права и обязанности» (ст. 60), в том числе «избирать и быть избранным в органы государственной власти и органы

местного самоуправления» (ст. 32); «заботиться о нетрудоспособных родителях», находясь в трудоспособном состоянии (ст. 38). По достижении 21 года граждане могут быть избраны депутатами Государственной Думы.

Следующий этап взрослости — пожилой возраст. Становление человека в пожилом возрасте значительно отличается от предыдущих этапов его жизни (пожилой, т. е. поживший, знающий толк в жизни). Это время «собирать камни», подводить итоги жизненного пути, оценивать приобретенный опыт, передавать его другим. Каждый человек, вступая в так называемый третий возраст, выбирает свою стратегию жизнедеятельности. Выйдя на пенсию, одни организуют и ведут домашнее хозяйство, активно участвуют в воспитании внуков, трудятся на дачных участках. Другие начинают бурную общественную деятельность, третьи, напротив, замыкаются в одиночестве. Проблема образования пожилых людей с каждым годом приобретает в мире все большую социальную значимость в связи с эффектом старения населения многих развитых стран. Как показывает практика, при наличии соответствующей мотивации пожилой человек способен успешно осваивать не изведенные ранее сферы деятельности, формировать новые или корректировать складывающиеся годами жизненные ориентации, овладевать новыми формами и кругом общения, нередко обретая при этом новые смыслы жизни. Вековой опыт показывает, что лишь в возрасте, который теперь принято называть третьим, перед человеком открывается возможность осваивать всю полноту способов и форм постижения мира. Это может быть философское, научное, религиозное познание, художественное или техническое творчество, проникновение в глубину национальной культуры и традиций. Во многом содержательное наполнение жизни в пожилом возрасте определено предыдущим образовательным и культурным опытом, накопленным человеком.

Переход пожилого человека к состоянию старости очень индивидуален. Несмотря на необратимые физиологические изменения организма, происходящие у каждого по-своему, период старости может быть отмечен подлинной мудростью, становящейся источником жизненного опыта и знаний для окружающих. Люди, сумевшие к этому времени сделать существенный вклад в развитие науки, техники, культуры, образования, независимо от возраста служат нравственным ориентиром для молодого поколения и для тех, кто находится на начальных ступенях образования, способного длиться всю жизнь.

Во многих странах образованием пожилых занимаются специализированные учреждения: академии для пожилых, университеты для пенсионеров, университеты третьего возраста, курсы для работников, собирающихся на пенсию, и др. Ведутся поиски в области обеспечения этой категории населения специальными образовательными текстами. Так, в Китае уже несколько изданий выдержала единственная в мире однотомная энциклопедия для пенсионеров. В ней рассматривается свыше 2000 тем, особенно важных для пожилых людей. Четырнадцать разделов энциклопедии содержат основные данные и практические советы по вопросам геронтологии, личной гигиены, диеты, косметологии, а также конкретные рекомендации по участию пенсионеров в общественной жизни.

Утверждение о возможности пожизненного движения в образовательном пространстве может быть подкреплено научными сведениями о возрастной психофизиологической динамике особенностей познавательной деятельности. С психофизиологической точки зрения чрезвычайно значимым для андрагогики является вопрос: не исчезает ли с возрастом у человека способность к обучению? Не утрачивает ли он свойство обучаемости как перевода новой информации из содержания образования в индивидуальные структуры в необходимом объеме и темпе? Оказывается, природа создала все необходимые

биологические и нейрофизиологические предпосылки для информационно-обучающего взаимодействия с миром, окружающей средой, другими людьми на всем протяжении нашей жизни. Многолетние исследования возрастных особенностей мышления¹ показали, что оно остается активным в любой из периодов, однако в его структуре происходят изменения, о которых полезно знать.

Принято различать три основных вида мышления: образное, вербально-логическое и наглядно-действенное (практическое).

В возрасте 18—25 лет у человека преобладают образное и вербальное мышление.

Практическое мышление начинает «догонять» их после 21 года и в период с 27 до 38 лет опережает. На этом фоне приблизительно после 30 и до 40 лет способность к образному мышлению начинает превышать способность к вербальному. При этом к 40 годам происходит приспособление интеллектуальных структур к особенностям и природе трудовой деятельности (своеобразное уподобление им).

После 40 и вплоть до 55 лет обычно наблюдаются снижение доли практического мышления и выравнивание активности его образных и вербально-логических форм.

Причем после 50 лет вербальное мышление начинает превалировать над образным. По меньшей мере, дважды за это время у человека снижаются возможности памяти. Обычно это происходит в 34—35 и 45 — 50 лет. Однако за счет компенсаторных возможностей организма, перегруппировки мыслительных функций, сильной мотивации и осознания возрастной динамики своих способностей взрослый человек способен справиться с указанными изменениями.

С возрастом содержание информационных запросов претерпевает изменения в содержательном отношении, причем у мужчин и женщин динамика этих изменений различна. В качестве примера рассмотрим данные исследований, проведенных в 90-е годы XX столетия учеными Института образования РАО¹.

В период 18 — 25 лет, характеризующийся необходимостью профессионального выбора, адаптации к трудовой деятельности, выработки индивидуальных форм ее реализации, мужчины преимущественно хотят получать дополнительные сведения, связанные со сферой труда, а также областями, сопутствующими успешности их карьеры (иностранный язык, компьютер, экономика, организация труда, взаимодействие с коллегами).

Вопросы здоровья, культуры, семьи (вплоть до 40 лет) играют в системе их образовательных запросов второстепенную роль. У женщин этого возраста помимо желания получить образование в сфере профессиональной деятельности значительно более высокий ранг, нежели у мужчин, занимают проблемы здоровья и семьи. Такое положение сохраняется для них и в последующий период — 35 — 40 лет, что свидетельствует о четко выраженной в образовательных потребностях функциональной специализации.

Начиная с 40 лет и до конца жизни как у мужчин, так и у женщин на первый план выдвигается потребность в получении дополнительной информации о сохранении и укреплении здоровья. Это вполне естественно. На втором месте для мужчин продолжает оставаться познавательный интерес в области профессиональной деятельности, в то время как для женщин потребность в обучении в данном направлении резко отстает на дальний план (4-е место — в период 41 — 55 лет и предпоследнее — после 56 лет).

Некоторые различия наблюдаются и в мотивации образовательных потребностей мужчин и женщин. Например, для сферы последиplomного образования следом за общим мотивом возможности улучшения материального положения для мужчин располагаются стремление к профессиональным достижениям, общественному уважению и признанию (внешняя ориентация), а для женщин — стремление к самовыражению, саморазвитию,

высокая творческая познавательная активность (внутренняя ориентация)¹. Ситуация встроенности образования в содержание жизнедеятельности взрослого человека с необходимостью ставит его в активную позицию субъекта обучения. Категория «субъект» является одной из центральных философских категорий со времен Аристотеля до наших дней. Получив новый импульс развития в отечественной психологической науке XX в. (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Лекторский и др.) наряду с категориями «индивид», «личность», «индивидуальность», она выступает одной из качественных характеристик проявления человеческой сущности.

В философском смысле субъект — это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности (С.Л.Рубинштейн, Б. Г.Ананьев). Подлинный субъект полностью владеет структурой деятельности, в которой участвует, начиная от осознания ее мотивов и цели до получения результата и способности его оценить и откорректировать весь ход своих действий на основе рефлексии. Взрослый выступает в качестве субъекта с присущими ему самосознанием и самостоятельностью постольку, поскольку он овладевает объемом культуры, способами профессиональной деятельности, формами культурного взаимодействия с людьми, осознает свою человеческую сущность. А это невозможно без образования. В педагогику категория «субъект» проникла в 70-е годы XX столетия через систему философско-психологических знаний (Г. И. Щукина, В.В.Горшкова) и была воспринята как теоретиками, так и практиками непросто. Это неудивительно, если вспомнить о том, что в классической дидактике по отношению к участникам педагогического процесса веками была прочно узаконена оппозиция «субъект—объект». Речь всегда шла о необходимости передачи (трансляции) знаний, опыта деятельности и отношений, культуры от педагога к учащемуся. Однако именно для системы образования взрослых понятие «субъект» как нельзя более актуально.

В европейской образовательной традиции движение в сторону самостоятельности, субъектности, способности к саморазвитию и самоопределению всегда считалось особой ценностью.

Являясь «активным делателем», субъект содержит основания своей деятельности внутри — в смыслах, ценностях, потребностях. Именно они выступают как основной стимул и руководство к обучению. Важнейшим свойством, отражающим специфику субъекта, становится его способность овладевать многообразием форм собственной жизнедеятельности. Она получила название субъектности. Не менее важно для организации обучения такое свойство, как субъективность — производное от специфики познавательных возможностей и способностей конкретного субъекта. Проявление субъектности в познавательной деятельности органически присуще человеческому существу, поскольку потребность в обновлении информации и информационном поиске оказывается для него одной из базовых.

Применительно к образованию свойство субъектности у взрослого человека выражается в следующих показателях:

- способности самостоятельно формировать информационный запрос;
- возможности выбора модели обучения;
- осознанном принятии той или иной позиции в процессе обучения;
- опоре на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной саморегуляции в сфере образования;
- стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения.

Организуя обучение взрослых людей, необходимо представлять типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкивается взрослый в современной образовательной ситуации.

В мире, где наблюдается лавинообразное нарастание информации, то, что было выучено десять, а то и пять лет назад, оказывается неактуальным сегодня. Современный школьник и, конечно, студент по ряду вопросов оказываются более информированными, более «продвинутыми», нежели их родители, а тем паче дедушки и бабушки. Взрослый оказывается безоружным перед фактом своей некомпетентности, функциональной неграмотности, чаще всего не понимая, что это естественная ситуация, требующая осознанного постоянного образовательного движения.

Однако и здесь человека ожидают препятствия. Навыки обучения и самообразования у взрослого были сформированы в совершенно иной, нежели сегодняшняя, ситуации. Приход нового столетия сопровождается сменой стратегий работы с информацией. Человека старше 40 лет приводят в недоумение множественность, вариативность, дискретность, клиповость сведений, которые поступают к нему из окружающего мира. Его смущает невозможность охватить весь массив знаний даже в своей отрасли. Фактически перед ним вновь встает знакомая школьная задача — научиться учиться. Прежде всего работе в информационных средах с помощью компьютерной техники. Это диктует необходимость осваивать новый тип информационного общения — дистанционный, интерактивный в составе сетевых субъектов.

Чем старше человек, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних преград, складывавшихся годами. Кратко рассмотрим наиболее распространенные из них.

Психофизиологические. У некоторых взрослых людей возникает внутренний барьер в отношении своей способности к обучению. Он в какой-то мере основан на мифе о снижении способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации с возрастом. Однако учеными доказано, что успешно обучаться можно в любом возрасте. Просто в разные периоды жизни на первый план выступают различные функции памяти, иные типы внимания, меняется мотивация, но в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если он владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению.

Социально-психологические. Многим взрослым людям бывает некомфортно, иногда просто страшно оказаться в позиции ученика. Особенно это касается лиц, занимающих определенное социальное положение на административной лестнице. Психологически они не готовы к оборачиванию ситуации и добровольному превращению в «объект» педагогического влияния.

Социальные. Отсутствие востребованности нового уровня образованности со стороны социума или его избыточность для профессионального статуса зачастую делает для взрослого человека бессмысленным продолжение (наращивание) своего образования.

Психолого-педагогические. Несформированность установки на необходимость для современного человека пожизненного образования. Непрерывности обучения может также препятствовать отсутствие необходимых для этого знаний о себе как существе познающем, о своих способностях, особенностях восприятия и усвоения учебного материала, информационных потребностях. Наконец, человек просто может не знать о существующих формах образования взрослых.

Поскольку для взрослого человека любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, он всегда хочет знать, зачем

ему учить именно этот материал. Тем самым, в отличие от ребенка, его смысловые установки и мотивация обучения гораздо более осознанны и отличаются четкостью и проявленностью.

Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). В отличие от ребенка взрослый обычно не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую он стремится публично выразить свое несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, т. е. попросту «покупая» труд преподавателя и образовательного учреждения, взрослый больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося.

Обладая определенным опытом и субъектной позицией в образовании, современный взрослый человек способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения, поэтому андрагогу необходима ориентация на восприятие и самовосприятие взрослого человека в ситуации его обучения. Обычно взрослый человек довольно осторожно относится к нахождению в позиции того, кого учат. Он предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения. Не меньше, чем учебная информация, взрослому человеку бывают интересны преподаватели и соученики в личностном и индивидуальном плане. Поэтому обучение взрослых предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки. В любом возрасте взрослого человека еще более, чем ребенка, сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс продуктивнее строить с ориентацией на достижения. Вместе с тем следует открывать перед взрослым развивающий потенциал «незнания» и «неумения».

Содержание образования в системе обучения взрослых всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных информационных запросов. У взрослого человека устанавливаются особые связи с источниками учебной информации. Ему нужно предоставить свободный выбор из широкого спектра литературы, программных продуктов, ориентируя на самостоятельный информационный поиск с использованием современных баз данных. Представляется, что при обучении взрослых следует отказаться от «вторичных» источников типа хрестоматий. Принцип аутентичности (подлинности) в образовании в данном случае очень важен, поскольку взрослый человек способен на собственную интерпретацию первичных источников. Возможно, именно такая интерпретация и становится основным результатом обучения. Однако нельзя не учитывать, что обычно обучение взрослого человека осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому здесь необходима очень четкая регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности.

Подлинно субъектная позиция в образовании в любом возрасте должна подкрепляться наличием умения учиться, которое не возникает само по себе. Основными признаками субъекта, отличающими позицию взрослости в современном обучении, являются:

- осознанность информационного запроса, выраженная в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию и его источникам;
- ангажированность, предусматривающая добровольное созидательное включение в образовательный процесс;
- способность к (само)рефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения;
- критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход

обучения;

открытость и децентрированность мышления как способность принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения;

интерпретативная культура, позволяющая находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются по мере освоения образовательного содержания;

самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов;

умение учиться в системе межсубъектных отношений. Подготовка взрослого человека как «человека познающего» включает в себя:

диагностику и освоение им собственных природных информационно-познавательных способностей и возможностей (типа мышления, памяти, внимания, модальности восприятия, доминантности полушария, продуктивный временной режим работы, приоритетные образовательные стратегии, комфортные формы работы; освоенные способы фиксации учебной информации и ее извлечения из памяти, стереотипы обучения и др.);

организацию рефлексии по поводу владения технологиями самообразования:

— умение работать с информационными потоками;

— навыки конспектирования, реферирования, накопления и упорядочивания информации (составление картотек, базы данных, ведение дневника, видеотека, фонотека);

— владение техникой скорочтения, стенографии, мнемотех-ническими приемами;

освоение и расширение круга источников образовательной информации (библиотеки — домашние и общественные, лектории, Интернет, клубные объединения и др.);

анализ ресурсов и динамики развития собственных информационных потребностей и запросов, себя как субъекта обучения.

Свойством субъектности может обладать как отдельный человек, так и совокупность людей, объединенных общими смысловыми и целевыми устремлениями. Будучи социальным существом, состоящим «из других людей», индивид может периодически входить в общности разного масштаба, ориентированные на образовательную деятельность. При этом внутри совокупного субъекта познания и обучения познавательные возможности каждого из нас значительно меняются.

В современной образовательной практике встречаются различные «по масштабу» субъекты:

групповой (как особая его разновидность — парный); корпоративный (как разновидность — коллективный), например: обучающаяся организация, персонал фирмы;

фронтальный — ситуативно сформировавшаяся, специально не структурированная масса участников, одновременно, в одном месте включенных в образовательное (просветительское) действие, например в лектории или музее;

интегративный — разного рода сообщества (профессиональные, научные, духовные) как специфическая общность людей, дискретная во времени и пространстве, связанная аналогичными социокультурными целевыми установками, характером отношений, традиционными формами обмена необходимой информацией, способностью получать совокупный, накапливающийся во времени образовательный результат; национальные диаспоры;

сетевой — формирующийся на основе информационно-коммуникативных процессов в глобальных информационных сетях типа Интернет.

Особенности каждого из субъектов достаточно подробно описаны в социальной психологии¹ и должны обязательно учитываться при организации образовательной деятельности.

Введение в андрагогический контекст понятия «совокупный субъект» предполагает, что сообщество взрослых людей, собравшихся в одном месте в образовательных целях, обладает общим свойством субъектности. Очевидно, что у них должны формироваться общее ценностно-смысловое поле, опыт, приобретенный в совместной деятельности, сходные эмоциональные состояния. Необходимым условием при этом выступают единство или согласованность цели, а также осознанное объединение усилий людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, умений, навыков, переживаний, что позволяет получить интегрированный образовательный результат.

При вхождении обучающегося человека в состав совокупного субъекта активизируются соответствующие типы связей с другими людьми, проявляются новые способы мышления и поведения. Для взрослого даже в большей степени, чем для ребенка, оказываются важными общение в процессе обучения со своими «соучениками», публичное признание своей успешности в обучении, возможность поделиться собственным опытом.

Взрослый человек обычно отдает предпочтение тем или иным формам обучения. Есть те, кто любит выбирать индивидуальные маршруты, иногда в виртуальном режиме. Другие, наоборот, охотнее учатся в группе с коллегами, активно обмениваясь имеющимся жизненным опытом и результатами обучения. Третьим комфортнее фронтальные образовательные формы типа лекций.

С теоретической и практической точек зрения для андрагогики интерес к обучению взрослых распространяется на все виды субъектов образовательного процесса. Это и взрослый как особое явление в образовательном пространстве с наиболее типичными характеристиками, отличающими его от ученика-ребенка. Это и отдельные группы взрослых людей, объединенных общностью образовательной проблематики и механизмов познания по возрасту, полу (мужчины, женщины, пожилые); по культурно-этнической принадлежности (представители диаспор, национальных меньшинств); по социальному статусу или жизненной ситуации (безработные, инвалиды, иммигранты, заключенные); по уровню образованности (люди с высшим образованием, ученой степенью, взрослые, не получившие среднего образования); по функционально-должностным обязанностям (топ-менеджеры, технический персонал, методисты); по социально-ролевым характеристикам (родители, студенты, читатели, туристы, посетители музея); по социально-историческим признакам (ветераны войны, блокадники, участники войн в мирное время). Это и взрослые, обладающие различными социально-образовательными характеристиками, но ситуативно образующие совокупный субъект обучения в рамках курсов, образовательных программ, обучающейся организации, общения в глобальной сети Интернет.

Для андрагога — человека, чьей профессиональной обязанностью является обучение взрослого, — основной задачей становится помощь своим подопечным в формировании предпосылок для самоопределения и выбора собственного маршрута в образовательном пространстве, организации их «образовательного странствия». Помогая взрослым людям в обучении, ему следует одновременно учитывать сразу несколько факторов:

- экзистенциальную проблематику человека определенной возрастной категории;
- психофизиологические особенности возраста с учетом половой принадлежности;
- содержательно-смысловую направленность образовательной деятельности (обучение, переобучение, повышение квалификации);
- содержание предшествующего социокультурного опыта;
- сложившиеся стереотипы обучения и общения;
- статус (социальный, экономический, служебный);
- специфику индивидуальных информационных потребностей;
- образовательные запросы времени.

Задания и вопросы для самоконтроля

1. В приложении 4 приводится фрагмент схемы периодизации развития в онтогенезе, представленной в статье известного отечественного психолога В.И.Слободчикова «Категория возраста в психологии и педагогике развития» (Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 44—49). Изучив схему, ответьте на следующие вопросы:
 - а) Какие образовательные задачи, по вашему мнению, встают перед современным взрослым человеком на ступенях персонализации, индивидуализации, универсализации?
 - б) какие из этих задач актуальны для вас лично?
2. В приложении 5 дан фрагмент периодизации развития личности (по Андрэ Жандру). Если опираться на данный подход, какие образовательные проблемы вы предложили бы решать на каждом из выделенных этапов, начиная с 18 и до 70 лет?
3. Выберите из круга своих знакомых взрослого человека, который в настоящее время где-либо обучается, и попросите его ответить на следующие вопросы:
 - а) Что послужило причиной того, что он продолжает учебу во взрослом возрасте?
 - б) Комфортно ли он чувствует себя в позиции «ученика»?
 - в) Какие формы обучения (лекции, семинары, практикумы, дискуссии и др.) ему нравятся больше всего?
 - г) Планирует ли он продолжать учебу впоследствии и зачем?
 - д) Знает ли он, что такое андрагогика?

Проанализировав полученные ответы, составьте «Портрет взрослого учащегося».

Рекомендуемая литература

- Анциферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — № 2.
- Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. — М., 1985.
- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М., 1971.
- Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей. — СПб., 1998.
- Логунова Л. Б. Корпорация как тип социальной интеграции // Социальные исследования. — 1996. — № 12.
- Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. — М., 1997.
- Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1984. — № 1.
- Полани М. Личностное знание: Пер. с англ. / Под ред. В. А. Лекторского, В.И.Аршинова. — М., 1985.
- Рабочая книга андрагога / Под ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 1998.

Рудестам К. Групповая психотерапия. — М., 1990.

Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. — М., 1995.

Шадрыков В. Д. Деятельность и способность. — М., 1994.

Глава 5. АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Андрагогические основы профессионального развития закладываются в момент перехода личности из системы онкольного обучения на следующий этап непрерывного образования. Для одних учащихся это обучение в вузе, для других — в колледже или профессионально-техническом училище. Согласно существующей социальной практике профессиональное становление может осуществляться по мере прохождения ступеней базовой профессиональной подготовки (на уровне начального, среднего, высшего образования), в ходе повышения квалификации, переобучения (переподготовки по новой специальности), самообразования.

В отечественной профессиональной педагогике накоплен богатейший пласт исследований, описывающих закономерности вхождения в профессию в формах профессионально-технического, среднего специального и высшего образования (С.Я.Батышев, А.П.Беляева, Г.А.Бордовский, Н.В.Кузьмина, Э.А.Манушин, А.М.Новиков, В.А.Поляков, В.А.Сластенин и др.).

Однако нас прежде всего интересует андрагогический потенциал профессионального образования. Ведь именно в период базового профессионального обучения должен осуществиться переход от «детской» педагогической модели обучения к андрагогической. Только в этом случае молодой человек сможет обрести подлинно субъектную позицию в своем профессиональном развитии.

В зависимости от выбираемой преподавателями и образовательным учреждением стратегии и форм организации обучения этот переход осуществляется с той или иной степенью интенсивности или не происходит вообще.

Любое профессиональное образование может быть рассмотрено по отношению к личности в разных аспектах:

— как подготовка специалиста, отвечающего стандарту (модели, профессиограмме);

— как «процесс обогащения деятельностных способностей» личности (В.Г.Онушкин);

— как «процесс постановки, разворачивания, адаптации и «вживления»

профессионального контекста в субъективную реальность с последующим запуском его самостоятельного совершенствования и развития» (А. И. Вовк).

В последнем случае профессия приобретает для человека экзистенциальный смысл, становясь для него способом бытия, а не простого функционирования.

В зависимости от исходной установки профессиональное обучение на практике осуществляется на разных уровнях проникновения в глубины освоения той или иной специальности. Это может быть:

— приобретение конкретных умений и навыков, позволяющих выполнять локальные операции и действия, решая тем самым отдельные практические задачи;

— освоение методик организации деятельности, технологий осуществления тех или иных процессов;

— накопление (обновление) теоретических сведений, осуществляемое фрагментарно либо системно;

— формирование профессионально-личностных установок, системы ценностей, связанных с пребыванием в профессии, нахождение смыслов профессиональной деятельности, т.е.

выработка собственной философии профессии.

В случае сочетания перечисленных уровней один из них все равно остается доминирующим, определяя качество итогового результата. Но только при соответствующих условиях человек, приобретающий специальность, параллельно обретает способность быть субъектом собственного профессионального развития. Это происходит, когда процесс обучения приобретает андрагогические характеристики.

Если мы хотим, чтобы обучение шло в логике образования взрослого человека, на этапе базовой профессиональной подготовки (училище, колледж, вуз) должны быть поставлены и решены такие андрагогические задачи, как:

- формирование установки на субъектную позицию в процессе профессионального становления;
- помощь в самоопределении будущего специалиста в профессиональном пространстве (поле профессиональной активности);
- овладение логикой продвижения в профессии;
- предъявление будущему специалисту эталонных моделей профессионального поведения, деятельности, отношений, служащих ориентиром для самооценки и самосовершенствования;
- формирование в ходе обучения опыта партнерства, сотрудничества;
- стимулирование процессов (само)воспитания, ориентированного на осознанную наработку и закрепление необходимых в профессии личностных качеств и характеристик;
- передача андрагогических умений и навыков, ориентированных на самопознание и работу с собой;
- создание комплексных предпосылок к непрерывному образованию.

Анализируя основные варианты подготовки специалиста к профессиональной деятельности, воспользуемся понятием «поле профессиональной активности» (ППА), указывающим в ходе профессионального обучения на границы взаимодействия будущего специалиста со всей совокупностью необходимых ему профессиональных знаний и опыта. Границы поля профессиональной активности для каждого конкретного временного момента будут определены степенью развития науки, инновационным опытом как наиболее продвинутым в будущее образцом профессиональной деятельности.

Построение ППА в любой момент знакомства с профессией позволяет:

- увидеть панораму профессиональной деятельности во всей ее полноте, т. е. представить профессиональный контекст в его актуальной целостности;
- ощутить личностные перспективы (возможности достижений) в пространстве профессионального развития;
- осуществить прогноз (конкретизацию индивидуальных возможностей на определенном этапе вхождения в профессию);
- наглядно представить продукт (возможные варианты воплощения замыслов в результатах профессиональной деятельности);
- подумать о последствии, определяющем стратегию профессионально-личностного поведения после прохождения определенного этапа обучения).

Можно говорить о вариативности моделей продвижения в поле профессиональной активности, в разной степени отвечающих сути андрагогического вхождения в профессию. В логике традиционного вузовского обучения подготовка специалиста ведется в режиме постепенного, поэлементного расширения и углубления начального, близкого к нулевому, объема профессиональных знаний и опыта. Речь идет о бесконечном приближении к границам профессиональных знаний и опыта, установленным и уже достигнутым другими.

Эти границы в наш век имеют тенденцию к стремительному движению с помощью научного знания, инновационной деятельности, появления прогрессивных технологий. Критерием успешности подготовки на любом этапе становится максимальное приближение к границам, очерченным нормативными программами. Лишь где-то на конечном этапе для незначительной части студентов возможен выход за пределы поля активности, т. е. достижение уровня творчества в профессиональной сфере. (Вспомним ситуацию Ахилла, вечно догоняющего черепаху.) При этом студенты далеко не всегда обретают новое качество как познающие субъекты. Для них сохраняется «ситуация школяра», что не способствует формированию позиции взрослого учащегося. Увеличить степень самостоятельности, а значит, взрослости в системе профессионального обучения сегодня стремятся с помощью введения различных моделей личностно-ориентированного обучения, формирования индивидуальных маршрутов и траекторий продвижения в содержании, в том числе с использованием компьютерных технологий. Способность к самостоятельному оформлению индивидуально-смысловой линии продвижения в ГША при этом становится одним из важных показателей взрослости в обучении. В варианте контекстного обучения (А. А. Вербицкий), широко применяющегося в системе профессиональной подготовки, происходит последовательная декомпозиция содержания профессиональной деятельности, отраженного в виде системы профессиональных задач и проблем. Фактически сама логика контекстного обучения отражает последовательность освоения будущими специалистами переходных моделей в направлении от учения к труду. В ходе контекстного обучения идет последовательное наращивание опыта использования информации в функции средства осуществления практических действий.

Вначале речь идет об учебной деятельности в ее традиционных формах (лекция, семинар, самостоятельная работа с литературой). Далее обучающиеся включаются в квазипрофессиональную деятельность, осуществляемую в имитационно-моделирующей, игровой или проектной форме. Завершающим этапом подготовки становится освоение различных видов учебно-профессиональной деятельности, итогом чего является не только определенный учебный результат (отметка, зачет, экзаменационная оценка, диплом), но и конкретный социально значимый профессиональный продукт (участие в НИР, производственная практика, дипломный проект). В ходе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности осваиваются также различные типы производственных и социальных отношений, характерных для носителей конкретной профессии или специализации.

Если вернуться к признакам, свойственным подлинному субъекту (осознанная активность, предметность деятельности, способность к целеполаганию, свободе выбора, уникальность, определенность во времени), то мы увидим, что в рамках принятой подготовки зачастую невозможными оказываются осознанное целеполагание, саморефлексия, коррекция профессиональных действий. Как же создать условия, при которых с первых моментов пребывания в институте (училище, колледже) возникнет потребность в активном взаимодействии с учебной информацией в контексте не только учебной, но профессиональной деятельности?

Из будущей профессиональной ситуации для студента в системе вузовских отношений присутствует пока лишь один компонент — он сам. Отсюда напрашивается вывод о возможности построения активной позиции на основе теоретического осмысления себя, своей деятельности путем формирования оценочных суждений о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности. Что же может быть интереснее для человека, чем он сам? Данный подход дает возможность раннего формирования «личности

производительной активности». Такая личность осознает себя «неотъемлемой частью природы и социального окружения, конструктивно реагирует на неудачи, стараясь найти логичный и реально осуществимый выход из затруднительных положений» (Л.П.Гримак). На первом этапе профессиональной подготовки чрезвычайно важны отношения, специфические для той или иной сферы профессиональной деятельности (в системах: «человек—человек»; «человек—природа»; «человек—техника» и т.д.). Именно они перспективно определяют характер будущего взаимодействия с предметом труда, окружающей средой, коллегами по работе, с собой как носителем профессионального потенциала. Они служат исходным базисом для последующего формирования профессионального стиля мышления и построения целостной профессиональной деятельности, основанной на понимании закономерностей и логики развития тех или иных объективных процессов. Именно эти отношения впоследствии будут играть центральную роль в структуре профессионального поведения.

Приоритет отношений в момент вступления в профессию важен еще по одной причине. Сегодня творчество все большим числом авторов рассматривается не столько как уровень деятельности, но и как ценностное отношение, которое при определенных условиях воплощает в деятельность. Отношение это можно сформировать. Тогда впоследствии, в сочетании с умениями, оно способно будет породить творчество и как способ бытия в профессиональной сфере, и как уровень профессиональной деятельности.

Субъектная позиция студента начинается с изменения его отношения к знаниям. По мере обучения он будет активно участвовать в процессе формирования содержания подготовки и собственной профессиональной позиции: ее смыслов, логики, способов осуществления. Преподаватели выполняют корректирующую, ориентирующую роль, выступая в качестве «компетентных коллег», помогающих в создании субъектированного содержания подготовки и обеспечивающих оптимальную логику вхождения в ППА и продвижения в профессиональной сфере.

На последующих этапах подготовки приоритетным становится формирование профессионального сознания и только потом — способов деятельности. Для такого подхода, получившего название индивидуально-креативного (И.А. Колесникова), характерны:

ценностно-смысловое понимание специалиста как индивидуальности, задача развития которой решается в ходе обучения;

целевая установка на формирование личности креативного типа, для которой творчество, «выход за свои пределы», становится способом профессионального бытия;

вариативно-поисковый характер построения процесса подготовки, где активными «соучастниками» формирования содержания обучения являются сами студенты;

ориентация подготовки на самореализацию (аутокреацию) в профессиональной сфере.

При индивидуально-креативном подходе содержание профессиональной подготовки, ее глубина и объем во многом определяются информационными потребностями студента, направленными в профессиональную сферу. Обучение в этом случае осуществляется в индивидуально-поисковом режиме, подчиненном определенной логике формирования студента как субъекта своей профессиональной жизнедеятельности.

Если в первом случае развитие субъектности специалиста происходит по мере развития и смены качества контекста обучения, задаваемого извне, то в другом — студент изначально поставлен в субъектную позицию активного участника формирования контекста своей профессиональной подготовки. Само его вхождение в профессию во многом будет определяться механизмом саморегуляции.

Направляя собственное продвижение в профессии, активно выстраивая его линию

студент вправе по-разному проявлять себя. В его индивидуальном опыте возможно преобладание прикладной направленности, ориентации на теоретико-методологическую деятельность либо сочетание того и другого. От индивидуальной потребности будет зависеть и информационный запрос к науке, преподавателям, коллегам по обучению и работе, выбор целей и задач самообразования.

Системное обоснование логики продвижения будущего специалиста в профессии показывает возможность построения процесса обучения от первоначально целостного представления о профессиональном поле деятельности к конкретному знакомству с многообразием ее форм, последовательному освоению отдельных структурных компонентов; от принципов бытия в профессии к конкретным действиям, обусловленным этими принципами.

При переходе от этапа к этапу необходимо сохранение следующей логики:

- развитие специалиста как полноценного субъекта профессиональной деятельности;
- формирование личностной позиции в соответствии с особенностями профессионального поведения в рамках той или иной модели, принятой в культуре социума;
- сохранение целостности освоенных видов образовательно-профессиональной деятельности;
- создание внутренних личностных предпосылок к непрерывности учения на протяжении дальнейшей профессиональной жизнедеятельности.

Границы этапов в каждом из вариантов многоуровневой подготовки, принятой сегодня в учреждениях профессионального образования, и объем изучения конкретных дисциплин для каждого типа учебного заведения и профиля подготовки, естественно, будут своими.

При этом нельзя не учитывать значительных индивидуальных расхождений в темпе продвижения от этапа к этапу — опережения или запаздывания отдельных студентов в освоении предлагаемого содержания профессиональной подготовки. Вероятны проявления профессиональной позиции уже на первых курсах и ее отсутствие к моменту получения диплома. В качестве ориентиров возможно формирование профессионально-личностных показателей завершенности каждого из этапов подготовки.

Окончен вуз, впереди работа и вновь учеба как пожизненный процесс обогащения творческого потенциала личности. Способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетентности — необходимое качество современного специалиста. Подготовка и переподготовка,

непрерывного обновления знаний и умений — ключевой образовательный вопрос конкурентоспособности индивида, организации, нации в целом. В современном быстро меняющемся мире знания сами по себе устаревают довольно быстро и нуждаются в обновлении в среднем каждые 6—7 лет.

Серьезной угрозой наших дней является отставание способности человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений. Традиционное базовое образование, как общее, так и профессиональное, не успевает за социальными, экономическими, производственными, информационными изменениями, принципиально не может обеспечить человека знаниями, умениями и личностными качествами на всю жизнь. Кризис компетентности¹ просто человека или работника сегодня рассматривается как одно из важнейших звеньев в цепи кризисных явлений.

Установлено, что после окончания вуза ежегодно в среднем теряется 20 % знаний. Быстрое

устаревание знаний отмечается в различных сферах. Например, в металлургии — 3,9 года, в машиностроении — 5,2 года, в химической промышленности — 4,8 года, в рекламе — 5 лет, в бизнесе — 2 года и т.д. Как показывает практика, для поддержания знаний на уровне требований современности специалист должен не менее 4 — 6 часов в неделю уделять изучению последних достижений в области, которой он занимается².

Как Алисе из известной сказки Л.Кэрролла, современному специалисту, чтобы удержаться на одном и том же месте, приходится бежать изо всех сил. А если хочешь попасть куда-нибудь в другое место, надо бежать еще вдвое быстрее.

Направления, виды, формы образования, ориентированные как на повышение профессиональной компетентности специалиста, так и на его личностное развитие, четко обозначены в законах Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также в нормативно-правовых актах, принимаемых в соответствии с ними³. В этих документах зафиксировано, что образовательные программы, связанные с повышением квалификации, профессиональной подготовкой и переподготовкой по новым специальностям, реализуют образовательные учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации). К ним относятся учебно-методические и образовательные центры, институты повышения квалификации, специальные факультеты вузов, академий. Целью повышения квалификации является обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. В соответствии с законодательством повышение квалификации проводится по мере необходимости, но не реже одного раза в 5 лет в течение всей трудовой деятельности работников. Периодичность прохождения специалистами повышения квалификации устанавливается работодателем.

Повышение квалификации может включать:

- краткосрочное (не менее 72 часов) тематическое обучение;
- тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов);
- длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов.

Целью профессиональной переподготовки специалистов является получение ими дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. По результатам прохождения профессиональной переподготовки специалисты получают диплом государственного образца, удостоверяющий их право (квалификацию) вести профессиональную деятельность в определенной сфере.

Среди документов, которые учреждения повышения квалификации выдают слушателям, успешно завершившим курс обучения:

- удостоверение о повышении квалификации — для лиц, прошедших краткосрочное обучение или участвовавших в работе тематических и проблемных семинаров по программе в объеме от 72 до 100 часов;
- свидетельство о повышении квалификации (обучение по программе в объеме свыше 100 часов);
- диплом о профессиональной переподготовке (обучение по ' программе в объеме свыше 500 часов), удостоверяющий право : специалиста на ведение профессиональной деятельности в определенной сфере;
- диплом о присвоении квалификации (обучение по программе в объеме свыше 1000 часов).

Одной из форм дополнительного профессионального образования является стажировка. Ее основная цель — формирование и закрепление на практике профессиональных знаний,

умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Стажировка осуществляется также в целях изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков, Для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой Должности. Продолжительность стажировки устанавливается работодателем, направляющим работника на обучение. Совместно с) Руководством учреждения или предприятия, выбранного в качестве места стажировки, с учетом пожеланий стажера утверждаются ее программа и форма отчетности.

Главная цель повышения квалификации — обеспечение на основе совершенствования профессиональной деятельности специалиста непрерывности и поступательности развития его личности. Взаимосвязь между развитием личности и ее профессиональной деятельностью становится возможным, если:

- с профессиональной сферой у человека связаны жизненные смыслы и ценности;
- профессиональная деятельность позволяет реализовать свои творческие способности и потенциал человека;
- результаты труда и постоянное повышение квалификации получают положительную социальную поддержку;
- в профессиональной деятельности рождаются информационные запросы, стимулирующие продолжение образования;
- в сфере профессий взрослый выступает в качестве субъекта, способного влиять на совершенствование совместного результата труда.

Запросы взрослого человека в системе повышения квалификации связаны в основном с желанием повысить уровень профессиональной компетенции, самоопределиться в профессиональной сфере, продолжить общекультурное развитие. На разных этапах профессиональной деятельности ожидания от повышения квалификации у взрослого человека меняются.

Например, молодой специалист со стажем до 5 лет обычно нуждается в приобретении личностных и профессиональных характеристик, отвечающих требованиям его конкретного рабочего места, т. е. фактически в дообучении (или в компенсации пробелов, оставшихся после базовой подготовки).

Профессионал, имеющий стаж работы около 10 лет, ожидает от системы квалификации прежде всего стимула к развитию творческого потенциала. Кроме того, к этому моменту у многих возникает неосознанная потребность к разрушению сложившихся стереотипов профессионального поведения. В период инновационных преобразований в профессиональной сфере даже опытный специалист нуждается в приобретении умения действовать в ситуациях неопределенности, быть конкурентоспособным.

Человек, имеющий за плечами значительный опыт профессиональной деятельности, испытывает потребность поделиться своими знаниями, умениями с коллегами.

Следовательно, в системе повышения квалификации ему необходимо предоставить возможность осмысления, обобщения и трансляции своих достижений. Одним из вариантов профессионального роста может стать переход специалиста на уровень научной рефлексии, включение его в проектную, экспериментальную, исследовательскую и другие виды деятельности.

Важно, чтобы непрерывное профессиональное образование способствовало сохранению и развитию субъектной позиции специалиста на основе самоанализа, самооценки, самоорганизации в дальнейшем освоении поля профессиональной активности.

Сформулируем круг требований к содержанию профессионального обучения в андрагогической модели. Оно должно быть открытым, т. е. способным к развитию объема

за счет субъектного вклада участников андрагогического процесса. Оно предстает как персонализированное (ориентированное на интересы и потребности конкретных людей); практикоориентированное (интегрированное с контекстом жизнедеятельности); культуросообразное (соответствующее сложившимся культурным моделям); комплексное (позволяющее освоить поле профессиональной активности во всем его многообразии). В системе повышения квалификации перед преподавателем встают следующие основные андрагогические задачи:

- осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории (степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притяжения занятий, готовность обучаться в предлагаемой форме, психофизиологические и социально-психологические особенности, предпосылочный образовательный и профессиональный опыт и др.);
- помочь в самоопределении и выборе необходимого развивающего в профессионально-личностном отношении образовательного маршрута и режима обучения;
- оказать помощь в адаптации к условиям обучения (состав слушателей, содержание, способы работы с информацией);
- создать условия для позитивного настроения и понимания перспектив профессионального и личностного роста;
- сформировать ситуацию межсубъектного взаимодействия в ходе обучения;
- предоставить каждому слушателю возможность самовыражения и самоутверждения в среде коллег за счет презентации своего позитивного опыта;
- обеспечить реальное развивающее продвижение в освоении образовательного содержания в логике «динамического треугольника» отношение — сознание — деятельность;
- гарантировать получение конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности (проект, программа действий, технология и др.);
- психологически помочь слушателям выйти из ситуации обучения, т.е. без конфликтов возвратиться внутренне измененными в не изменившийся за это время рабочий контекст; расстаться с сокурсниками; наметить перспективы дальнейшего продвижения в профессиональном поле.

Рекомендуемая литература

- Абдуллина О. А. Личность студентов в процессе профессиональной деятельности // Высшее образование в России. — 1993. — № 3.
- Батаршев А. В. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе: Теоретико-методологический аспект / Под ред. А.П.Беляевой. - СПб., 1996.
- Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: Метод, пособие. — М., 1991.
- Берг Э. Понятие «профессия» // Перспективы. — 1997. — № 3.
- Бодалев А. А. О предмете акмеологии // Психологический журнал. — 1995.-№1.
- Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. — М., 1993.
- Голуб С. Б. Профессиональное образование как социально-педагогическая проблема// Специалист. — 1999. — № 10.
- Зиновкина М. М. Креативная технология образования // Высшее образование в России. —

1999. — № 3.

Кондратко И. И. и др. Диверсификация профессионального образования // Специалист. — 1998. — № 11.

Концепция централизованного тестирования в системе непрерывного общего и профессионального образования // Бюллетень МО РФ. — 2000. - № 8.

Лосева В. К., Пуньков А. И. Аутодидактика и авторизованное образование // Вестник МГУ. - 1999. — № 1(3).

Мицкевич Н.И. Дидактические основы повышения квалификации: Теория и практика. — Минск, 1999.

Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. — 1996. — № 3.

Программа развития среднего профессионального образования в России на 2000-2005 годы // Специалист. - 2000. - № 8, 10—12; 2001. -№ 1, 2.

Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. — М., 2001.

Специалист в системе повышения квалификации и переподготовки кадров: Сб. науч. тр. / Под ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 1993.

Стрелков Е.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие. — М., 2001.

Шмидт Г. Размышления о профессионально-техническом образовании на рубеже XXI века // Перспективы: Вопросы образования (ЮНЕСКО). — 1996.-№ 2.

Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. / Под ред. С. Я. Ба-тышева. - М., 1998. - Т. 1; 1999. - Т. 2; 1999. - Т. 3.

Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993—1998.

ЧАСТЬ II

АНДРАГОГИКА КАК ОБЛАСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Глава 6. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫХ ГРУПП ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ

Социальные группы населения, нуждающиеся в социальной поддержке, в различных публикациях и документах обозначаются по-разному: «непривилегированные (обездоленные)»; «социально слабые»; «маргинальные»; «социально уязвимые».

Использование обобщающего понятия «социально незащищенные группы» в андрагогическом контексте позволяет обозначить те слои населения, для которых социальная поддержка в решении жизненных проблем в какой-то мере может быть обеспечена средствами образования.

Понятие «социальная защита» является одним из ключевых для социальной политики демократического государства. В СССР система социальной защиты как важнейшая часть

социальной политики включала в себя прежде всего:

- право на труд;
- гарантированное государством пенсионное обеспечение;
- административно регулируемые цены, обеспечивающие «ценовую» доступность основных товаров и услуг;
- бесплатность образования, здравоохранения, форм досуговой активности и т.д.

В современных условиях под «социальной защитой» понимается политика государства и регионов, направленная на обеспечение удовлетворительного существования тем группам населения, которые оказались в особо сложных условиях и не способны без внешней поддержки их улучшить.

Социальная защита населения представляет собой систему широкого набора мер по профилактике социального неблагополучия. Это поддержка социально уязвимых групп (пособия, льготы, выплаты); обеспечение минимальных социальных гарантий на труд, образование, отдых; всеобщей доступности и общественно приемлемого качества социальных благ (стационары, социальная помощь оказавшимся в трудных условиях). Гарантии на образование и труд закреплены Конституцией РФ и Законом «Об образовании», но формирующиеся рыночные отношения как в сфере труда, так и в сфере образования, развитие производственных отношений нового типа диктуют свои законы и зачастую придают этим гарантиям формальный характер. Однако и успех на рынке труда, и участие в общественных процессах требуют доступа к современным знаниям для широких масс населения. Особенно остро эта проблема стоит в России по отношению к малообеспеченным, социально незащищенным группам населения.

Формирующийся рынок труда выдвигает возрастающие требования к уровню профессиональной компетентности специалистов, конкретизирует спрос на рабочих и специалистов тех или иных профессий. Несоответствие спроса и предложения недостаточно квалифицированной рабочей силы становится одной из причин высвобождения работников из сферы труда, потери работы и появления безработицы. Участие в гражданском обществе невозможно без успешной профессиональной карьеры, составляющей фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния и определяющей качество жизни.

Положение современного взрослого человека в обществе, и прежде всего в сфере труда, во многом зависит от уровня его компетентности, что предусматривает повышение уровня профессиональной функциональной и информационной компетентности как условие соответствия требованиям рынка труда, грамотного поведения в современной социально-экономической ситуации, принятия эффективных решений, смену профессии или профессиональной квалификации, приобретение дополнительного образования, необходимого для личностного роста, духовного обогащения, удовлетворения интересов, как условие морально-психологического комфорта.

Все это — поле проблем, решение которых позволяет человеку соответствовать требованиям современного рынка труда, сохранять занятость в сфере труда, находить работу, обеспечивающую достойный уровень жизни.

Неготовность человека успешно решить первостепенные проблемы погружает его в кризисную ситуацию, выйти из которой самостоятельно почти невозможно. Следствиями становятся потеря работы, безработица; профессиональная декавалификация; снижение жизненного уровня; морально-психологический дискомфорт, неуверенность в собственных силах, потеря жизненных перспектив, психологический стресс. При решении возникших проблем формальное и неформальное образование - взрослых выступает фактором социальной защиты. Доступность (дополнительного образования для широких

масс работников, его

ориентация на развитие компетентности, профессионально значимых личностных качеств, конкурентоспособности на современном рынке труда, на повышение квалификации или на обеспечение переквалификации могут выступать в качестве надежного механизма вывода из кризисной ситуации.

Обеспечение гарантированного доступа к профессиональному (пере)обучению любого уровня — это одна из действенных форм защиты права человека на труд, в том числе обеспечивающий достойный уровень жизни.

Однако в сфере образования, где складываются рыночные отношения, население выступает в роли потребителя образовательных услуг только в том случае, если обладает платежеспособностью.

Взрослый человек, находящийся в кризисной ситуации, как правило, не имеет материальной возможности оплачивать качественные образовательные услуги. Круг замыкается. Без социальной поддержки значительная часть населения не способна воспользоваться необходимыми образовательными услугами, а значит, решить многие важные жизненные проблемы.

В социальной поддержке в сфере образования в первую очередь нуждаются следующие социальные группы населения:

1) выпускники вузов, которые после окончания учебного заведения получили диплом о высшем образовании и зарегистрировались в Государственной службе занятости в качестве безработных или вынуждены работать не по специальности, — одна треть выпускников;

2) инвалиды, составляющие десятую часть населения, в том числе трудоспособные¹;

3) безработные, число которых приближается также к 10% активного населения России (данные 2001 г. — по методике Международной организации труда, учитывающей скрытую безработицу);

4) люди наемного труда, подавляющее большинство которых находятся в состоянии бедности или нищеты²;

5) военнослужащие, уволенные в запас и нуждающиеся в профессиональной переподготовке на гражданские специальности; военнослужащие «горячих точек» России, нуждающиеся в образовательных услугах в сочетании с медико-психологической реабилитацией;

6) мигранты и вынужденные переселенцы;

7) одинокие женщины, воспитывающие детей в условиях неполной семьи;

8) пожилые люди, закончившие трудовой путь (пенсионеры) — 38,5 млн. человек по России, одна треть из которых продолжают работать;

9) люди, вернувшиеся из мест лишения свободы.

Все эти группы взрослого населения относятся к части населения, которую сегодня определяют новым термином — «критическая зона рынка труда»². Критическая зона рынка труда включает лиц, получивших официальный статус безработного, а также людей,

не имеющих официального статуса безработного, но с душевым доходом в семье ниже прожиточного минимума, занятых неполный рабочий день, не имеющих дополнительного дохода. В России численность этой группы населения носит региональный характер и достигает 70 % экономически активного населения³. Это самая многочисленная группа, нуждающаяся в социальной защите средствами образования и в сфере образования. Именно она является источником безработицы и несет в себе угрозу развития процесса маргинализации населения, возникновения и развития социальных осложнений.

Для указанных социально незащищенных групп взрослого населения (инвалиды, безработные, военнослужащие, уволенные в запас, мигранты и др.) разрабатываются особые модели образования. Они предусматривают реализацию как образовательных, так и специфических функций, а именно адаптации, ресоциализации (повторной социализации), поддержки. В качестве организаторов специальных видов образования в России можно выделить трех основных субъектов: государство в лице Министерства труда и социального развития Российской Федерации, Министерства образования Российской Федерации; негосударственные образовательные учреждения; негосударственные некоммерческие общественные организации (НКО). Каждый из субъектов организации образования социально незащищенных групп взрослого населения преследует в этой сфере свои цели и использует свои механизмы. Цели государства заключаются в создании условий для реализации закрепленных Конституцией Российской Федерации прав человека, в частности права на труд и образование, на достойную жизнь; адаптации населения к новым социально-экономическим условиям, социальной реабилитации граждан.

Это предполагает формирование предпосылок для реализации законов «Об образовании», «О занятости населения», в частности:

- создание и финансирование деятельности учреждений общего и профессионального образования для инвалидов, учебных центров для инвалидов на предприятиях;
- создание служб занятости населения и учебно-методических центров профессиональной переподготовки безработных в структурах региональных служб занятости населения;
- поддержку целевых программ профессиональной подготовки и переподготовки инвалидов, безработных, военнослужащих, уволенных в запас;
- организацию обучения для молодежи, находящейся в местах лишения свободы.

Организацией деятельности образовательной системы, ориентированной на другие социальные группы взрослого населения, государство занимается на уровне финансирования отдельных проектов и целевых программ. Так, профессиональная переподготовка женщин и военнослужащих может осуществляться в Учебно-методическом центре службы занятости и государственных образовательных учреждениях, работающих со службами занятости на договорной основе.

В последнее десятилетие в результате развития рынка образовательных услуг возникло много новых негосударственных учреждений, ориентированных на обучение отдельных социальных групп населения, например Санкт-Петербургский международный институт «Женщина и управление», где реализуются образовательные программы для женщин, включая и обучение безработных; Санкт-Петербургский международный институт повышения квалификации «Перспектива», специализирующийся на профессиональной переподготовке военнослужащих.

Цели негосударственных образовательных учреждений в образовании социально незащищенных групп населения направлены на расширение спектра образовательных

услуг и круга их потребителей и заказчиков благодаря использованию новых социальных программ; на создание оптимальных социально-педагогических условий образовательной деятельности, ориентированной на определенную социальную группу; на достижение конкурентоспособности за счет инновационных подходов в организации учебного ■
Процесса.

| Заказчиками образовательных услуг для негосударственных образовательных учреждений в сфере профессиональной переподготовки нередко становится само государство, например Министерство обороны, заинтересованное в финансировании проектов по социально-профессиональной реабилитации демобилизованных военнослужащих; служба занятости населения, ориентированная на профилактику безработицы и выступающая заказчиком в сфере профессиональной переподготовки безработных женщин и молодежи. Заинтересованность в профессиональной переподготовке военнослужащих проявляют и некоторые иностранные государства. Например, Германия, когда в начале 90-х годов с ее территории были выведены и демобилизованы большие по численности отряды военнослужащих, осуществляла значительные инвестиции в сферу профессиональной переподготовки демобилизованных из рядов военнослужащих, обеспечивая современные педагогические условия для такой профессиональной переподготовки бывших военнослужащих и их жен.

Государство и негосударственные образовательные учреждения, как правило, обеспечивают формальное профессиональное образование, которое завершается выдачей диплома, аттестата или свидетельства.

Однако в современной формирующейся политике непрерывного образования все больше внимания обращается не только на его экономическую необходимость, вызванную особенностями меняющегося рынка труда, но и на социально-культурную его значимость. Пересматриваются традиционные представления о разделе полномочий между общественностью и органами власти. Система управления вынуждена передавать все больше полномочий в руки самих граждан. Современная стратегия развития непрерывного образования взрослых в России начинает базироваться на сотрудничестве властей и общественных организаций, которые выступают в роли социальных партнеров, поскольку именно они ближе всего связаны с интересами и потребностями отдельных граждан, социальных групп и различных общественно-профессиональных объединений.

Некоммерческие организации (НКО)¹ — важная составляющая гражданского общества, так называемый третий сектор, который наряду с государственным сектором и бизнесом призван способствовать развитию демократии.

Среди некоммерческих организаций различают детские, молодежные, женские клубы по интересам, культурные, научные общества, национальные объединения, общественно-политические партии и движения, правозащитные, профессиональные союзы и ассоциации (социальные, религиозные, спортивные, экологические и др.). По целевому назначению НКО делятся на членские, сервисные, ресурсные центры. Ресурсные центры можно выделить в особый тип, так как они участвуют в создании новых НКО, помогают действующим работать более стабильно и эффективно, поддерживают контакты с бизнесом и государственными органами. НКО осуществляют информационно-просветительскую работу, обучение, издание литературы, выставочную и концертную деятельность, организацию досуга, правовую защиту, медико-социальную помощь, реабилитацию и др. НКО предлагают своим клиентам услуги, предоставление которых является затруднительным как для коммерческого сектора (в силу неприбыльности), так и для государственного (в силу нехватки ресурсов, небольшого состава групп тех, кто в этих услугах нуждается, и многообразия специфических потребностей).

Примерами некоммерческих организаций могут служить и широко известные в стране организации «Солдатские матери», «Фонд помощи семьям военнослужащих, погибших при выполнении боевого задания», «Гринпис», и совсем небольшие, имеющие локальный характер НКО, например «Клуб любителей экзотических растений» или «Общество краеведов». Практически все они реализуют различные программы гражданской, социальной направленности, благотворительные акции, проекты, большинство из которых нацелены на решение задач просветительского или образовательного характера. За последние годы движение НКО в России приобретает все больший размах. В общественной жизни страны они способствуют адаптации людей к современным условиям. Стимулируя конструктивную инициативу, развивая такие гражданские качества, как активность в общественной и политической жизни, умение принимать самостоятельное решение в ситуациях социального выбора, НКО содействуют гражданскому образованию взрослого населения.

Основная цель гражданского образования — развитие диалога между всеми секторами общества: властью, бизнесом и гражданами. Средствами достижения этой цели НКО видят повышение социальной компетентности граждан, содействие в осознании своих потребностей в саморазвитии, социальном и ином совершенствовании, оказание помощи наименее защищенным группам населения. Свои просветительские и образовательные функции НКО реализуют, издавая различные материалы, которые, как правило, распространяются бесплатно, организуя бесплатные консультации для населения (юридические, психологические и др.), различные акции с целью привлечения внимания общественности к той или иной проблеме, проводя курсы, тренинги, семинары для разных категорий населения.

Многие НКО активно сотрудничают с зарубежными неправительственными организациями: фондами, миссиями, отдельными гражданами, объединяя традиции отечественного просветительства с мировым опытом и технологиями в образовании взрослых.

Примером такого сотрудничества может служить партнерский российско-шведский проект «Социальное партнерство и гражданское общество» (Санкт-Петербург — Ленинградская область, Псков, Новгород), осуществляемый в 2001—2002 гг. НКО «Благотворительное общество "Невский Ангел"» и Шведским народным университетом (Упсала). Суть данного проекта — развитие социального партнерства между гражданскими институтами и органами власти через совместное обучение их представителей. В ходе проекта проводятся информационные семинары и образовательный курс. Тематика обучения ориентирована на повышение квалификации в области способов демократического управления и делового сотрудничества, гражданского участия в процессах принятия решений на всех уровнях. Другой пример — проект «Система демократического гражданского образования» в г.Красноярске¹.

Гражданское обучение взрослых, осуществляемое НКО, можно отнести к неформальной форме образования, а сами НКО — к неформальным источникам образования взрослых.

Задания и вопросы для самоконтроля

1. Подготовьте сообщение на тему «Образование как фактор социальной защиты взрослого человека в современном мире». Попробуйте сформулировать условия, при которых это становится возможным.
2. Просмотрите одно или несколько наиболее популярных местных изданий (газеты, еженедельники) за последний месяц. Найдите материалы, прямо или косвенно

рассказывающие о просветительской деятельности НКО. Проанализируйте, какие типы НКО представлены. Чем они занимаются? В каких формах они участвуют в просвещении населения? Что вы знаете о деятельности НКО в вашем городе? Обсудите собранную информацию в группе.

Рекомендуемая литература

Новиков П., Васильева П. Профессиональное обучение незанятого населения // Человек и труд. — 1996. — № 1.

Новые знания. — 1999. — № 3.

Шеметов В. Оценка результативности программ профессионального обучения незанятых граждан // Человек и труд. — 1997. — № 3.

Hamburg Declaration on Adult Learning. The Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg (<http://www.education.unesco.org/uie/confintea/declaeng.html>).

Introducing informal education (<http://www.infed.org/i-intro/html>)

Learning Age (<http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/index.html>). West Edwin G.

Education with and without the State (<http://www.worldbank.org/html/workp/wp00061.html>).

Глава 7. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА БЕЗРАБОТНЫХ

Профессиональная переподготовка безработных относится к системе дополнительного профессионального образования. Это поднятие более широкое, чем профессиональное переобучение, поскольку данный процесс включает помимо обучения «другой» профессии профессиональную переориентацию человека, потерявшего работу, и его профессиональную адаптацию на новом рабочем месте после переобучения.

Организатором профессиональной переподготовки безработных становится служба занятости населения, основной функцией которой является содействие безработным гражданам в трудоустройстве. Специалисты

службы занятости оказывают профессионально ориентационные услуги безработному на этапе поиска нового профессионального старта, на этапе выбора нового профессионального пути и направления переподготовки. Безработный нуждается в такой помощи, поскольку не готов самостоятельно сделать выбор. Служба занятости направляет безработного на профессиональное переобучение, оплачивая его прерывание в техническом образовательном учреждении, с которым заключены договорные отношения. Образовательное учреждение зачастую не только обеспечивает профессиональное переобучение человека, но и содействует его последующей адаптации на рабочем месте. На организацию и содержание профессиональной переподготовки безработных влияют многие факторы, наибольшее значение среди которых имеют социально-демографические и личностные особенности безработных как потенциальных обучающихся и как соискателей рабочего места; особенности потребностей рынка труда, который, как правило, имеет не только динамический, но и региональный характер.

Важной характеристикой современного рынка труда является и наличие в нем потока вторичных безработных. Вторично безработным считается соискатель рабочего места, который получил Профессиональное переобучение, но не трудоустроился или трудоустроился, но не закрепился, не адаптировался на новом рабочем месте. Это происходит в силу рассогласования между личными профессиональными интересами и потребностями соискателей рабочих мест, их профессиональной квалификацией и объективной потребностью рынка труда в специалистах.

Возникает необходимость решения проблемы не только профессиональной реабилитации не востребованных на рынке труда людей, но и их социальной реабилитации, а также

приведения профессионально-образовательных интересов и потребностей личности, ее профессиональной квалификации в соответствие объективным потребностям рынка труда. Одним словом, возникает необходимость соотнесения человеком трех оценочных категорий: «хочу», «могу» и «надо». Образование рассматривается как один из механизмов решения этой проблемы, как недостающее звено в процессе этого согласования. Причем сущность профессиональной переподготовки безработных, определение ее целей и функций не могут быть сведены ни к обновлению или дополнению, ни даже к формированию только профессиональных знаний и умений. Безработные как субъекты обучения — это особая категория. Люди, потерявшие работу в результате экономических преобразований, спешат взять новый старт в трудовой деятельности, а поэтому вынуждены включиться в образовательный процесс. И самому человеку, и обществу важно, чтобы этот новый старт был успешным. Хотя каждый потерявший работу испытывает свои, индивидуальные затруднения, безработные как специфическая социальная группа имеют общие психологические характеристики. У этой группы населения более, чем у других категорий, нарушено взаимодействие с нестабильной производственной, экономической, социокультурной средой. Результаты исследований свидетельствуют о том, что каждый четвертый безработный не может оценить свой профессиональный статус, его соответствие конъюнктуре рынка труда. Это объясняется недостаточным знанием требований, предъявляемых к работнику, его несформировавшейся или амбициозной самооценкой. В то же время самооценка профессиональных качеств в значительной степени определяет характер поведения на рынке труда, успех или неудачу при трудоустройстве, а значит, и скорость протекания процесса социально-профессиональной реабилитации.

Задача и результат профессиональной переподготовки безработных заключаются не столько в приобретении ими новых знаний и умений, сколько в формировании у них мотивации овладения новой профессией, выявлении способности определить и успешно пройти собственный путь нового профессионального становления, соответствующий индивидуальным потенциальным возможностям и потребностям, определении уровня квалификации, развития профессионально значимых качеств. Поэтому важной функцией профессиональной переподготовки безработных является создание оптимальных социально-педагогических условий для развития способности личности к социальному взаимодействию, социализации и активной адаптации в новых социально-экономических условиях. Эту функцию можно обозначить как сопровождение социализации безработного.

Выделяют две группы целей переподготовки безработных.

Первая группа целей, непосредственно связанная с процессом обучения, носит андрагогический характер и предусматривает:

- формирование минимума профессиональных знаний и умений, необходимых для того, чтобы работник приступил к выполнению своих профессиональных, производственных функций;
- формирование готовности к овладению и овладение обобщенными способами деятельности, что в условиях ускоренного профессионального обучения имеет более важное значение, чем формирование знаний и умений;
- обеспечение адекватности подготовки специалиста его новому рабочему месту.

Вторая группа целей связана с развитием способности личности активно действовать в изменяющихся социально-экономических условиях, умения мобилизовать потенциальные возможности и обеспечить себе гарантии в сфере занятости. Реализация этих целей имеет отсроченный эффект и носит социально значимый характер. Суть обозначенных целей

заключается в том, чтобы улучшить мотивацию безработных и их реальные возможности применить свои знания и умения на рынке труда длительное время, что предполагает:

- формирование уверенности в себе, способности пересмотреть свои потенциальные возможности, умения принимать решения и определять пути и способы их реализации, развитие познавательных способностей, развитие мотивации;
- обеспечение соискателю рабочего места, высокой степени вероятности трудоустроиться;
- развитие способности к активной адаптации на рабочем месте;
- формирование предпосылок к проявлению социальной и профессиональной мобильности.

Адаптация — это приспособление индивида к условиям жизнедеятельности. Способность адаптироваться к изменяющейся социальной среде определяется уровнем развития личности, в том числе содержанием его знаний, умением действовать сообразно ситуации; В андрагогическом контексте активная адаптация не простое приспособление, а успешное выполнение уже иных профессиональных и должностных функций на основе вновь приобретенных знаний, умение интерпретировать имеющийся трудовой опыт и способность самостоятельно добывать недостающую информацию, с тем чтобы воспользоваться ею на практике.

Социальная и профессиональная мобильность — способность работника, специалиста правильно трактовать и реагировать на беспрецедентный опыт, с которым он может сталкиваться в окружающей среде, подверженной быстрым и глубоким изменениям. Мобильность проявляется в эффективном использовании имеющихся в распоряжении знаний и умений, в стремлении приобрести новые знания и умения, чтобы заполнить любой пробел в системе реагирования на изменения. Она может характеризоваться умением учиться, определять уровень своей профессиональной компетентности, умением повышать его с учетом возникающих ситуаций.

Анализ достижения целей профессиональной подготовки безработных позволяет выделить критерии ее эффективности: факт трудоустройства; адаптация работника на новом рабочем месте; мобильность специалиста. Именно эти критерии характеризуют социально значимый результат профессиональной подготовки безработных, включая и ее андрагогический аспект.

Повышение эффективности обучения безработных невозможно без обращения к андрагогике, в центре внимания которой находится взрослый учащийся с его жизненным опытом, проблемами, потенциальными возможностями и интересами. Поэтому важно, чтобы преподаватели, работающие с безработными, имели специальную подготовку в области андрагогики. Их деятельность должна предусматривать: отзывчивость к требованиям и ожиданиям взрослых, потерявших работу, понимание их проблем; способность реально оценивать потенциал обучающихся и прогнозировать ожидающие их трудности; свободное владение современными технологиями обучения; умение проводить как групповую, так и индивидуальную работу.

Ключевой вопрос в организации обучения безработных — разработка его содержания. Как показывает отечественный и зарубежный опыт, смысловой основой переобучения трудоспособного человека любого возраста, потерявшего работу, является формирование внутренних предпосылок к изменению своего положения на рынке труда. В этих целях используют несколько базовых моделей обучения, выбор которых зависит от исходных целевых и психологических установок личности. Среди установок личности могут преобладать ориентации на разные виды деятельности:

- любую работу, обеспечивающую достойный заработок;

смену рода деятельности при сохранении (или повышении) статуса, личного престижа, который обеспечивался предыдущим местом работы;

— открытие собственного дела (индивидуального, семейного, корпоративного);

— работу в зарубежных фирмах (на совместных предприятиях);

— получение работы, требующей повышения имеющегося образовательного уровня;

— «виртуальное место работы» в домашних условиях.

С учетом этих ориентации продуктивно использование образовательных программ блочно-модульного типа. Анализ причин затруднений в трудоустройстве и, в частности, при поиске места работы позволяет предложить в качестве инварианта следующие содержательные блоки. Диагностический блок. Определение основных причин, проблем, стереотипов индивидуальной позиции на рынке труда. Осознан-: выбор модели обучения. Самодиагностика. Социально-психологический блок. Помощь в преодолении негативных установок в структуре профессиональной Я-концепции, «жирование механизмов деперсонализации (распада личности), изменение отношений с окружающим миром, социумом, людьми. Тренинговое обучение работе в разных режимах (индивидуальная, групповая, корпоративная деятельность), овладение эмоционально-волевой сферой. Технологический блок. Обновление и наращивание прикладных умений и навыков в соответствии с требованиями времени: владение компьютером, оргтехникой, работа в Интернете, вождение автомобиля, бухгалтерский учет, аналитические умения, менеджмент, психолого-педагогические навыки работы с персоналом.

Коммуникативно-языковой блок. Развитие речи, обучение технике самопрезентации, формирования имиджа, культурной коммуникации, деловой переписки.

Лингвистический блок. Целевое приобретение навыков делового общения на иностранном (или русском как иностранном) языке (методом погружения), усовершенствование в области иностранного языка, подготовка к тестированию (для знающих язык).

Информационно-поисковый блок. Формирование культуры информационного запроса. Обучение работе с базами данных, источниками информации, ориентирующей в структуре рынка труда. Овладение вариативными формами предъявления себя потенциальным работодателям. Знакомство с современной системой поддержки интеллектуальных областей деятельности (гранты, фонды, конкурсы).

Финансово-правовой блок. Знакомство с перечнем нормативно-правовых документов, регламентирующих трудовые отношения при устройстве на работу, основными моделями финансирования в сфере малого бизнеса, с рисками в сфере коммерческих отношений.

Креативный блок. Развитие креативных способностей, поисковой активности, обучение приемам ТРИЗа, различным видам рефлексии.

Валеологический блок. Освоение приемов поддержания и восстановления здоровья в условиях интенсивного труда, стрессовых ситуаций, смены рабочей обстановки.

Последовательность освоения содержательных блоков и их объем могут быть различными. Следует отметить, что экономически невыгодно переучивание за бюджетные средства специалиста, получившего в государственном учебном заведении высшее или среднее специальное профессиональное образование, с тем чтобы он полностью сменил сферу деятельности или подготовил себя к выполнению менее статусной, но высокооплачиваемой работы. Целесообразнее использовать уже имеющийся уровень и опыт деятельности в качестве предпосылочных (стартовых) для дальнейшего профессионального продвижения на основе изменения отношения к нему, коррекции, наращивания, углубления знаний.

В качественном отношении важна ориентация на требования международной практики. Например, в настоящее время разрабатывается Европейский стандарт компьютерного

образования взрослого населения¹. Есть четко фиксированные международные требования к уровням освоения английского языка, правилам вождения транспорта в условиях той или иной страны, оформлению конкурсных заявок, составлению резюме и др. Важно подчеркнуть, что выбор содержания образования должен быть лично ориентирован. Ведь безработный, как и всякий взрослый человек, приступающий к обучению, располагает неким запасом знаний и сложившимся набором личностных характеристик, которые неизбежно повлияют на успешность обучения и потребуют выбора в нем индивидуального пути.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие особенности безработных как социальной группы необходимо учитывать в организации их профессиональной переподготовки?
2. В чем сущность факторов, определяющих развитие системы профессиональной переподготовки безработных?
3. Чем отличается профессиональная переподготовка безработных от профессиональной переподготовки работающего специалиста?
4. В чем заключается специфика функций, целей и содержания профессиональной переподготовки безработных?

Рекомендуемая литература

Кязимов К. Г. Формирование системы профессиональной подготовки и переподготовки безработных в России. — Саратов, 1998.

Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. — 1996. - № 2.

Образование взрослых на рубеже веков: Вопросы методологии, теории и практики / Под ред. Н. А.Тоскиной. — СПб., 2000. — Т. IV. — Кн. 3.

Цыганов И. И. Становление рынка профессионально-квалификационных услуг в условиях переходной экономики // Новые знания. — 1998. — № 3.

Чернейко Д. С. Формирование рынка труда: Опыт, проблемы. — СПб., 1999.

Глава 8. СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНВАЛИДОВ

В отечественной практике Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995), а также «Положением о признании лица инвалидом» (1996) законодательно закреплено понимание социальной модели инвалидности как социальной недостаточности, возникшей вследствие нарушения здоровья, сопряженной со

стойким расстройством функций организма, обусловившим ограничение жизнедеятельности и потребность в социальной защите. Таким образом, понимание специфики обучения социальной группы инвалидов в рамках непрерывного образования основывается на трактовке инвалидности как ограничения жизнедеятельности человека. Выступая как целостная психобиологическая система, инвалидность представляет собой контекст, во многом определяющий характер деятельности человека и систему его отношений с окружающим миром и другими людьми (А. И. Вовк, Д. И. Вихорев, В. З. Кантор, С.А. Расчетина, В.М.Финкельштейн).

Модели обучения взрослых инвалидов столь же вариативны, сколь многообразны жизненные драмы этих людей и породившие их причины. Можно выдвинуть различные обоснования для выделения отдельных групп среди лиц с ограничениями жизнедеятельности. Инвалиды от рождения в течение детских и юношеских лет могли в какой-то мере адаптироваться к своему состоянию. У взрослых, ставших инвалидами в результате болезни, несчастного случая, участия в военных действиях, в памяти существует опыт жизни без ограничений, связанных с инвалидностью. Этим обусловлены принципиальные отличия в стратегии обучения инвалидов. Сам характер ограничений (нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, связанные с центральной нервной системой, и др.) и степень самостоятельности человека в организации своей жизни порождают специфику образовательных потребностей, целей и способов обучения той или иной группы инвалидов.

В международной практике учебной работы с инвалидами существуют две основные линии. Первая предполагает их интеграцию в обычную жизнь социума, где создаются благоприятные условия для полноценного взаимодействия и партнерства со здоровыми людьми. Вторая линия ориентирована на создание для обучения людей с ограничениями жизнедеятельности специальных учреждений, групп, образовательных сообществ, информационного пространства, приспособленного к состоянию инвалидности.

Образование в жизни взрослых инвалидов может иметь разную целевую направленность: повышение существующего образовательного ценза; профессиональная подготовка; реализация творческого потенциала, интеллектуальное развитие; адаптация к состоянию инвалидности; включение в социально-общественную деятельность и др.

Независимо от выбранной модели образование должно основываться на принципах: гуманизма (признание самоценности человека, сострадание, сочувствие, поддержка людей с ограничениями жизнедеятельности);

развития (индивидуальное обучение инвалида вопреки ограничениям, когда их преодоление включает в себе развивающий смысл);

партнерства (взаимного интереса и сотрудничества всех участников обучения);

ангажированности (активное включение в обучение как часть жизнедеятельности);

адаптивности (речь идет об информационно-коммуникативной системе, с одной стороны, максимально адаптированной к особенностям ограничений человека, а с другой — адаптирующей инвалида к собственному состоянию как потенциально продуктивному в социальном плане).

В системе образования взрослых инвалидов привычные дидактические и андрагогические принципы приобретают новое смысловое звучание. Так, реализация известных из школьной практики доступности и посильности обучения по отношению к взрослым с ограничениями жизнедеятельности требует соответствующего оборудования (слуховые аппараты, приспособления для передвижения, учебные брайлевские тексты и др.); точности выбора физиологически и психологически целесообразного объема содержания, темпа и временного режима работы с ним; подачи материала в модальности,

обеспечивающей его адекватное восприятие.

В соответствии с обозначенными целями и принципами в образовании взрослых инвалидов наряду с развитием и адаптацией на первый план выступают такие функции, как компенсаторная (восполняющая упущенные или нереализованные возможности развития, профессиональной подготовки, неудобства состояния ограниченности жизнедеятельности), коррекционная (позволяющая вносить поправки и изменения в содержание и условия обучения в ответ на образовательные потребности, информационные запросы инвалидов в рамках их реальных возможностей) и поддерживающая (направленная на оказание социально-психологической помощи средствами обучения и организацию сопровождения инвалида на образовательном пути). В реальной практике все эти функции тесно переплетаются.

Андрагог, работающий со взрослым инвалидом, должен глубоко понимать, что активное включение инвалида в образовательный процесс становится для него сродни подвигу, ибо предстоит пройти путь по преодолению ограничений. Поэтому первостепенная задача андрагога — оказать инвалиду необходимую помощь в преодолении комплекса трудной:

физических (наличие физических недостатков и ограничений, затрудняющих включение в учебную работу); психологических (отсутствие установки на получение или продолжение образования, недооценка себя как личности, интересной для других, принятие позиции успешного учащегося и т.д.); социальных (реализация своих прав на обучение и трудоустройство, соответствующее уровню образования; непонимание реальных перспектив использования полученных знаний, умений в социальной практике); образовательных (наличие серьезных пробелов в знаниях, длительный перерыв в обучении, отсутствие навыков учения и самообразования); нравственно-волевых (необходимость проявить силу духа, приложить усилия воли для успешности обучения).

С учетом неординарности контекста жизнедеятельности инвалида выстраивается модель его обучения. Независимо от избранной модели общей задачей для андрагога остается формирование у инвалида установки на преодоление разобщенности с социумом с помощью образования, понимание компенсаторной роли успешного обучения, позволяющего внести свой вклад в жизнь социума. В позиции андрагога при обучении инвалидов часто оказываются люди с очень разным уровнем подготовки и предшествующим опытом. Помимо специалистов, имеющих профильное (педагогическое, психологическое, медицинское и др.) образование, в эту деятельность могут быть включены социальные работники, волонтеры, сами инвалиды, пережившие аналогичные трудности и желающие оказать помощь своим собратьям по ситуации, их родственники. Образование призвано помочь инвалиду пересмотреть свое отношение к ценности и социальной значимости собственной жизни, сформировать позитивный взгляд на себя как уникальную личность, находящуюся в контексте жизни человечества. Обращение с помощью андрагога в ходе обучения к смыслам и ценностям, носящим всечеловеческий характер, позволяет людям с ограниченными в физическом плане возможностями выстроить новый контекст своего бытия, увидеть горизонты своих возможных достижений, не ограничиваться сугубо утилитарными, прикладными задачами. Андрагог может использовать в качестве уникальных примеров творческие достижения инвалидов, сумевших получить не только вузовское, но и научное образование, освоивших впоследствии творческие профессии (например, писательница Ольга Скороходова, сценарист и режиссер Александр Суворов).

Оказавшись в образовательной ситуации, инвалидам бывает трудно идентифицировать

себя с ролью человека, успешно обучающегося и имеющего перспективу дальнейшего применения полученного образовательного потенциала в разных сферах деятельности и общения. В этом случае необходима внешняя поддержка, позволяющая сформировать соответствующую образовательную мотивацию, потребность в новых знаниях, начиная с наиболее актуальных для конкретной личности. Требуется также обеспечить расширение образовательного поля инвалида за счет новых контактов, вовлечения в информационный поиск с использованием современных технологий, благодаря чему становятся очевидными конкретные образовательные результаты. Все это формирует опыт и мотивацию достижения успеха в познании, вызывает удовлетворение процессом деятельности, который возможно осуществить самостоятельно от замысла до завершения.

Часто инвалиды недооценивают себя в качестве полноценных участников и потенциальных инициаторов коммуникативных связей в среде обучающихся, не имеющих ограничения жизнедеятельности или имеющих их в меньшей степени. Переломить ситуацию позволяет организация групповых форм учебной работы, предполагающих наращивание позитивного опыта общения и взаимодействия. Задача андрагога — создать условия, способствующие раскрепощению личности, путем использования диалога, интерпретации и анализа различных точек зрения. Эффективно включение слушателей в групповые формы деятельности, имитационное моделирование, групповую рефлекссию, совместное создание творческого продукта. В такой образовательной ситуации инвалиду легче преодолеть замкнутость и определенный психологический барьер, что делает более плодотворным процесс социализации. Образовательный процесс призван способствовать расширению сферы социального окружения инвалидов, созданию условий для их включения в систему социального партнерства. Степень индивидуальной активности в образовательной ситуации напрямую связана с выходом на новый уровень понимания возможностей обучения для последующей самореализации. Об этом свидетельствуют многочисленные факты выступлений инвалидов с инициативами образовательного, профессионального и общекультурного характера (разработка и реализация индивидуальных образовательных программ, компьютерных программ, программ переобучения с целью получения новых специальностей и после- {дующего трудоустройства и т.д.).

Социальной группе инвалидов предоставлено право получать профессиональное образование в различных формах. В зависимости от имеющихся деприваций определенные формы группы инвалидов (в основном с сенсорными нарушениями) проходят обучение в тех образованиях или иных реабилитационно-образовательных взрослых учреждениях профессионального образования. инвалидов

В настоящее время спектр учебных заведений, имеющих структуры для обучения инвалидов в рамках начального, среднего, высшего профессионального образования, расширяется. Прием и обучение в них ведутся на основании трудовых рекомендаций медико-социальной экспертизы (МСЭ).

В связи с ростом числа инвалидов с комплексными нарушениями жизнедеятельности актуализируются проблемы, связанные с разработкой индивидуальных образовательных программ формального и неформального видов. Их успешность во многом определяется эффективностью деятельности службы сопровождения. Эта служба в рамках МСЭ, выполняя общие функции, отличается объектами внимания (отдельные группы инвалидов, сообщество внутри социальной группы, отдельные личности и т.д.), объемом и способами деятельности, характером предоставляемых реабилитационных услуг.

На базе инновационных профессионально-образовательных Учреждений для инвалидов

проводится профориентационная работа, функционирует отдел профессионального отбора и профессиональной учебы, сотрудники которого определяют профессиональную пригодность слушателя и обосновывают возможные сроки обучения по каждой из специальностей, специфику индивидуального сопровождения, возможный прогноз обучения.

Для успешного обучения инвалидов необходимо, чтобы содержание, методы обучения и его организационно-педагогические условия были максимально приближены к конкретному человеку с учетом всего комплекса его психофизиологических возможностей и социального опыта. Сегодня ситуацию обучения облегчают:

— использование возможностей телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса;

— обеспечение доступа к массивам научной, учебно-методической информации на базе Интернет-класса, оборудованного рабочими местами;

— развитие дистанционного образования, особенно актуального для учащихся с проблемами опорно-двигательного аппарата, живущих вдали от современных учебных центров;

— оборудование учебных и рабочих мест с учетом характера депривации (использование брайлевской строки, магнитофонов для слабослышащих; специальных технических средств реабилитации для лиц с проблемами опорно-двигательного аппарата и др.).

В качестве примера можно привести интересный опыт, накопленный в обучении слепых и слабовидящих. Использование информационных технологий людьми со значительной потерей зрения предоставляет им практически равные возможности со зрячими пользователями. Для этого применяются компьютеры, оснащенные специальными программными средствами, с помощью которых можно обеспечить чтение плоского текста. Современные планшетные сканеры в сочетании с программами распознавания текста позволяют прочесть его вслух с помощью синтезатора речи. Инвалиды, имеющие остаточное зрение, используют в своей работе программы по увеличению изображения на обычном видеодисплее.

В последние годы в работе с инвалидами повышается роль активного обучения. Все шире используются:

кейс-технологии, в рамках которых слушатель получает полный комплект учебных материалов по каждой дисциплине (обычные учебные пособия, их электронные версии на дискетах, видеокассетах, или в виде мультимедийных программ), а также возможность познакомиться с типовыми проблемами и вариантами их решений;

сетевые технологии (Интернет, региональные, локальные телекоммуникационные сети); телевизионные технологии, реализуемые с помощью системы спутникового телевидения; учебные фирмы.

Значительное число инвалидов по заключению МСЭ не могут участвовать в профессиональной деятельности. Международная концепция «независимой жизни» ориентирует на использование в работе с ними широкой палитры оздоровительных, социальных, культурно-образовательных программ, позволяющих удовлетворять самые разные познавательные интересы. В последние годы на региональном и муниципальном уровнях активно действуют сообщества инвалидов, формирующие своими силами культурно-образовательные и оздоровительные программы. В рамках реализации образовательных инициатив развиваются международные связи и формы участия инвалидов в совместных гуманитарных программах с другими регионами и государствами. Они затрагивают широкий круг жизненно важных проблем: организация быта, основанная на принципе независимости от окружающих; содержательный досуг; создание семьи;

построение взаимоотношений с родственниками и друзьями; организация собственного дела; арт-терапия; инвалидный спорт и многое другое. ! Спектр проблем, интересующих инвалидов, предполагает наличие высокого профессионального уровня андрагога, работающего в сфере обучения и поддержки инвалидов, и особых духовно-нравственных качеств, позволяющих выходить за рамки должностных обязанностей и рассматривать проблемы образования лиц [с ограничениями жизнедеятельности в широком гуманитарном плане. Андрагог, работающий с инвалидами, должен быть внутренне готов к встрече с непростыми с психологической точки зрения ситуациями. Постоянное общение с людьми, ограниченными в жизнедеятельности, требует большого мужества, сострадания, милосердия, умения проникнуть в содержание их жизненных и образовательных проблем, понять причины не всегда адекватных поведенческих реакций и проявлений. Вместе с тем андрагогическая позиция в системе обучающего взаимодействия с инвалидами должна строиться на отношениях ценностно-смыслового равенства, проявлении безусловного уважения к подопечным, веры в их жизненный и творческий потенциал. Помимо обучения инвалидов андрагог иногда вынужден выполнять просветительскую миссию по отношению к их родственникам, без помощи которых организовать образовательный процесс бывает просто невозможно.

Задания и вопросы для самоконтроля

1. Прочитайте статью «Инвалиды» в Российской педагогической энциклопедии (М., 1993. — Т. 1). Назовите причины, по которым инвалиды с различными видами ограничений жизнедеятельности могут испытывать трудности в обучении. Обоснуйте, каким образом эти трудности могут быть преодолены в системе образования.
2. Какими профессионально-личностными качествами, на ваш взгляд, Должны обладать андрагоги, работающие с инвалидами различных групп.
3. Раскройте смысл функций образования инвалидов. Обоснуйте, какую роль играет служба сопровождения в развитии адаптационной, компенсаторной, развивающей и коррекционной функций. Воспользуйтесь Материалами, приведенными в приложениях 8 и 9 (модели организации и управления системой образования инвалидов).

ЧАСТЬ III

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ:

ОСНОВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Глава 13. АДАПТИВНЫЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Важно понять, как обеспечивается в процессе обучения различных групп взрослого населения реализация адаптационной функции образования. В образовании адаптация рассматривается как двуединый процесс приспособления социально-образовательной среды обучения к личности взрослого учащегося и активного включения взрослого субъекта учебной деятельности в проектирование адаптивной информационно-образовательной среды и разработку индивидуальных образовательных маршрутов. возникает необходимость адаптации:

психологической (мотивационной), основанной на перестройке стереотипа действий личности, мышления взрослого человека при выборе стратегий и методов работы, направленной на достижение прогнозируемого результата учебы;

организационно-целевой, выраженной в сближении целей всех участников образовательного процесса и системы организации образовательного процесса на основе учета индивидуальных особенностей и реальных условий;

содержательной, предусматривающей функционально-целевой отбор учебного материала, вариативное построение учебных планов и программ, развитие моделей интерактивного обучения;

технологической, открывающей возможность приспособления обучающей программы к особенностям конкретных условий обучения с помощью проектирования технологий, приемов и методов разноуровневого и дифференцированного обучения, выбора форм проведения занятий и средств личностно-ориентированного управления учебно-познавательной деятельностью;

контрольно-оценочной, связанной с тем, что взрослые учащиеся, даже принадлежащие к одной и той же социальной группе, совершенно по-разному воспринимают и усваивают один и тот же учебный материал, что предопределяет у них различные потребности в формах контроля за его усвоением.

Необходимость многосторонней адаптации вызвала к жизни понятия «адаптивная школа» и «адаптивное образование». Стратегия функционирования адаптивной школы взрослых складывается из двух составляющих. Она стремится, во-первых, приспособиться к

индивидуальным особенностям учащихся, во-вторых, по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения и вызовы окружающей среды. В результате такого встречного движения обучающиеся адаптируются к условиям быстро меняющейся жизни. Адаптивное образование направлено на решение задач формирования профессионально-личностной культуры человека, соответствующей уровню жизни общества, и создание условий для продуктивного выбора и освоения образовательных программ. Среди принципов адаптивного обучения можно выделить гибкость, открытость, ориентацию на реальные потребности субъекта обучения, культуросообразность (как соответствие принятым в данный момент в социуме культурным моделям), вариативность.

Вечерняя школа как гибкая система адаптивного обучения молодежи и взрослых имеет свои сложившиеся традиции, особенности, историю развития и преобразования. Вечерние Эта школа, зародившаяся в России в 20-е годы

(сменные) прошлого столетия как образовательное учреждение для взрослых, прошла такие стадии развития: школа мастеров, школа первой профессии, очно-заочная школа и др. школы

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании», постановлением Правительства Российской Федерации от 3 ноября 1994 г. № 1237 было утверждено типовое положение «О вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении», в котором определялось, что гражданам Российской Федерации любого возраста (работающим и неработающим) предоставляется реальная возможность для получения основного общего и среднего (полного) общего образования.

Общеобразовательные программы в учреждении осваиваются в следующих формах: очной, очно-заочной (вечерней), заочной, семейного образования, самообразования, экстерната. Как вечерние открыты общеобразовательные (сменные) школы, центры образования, а также учебно-консультационные пункты, классы (группы) вечернего и заочного обучения в общеобразовательных учреждениях, позволяющие реализовывать образовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования, а также профессиональные программы начального и дополнительного образования, с учетом особенностей и возможностей учреждения.

Контингент вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений разнороден по возрасту, подготовленности, социальной зрелости, профессиональной направленности и мотивам обучения.

Это подростки, ушедшие из дневной школы по разным причинам, работающая молодежь, несовершеннолетние и взрослые, отбывающие наказание в исправительных учреждениях пенитенциарной системы России.

В настоящее время в вечерних (сменных) школах около 30 % учащихся в возрасте 15 лет и моложе, 45 % — 16—17 лет, 24% — 18 — 29 лет, 1,3 % составляют обучающиеся старше 30 лет.

Сложность контингента обучающихся в вечерних (сменных) общеобразовательных учреждениях требует дифференцированного подхода к разработке образовательных программ разного уровня, выбора содержания, форм и методов обучения.

Так, в вечерних школах реализуются учебные программы: компенсирующего обучения (5 —9-е классы); ускоренного (4-семест-рового) обучения (5 —9-е классы); 2-годичного обучения за курс полной средней школы; профильного обучения по системе «Школа—

вуз»; индивидуального обучения, экстерната.

В вечерней (сменной) общеобразовательной школе используются такие организационные формы обучения, как очные и заочные классы (группы); классы углубленного изучения ряда предметов; классы коррекционно-развивающего обучения; система индивидуального консультирования и др. Обучающимся предоставляется право выбора различных режимов, вариантов сочетания программ общего и начального профессионального образования.

Наполняемость классов в городских учреждениях устанавливается в количестве не менее 25 обучающихся; в учреждениях, расположенных в рабочих поселках, сельской местности, в учреждениях при ИТУ — не менее 15 обучающихся. При меньшем количестве обучающихся учреждение может организовывать группы с заочной формой обучения и обучение по индивидуальному плану.

Допускается сочетание различных форм получения образования. Условия и порядок освоения общеобразовательных программ устанавливаются уставом учреждения.

Учебно-консультационные пункты (УКП) вечерней школы открываются в городах при наличии 60 обучающихся, в рабочих поселках, сельской местности, в ИТУ — при наличии не менее 30 обучающихся.

Группы по заочной форме обучения учреждение открывает при наличии не менее 9 обучающихся. При численности в классе менее 9 обучающихся освоение общеобразовательных программ осуществляется по индивидуальному плану, количество учебных часов в неделю устанавливается из расчета 1 академический час на каждого человека.

При наличии необходимых условий и средств возможно открытие и содержание учреждений, учебно-консультационных пунктов, классов, групп по заочной форме обучения с меньшей наполняемостью, а также увеличение количества учебных часов на индивидуально обучающегося по заочной форме обучения, что определяется уставом учреждения.

Учреждение может иметь классы с очной формой обучения, классы с углубленным изучением предметов, классы (группы) компенсирующего обучения, группы с заочной формой обучения, индивидуально обучающихся.

В учреждение принимаются все желающие на основании личного заявления, аттестата об основном общем образовании (свидетельства о неполном среднем образовании) или сведений о про- междуточной аттестации из общеобразовательных учреждений, справки из образовательных учреждений начального или среднего профессионального образования с указанием количества часов, прослушанных по общеобразовательным предметам.

Значительно расширяются возможности вечерних школ в связи с приказом Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении положения о получении общего образования в форме экстерната» от 23.06.2000 г. К традиционному контингенту — призывникам в армию, будущим мамам — добавляется новая категория — это беженцы, вынужденные переселенцы, уволенные в запас, работники охранных предприятий, милиции. В числе новых претендентов на экстернат безработные, которым сертификат нужен для трудоустройства, а также ученики гимназий, лицеев, колледжей, которые имеют, как правило, высокий уровень подготовки, повышенные требования к образованию. Каждому из обратившихся в экстернат нужны доброе отношение, внимание и длительное индивидуальное наставничество и сопровождение. Под сопровождением понимается использование индивидуальных программ и маршрутов, позволяющих реализовать личностно-ориентированное обучение экстернов по установленному стандарту образования. Индивидуальные образовательные маршруты базируются на изучении уровня подготовки контингента, отношения к образованию,

возрастных особенностей экстернов, опыта информационного взаимодействия.

По учебной подготовке и отношению к образованию условно можно разделить экстернов на категории:

— со средней и слабой подготовкой и низкими образовательными запросами, не планирующих после получения аттестата продолжать образование;

— с высокой и средней образовательной подготовкой, предполагающих продолжить образование в вузах и специальных учебных заведениях;

— имеющих особые образовательные запросы, остановивших свой выбор на престижных вузах. В рамках экстерната возможны следующие варианты индивидуального продвижения:

индивидуальное — экстерн готовится к экзаменам самостоятельно, получая учебный материал у преподавателя и согласовывая сроки прохождения аттестации. Не исключается обращение экстерна за индивидуальными разовыми консультациями по отдельным предметам;

групповое — экстерн проходит обучение по отдельным предметам (выбор — по желанию) в группах по 5 — 8 человек, готовясь по остальным дисциплинам самостоятельно;

смешанное — экстерн может обучаться в особой группе подготовки по всем предметам, предусмотренным базисным учебным планом. Если он не справляется с рабочим ритмом в группе, срок обучения продлевается в индивидуальном порядке.

Учебный план, составленный с учетом особенностей и склонностей экстернов, утверждается педсоветом экстерната.

При обучении различных категорий учащихся по индивидуальным образовательным программам используется широкий набор методических приемов и средств. Однако общим компонентом любых способов работы учащихся по указанным программам являются технологии подготовки их к самостоятельной познавательной деятельности, к самообразованию.

Образовательные технологии — это системная совокупность способов деятельности по успешному осуществлению концепции индивидуального образования. В условиях организации обучения по индивидуальным маршрутам образовательные технологии создают гибкое адаптивное пространство для реализации целей и содержания образования в особых условиях (проведение консультационно-установочных занятий, семейное образование).

Образовательные технологии призваны объединить усилия андрагогов по выработке единой стратегии и методологии индивидуального обучения по конструированию программ для учащихся, разработке индивидуальных учебных планов, проведению системы занятий теоретического и практического (лабораторного) характера, способов управления самостоятельной учебной работой.

Совершенно очевидно, что процесс индивидуального обучения по образовательному маршруту осуществляет андрагог, владеющий всем арсеналом методических средств и процедур, используемых в сложившейся системе. Методическое мастерство андрагога по реализации целей обучения, отбору содержания, изучаемых понятий, формированию системы общеучебных и предметных умений, организации работы с учеником-взрослым является базовой основой для реализации специфической новой функции — руководства обучением лиц, определивших свой индивидуальный образовательный маршрут.

Развитие умений самостоятельной работы у взрослых — основная задача обучения по индивидуальным маршрутам. Взрослый, ""ориентированный на определенный выбор образовательной программы и режима обучения, должен осознать, что предстоит

непосредственное взаимодействие с педагогом. Основной упор делается на организацию самостоятельного изучения отдельных вопросов или тем учебного предмета, что выдвигает на первый план проблему развития готовности учащихся к самообразованию и руководства этой деятельностью педагогом. Можно выделить в этом плане несколько моделей деятельности педагога-андрагога.

Первая модель — информативно-установочная. Предполагает со стороны андрагога проблемное изложение основных понятий изучаемой темы, раскрытие взаимосвязи понятий, показ способов применения знаний путем анализа алгоритмов действий. В рамках этой модели, предназначенной преимущественно для изучения фундаментальных теоретических вопросов курса, взрослый учащийся самостоятельно на основе решения прикладных задач углубляет и систематизирует полученные представления.

Вторая модель — вводно-установочная. Согласно ей, андрагогу предстоит дать введение в тему, изложить наиболее сложные опорные представления и на этой основе путем постановки специальных заданий организовать углубление знаний.

Третья модель — оперативно-деятельностная. Связана с созданием ориентировочной основы деятельности обучаемых по решению различных по назначению учебных задач. На занятиях решаются типовые задачи, формируются обобщенные умения и алгоритмы действий. Эта модель имеет особую значимость при изучении дисциплин с большим объемом операционных действий — русского языка, математики, физики.

Четвертая модель — активная самообразовательная деятельность на основе использования технологий модульного обучения. Для обеспечения индивидуальных маршрутов андрагогом должны быть разработаны пакеты учебных модулей, ориентированные на достижение конкретных дидактических целей при подготовке к зачетам или экзаменам.

Задания для самоконтроля

1. На основании материалов главы и рекомендованной литературы составьте варианты определений «Адаптивное обучение — это...».
2. Опишите возможности реализации функций адаптивного обучения применительно к специфике обучения различных категорий взрослых (работающая молодежь в вечерней (сменной) школе; военнослужащие, уволенные в запас; осужденные и др.).
3. Охарактеризуйте основные формы получения взрослыми общего среднего и профессионального образования, их нормативно-правовую базу.
4. Раскройте ваше понимание оснований проектирования технологий образования взрослых и моделей андрагогической деятельности по сопровождению взрослого на индивидуальном образовательном маршруте.

Рекомендуемая литература

Вечерняя сменная школа: Проблемы и факторы развития / Общ. ред. А. Е. Марона. — СПб., 1997.

Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах / Под ред. А. Е. Марона. — СПб., 1999.

Инновационные модели образовательных технологий и систем / Под ред. А. Е. Марона. — СПб., 1998.

Марон А. Е. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых // Образование взрослых на рубеже веков: Вопросы методологии, теории и практики / Науч. ред. В. И. Подобед. — СПб., 2000. - Т. IV.- Кн. 1.

О проблемах функционирования вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Решение коллегии от 19.05 98 № 7/1.

Открытая школа. — 1999 — 2001. Статьи: В.М. Филиппов. Школа сегодня: Тревоги и надежды (1999. — № 2); В. Н. Вершинин. Педагог меняющейся школы (2000. — № 2.); О.Д.Владимирская, О.Д.Кравченко. Поэтапное изучение учебных предметов в экстернате (2000. — № 4); А. Е. Марон, В. И. Соколов, М.М.Заборщикова. Ответственная миссия вечерней школы (2001. — № 4).

Школа для социально незащищенных / Под ред. С. Г. Вершловского — СПб., 1998.

Глава 14. МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ И ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В 60-х годах XX столетия в колледжах и университетах США появляется новая технология обучения, которая получает название «модульное обучение». Суть ее состояла в том, что учебный план по предмету и соответствующие дидактические материалы разбивались на определенное число частей модулей, каждая из которых имела свою завершенность по содержанию. При этом модуль снабжался инструкциями для студентов по изучению входящего в него материала. Появляются названия «модульные инструкции» и «модульные учебные планы». Поясним, что в США учебный план включает дидактические материалы и называется латинским словом *curriculum* («каррикулум»). Отметим, что первые варианты модульного обучения возникли в школах, где крупные части учебного дня, а то и целые дни отводились на изучение одного предмета. Обучение на основе модулей приводит к нескольким положительным эффектам. Во-первых, студент, вооруженный дидактическими материалами и инструкциями, приобретает большую самостоятельность в освоении учебного предмета. Во-вторых, функция преподавателя с лекционной смещается на консультационную, а у студента уменьшается доля пассивного восприятия материала и появляется возможность его активного обсуждения с преподавателем. В-третьих, появляются точки промежуточного контроля освоения материала, совпадающие с окончанием каждого модуля. Этот контроль важен как для студента, так и для преподавателя. В-четвертых, происходит более легкое освоение всего предмета путем пошагового изучения завершенных по содержанию модулей. Модульное обучение широко распространилось в американских университетах и колледжах, а затем нашло своих сторонников и в западноевропейских учебных заведениях. От модульных программ по отдельным предметам учебные заведения переходят к разработке интегрированных модульных учебных планов, охватывающих подготовку по специальностям. Более того, модульное обучение приходит в институты повышения квалификации, бизнес-школы, а также в различные по продолжительности программы послевузовского образования. Оно оказывается эффективным для работающих взрослых людей, стремящихся повысить свою квалификацию. Обучение идет модуль за модулем, между которыми могут быть и длительные перерывы. Но каждый модуль — это пусть небольшой, но законченный этап повышения квалификации, сконцентрированный на изучении отдельного предмета или его части. Модуль заканчивается выдачей сертификата.

Накопленные сертификаты засчитываются при продолжении обучения и получении диплома о завершении следующей ступени образования или о прохождении подготовки по новой специальности.

Изложенная выше модульная технология обучения оперировала с содержанием учебных предметов, которое подвергала делению на части — модули. Подчеркнем, что модульное обучение зародилось в вузах, где готовятся специалисты интеллектуального труда, где ставятся задачи освоения большого количества информации по различным отраслям знания. Однако помимо специальностей, требующих высшего образования, существуют рабочие специальности, и чтобы овладеть многими из них, тоже требуются модульная подготовка и в последующем повышение квалификации. Более того, постоянное изменение техники, производства и в рыночной конъюнктуры приводит к тому, что в современных условиях в развитых странах работник в среднем не менее пяти раз в течение своей трудовой жизни меняет специальность.

Отсюда встают задачи быстрой переподготовки, а значит, такой, которая давала бы именно те знания и умения, которые нужны для работы по данной специальности на данном оборудовании. В 1965 г. в Турине (Италия) Международная организация труда (МОТ) создает Международный учебный центр модульного обучения. Он базирует свою работу на основе точного анализа и описания деятельности, функций (режимов деятельности) и действий работника определенной специальности. При этом описанию подвергаются отдельные действия и операции по каждой функции. В учебных целях для овладения этими действиями и операциями разрабатываются краткие наглядные учебно-инструктивные материалы, получившие название MES (Modules of Emploies Skills — модули навыков рабочих). В отечественных публикациях эта аббревиатура раскрывается как «модули профессиональных умений» или «модули трудовых навыков». Как правило, один учебный модуль посвящен описанию сложного действия, состоящего из ряда простых. Он состоит из учебных элементов, описывающих эти простые действия. Причем описания составляются так, чтобы действием можно было легко овладеть.

На практике один учебный элемент — это один лист бумаги (или один кадр на экране компьютера), на котором содержатся краткие инструкции, как действие выполнять, и графические изображения инструментов, оборудования и иногда самих действий.

Некоторые элементы и модули носят характер вводных, дающих общее инструктивное описание, другие — контрольных, направленных на проверку усвоения действий. Работая с учебными модулями и элементами как с инструкциями, обучающиеся самостоятельно осваивают действия. Инструктор-преподаватель, который имеет расширенный комплект учебных модулей с рекомендациями по обучению, осуществляет общий контроль работы группы в учебных аудиториях и мастерских и в случае необходимости консультирует отдельных обучающихся. За ним остается также итоговый контроль усвоения. При таком варианте модульной технологии обучающийся одной группы может работать с разными модулями и элементами и каждый из них может осваивать действия и операции в своем индивидуальном темпе.

Специалисты, разрабатывающие вариант модульного обучения, основанный на MES, подчеркивают, что при создании учебных модулей необходимо соблюдать единый подход к анализу профессиональной деятельности. Именно это дает возможность расширять применимость учебных модулей для подготовки и повышения квалификации по разным специальностям и профессиям, поскольку во многие из них входит выполнение одинаковых действий и функций. Простой пример: навыки пользования измерительным инструментом нужны и рабочему-станочнику, и слесарю, и наладчику автоматических линий. Это позволяет эффективно использовать силы разработчиков учебных модулей,

создавая банки учебных модулей и тем самым быстрее охватывая подготовки по новым специальностям. Кроме того, оперативно и гибко происходит реакция учебных центров на изменения в профессиональной деятельности. Модульная технология подготовки и повышения квалификации рабочих оказалась настолько успешной, что в 1972 г. Всемирная конференция по просвещению, организованная ЮНЕСКО, рекомендовала модульную систему как наиболее успешную для непрерывного образования взрослых. В целом модульная технология МОТ исходит из деятельностного подхода к определению содержанию обучения.

Позднее, в самом начале 80-х годов XX в. в рамках подхода 'МОТ к модульному обучению появляются первые учебные программы подготовки управленцев нижнего звена, составленные из специально разработанных модулей. Таким образом, область применения данного варианта модульной технологии расширяется за счет перехода с рабочих специальностей на управленческие.

В России первый вариант организации обучения взрослых, близкий к идеям модульности, появился в 20-е годы прошлого столетия в Московском государственном электромашиностроительном институте, просуществовавшем до 1933 г. Во времена Советского Союза впервые модульная технология, развиваемая МОТ, была применена в 80-е годы XX в. в Литве, в республиканском Институте повышения квалификации руководящих работников и специалистов. В нем начали разрабатываться модульные программы, используемые при повышении квалификации инженерных кадров. Каждая модульная программа по содержанию соответствовала учебной дисциплине и делилась в соответствии с логикой изучения на отдельные модули, которые, в соответствии с подходом МОТ, разбивались на учебные элементы. Каждый учебный элемент представлялся на отдельном листе бумаги альбомного формата.

Безусловно, на развитие идей модульного обучения взрослых оказали влияние работы, начавшиеся в 80-х годах в системе профессионально-технического образования сначала Советского Союза, а потом Российской Федерации. Именно здесь была разработана концепция блочно-модульного обучения, объединившая идеи предметного и деятельностного подходов к образованию на основе модулей. Первое учебное заведение дополнительного профессионального образования, которое осуществляло весь учебный процесс на базе модульного подхода, создается в 1990 г. в Санкт-Петербурге (Образовательный центр «ОМИС», название которого расшифровывается как «обучающие модульные интерактивные системы»). Весь учебный процесс в центре, где проходят подготовку и повышение квалификации по разным специальностям и программам, строится из отдельных модулей. По содержанию они разрабатываются с учетом анализа профессиональной деятельности. Каждый модуль объемом около 30 учебных часов изучается в течение недели. Есть соразмерные модули в 60 и 90 часов, которые проходятся соответственно в течение 2 и 3 недель. Отсюда возможны различные варианты их прохождения для разных обучающихся в зависимости от исходного уровня их подготовки и индивидуальных пожеланий. Начать же обучение можно с разных предметов с любой недели в году.

В январе 1995 г. в Санкт-Петербурге начал работу первый в России проект МОТ по модульному обучению. Постепенно в работу проекта включаются образовательные учреждения из разных регионов России. Это приводит не только к увеличению объемов взрослого населения, проходящего подготовку, переподготовку и повышение квалификации по модульным программам, но и к росту числа этих программ. К настоящему времени создано много различных вариантов технологии модульного обучения. Разрабатываются все новые и новые модульные программы обучения,

модульные учебные пособия. Учебными заведениями предлагаются модули и модульные учебные курсы. Модульное обучение как технология в ее различных модификациях применяется и развивается в вузах, институтах повышения квалификации, бизнес-школах, учебных центрах. В ряде случаев, когда речь идет об организации модульного обучения в рамках всего учебного заведения, можно говорить о нем как о специфической форме, наряду с экстернатом и другими вариантами обучения взрослых.

Возможно, именно в связи с разнообразием вариантов модульного обучения и его популярностью трудно дать точное определение самому термину «модуль». Слишком узкое определение, исходящее из того или иного варианта применения, отсекает те новые разработки, которые в него не вписываются. Слишком широкое чревато потерей специфики, когда между учебным модулем и учебным блоком и даже уроком трудно будет провести разграничение. Однако на практике подобные случаи встречаются, и, вероятно, в будущем такое положение или сохранится, или специалисты в области педагогики и андрагогики придут к однозначной трактовке термина «модуль».

Толковые словари приводят различные интерпретации термина «модуль» в зависимости от отрасли знания, в которой он используется. Первоначальное значение латинского слова «мошулус» — мера, и пришло оно из архитектуры с возникновением принципа соразмерности частей сооружения (за меру древние принимали диаметр нижнего основания колонны). В дальнейшем, с развитием техники, соразмерность в ряде случаев уступила место автономности. В радиотехнике модулем стал называться блок устройства, способный автономно выполнять ряд функций, в космонавтике появился космический модуль, например спускаемый на поверхность планеты аппарат, или модуль космической станции. Вместе с тем в ряде областей науки и практики у модуля сохранилось значение соразмерности. Призеры можно найти в архитектуре, дизайне одежды и мебели, печатной рекламе.

Сопоставляя приведенные выше случаи употребления термина «модуль» с различными вариантами модульной технологии, обратим внимание на то, что модули, разрабатываемые в рамках деятельностного подхода, развиваемого в учебных центрах МОТ, характеризуются, скорее, автономностью. Ведь деятельность можно представить как вариативную последовательность действий и операций. И этом смысле действия независимы друг от друга. Соразмерность же при этом подходе относится к содержанию, а не к процессу (один модуль осваивается разными учащимися с различной скоростью).

Для практики дополнительного профессионального образования характерна тенденция организации изучения модулей концентрированно и в сжатые сроки. Один из примеров такой тенденции был описан выше. Получение конкретных практических результатов в сжатые сроки соответствует современным потребностям и самих людей, и производства. Более того, и практика, и результаты исследований показывают, что по объему и сохранности знаний и умений эффективность концентрированно обучения взрослых людей оказывается выше распределенно где в течение учебного дня и недели чередуются разные преддметы; еще один положительный эффект концентрированного морального обучения — полученный в короткие сроки осязаемый обучающимися результат мотивирует их на успешное продолжение обучения.

Перспективными направлениями развития модульного обучения являются те, что сейчас рождаются на путях его взаимопроникновения с компьютерным и дистанционным. Если в начале разработки модульных программ стремились использовать возможности компьютера и переложить их с «ручного» на компьютерный вариант представления информации и контроля знаний, то затем сами разработчики компьютерных обучающих программ обратили внимание на методические возможности модульного обучения.

Аналогичная картина происходит и в дистанционном обучении, для которого модульная технология оказывается эффективным способом организации учебного материала и последовательности его освоения.

Вопросы для самоконтроля

1. По вашему мнению, является ли модульное обучение более технологичным по сравнению с традиционным? Если да, то почему?
2. Что требуется для организации занятий по модульной технологии? Велики ли затраты? И если да, то чем они могут оправдаться?
3. Каковы перспективы модульного обучения и его возможные трансформации?

Рекомендуемая литература

- Балашов Ю.К., Рыжов В. А. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма. — М., 1987.
- Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. — М., 1997.
- Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. — СПб., 1997.
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
- Бордовский Г. А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования. — СПб., 1998.
- Бордовский Г. А., Извозчиков В. А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. — 1993. — № 5.
- Васильева Т. В. Модули для самообучения // Вестник высшей школы. — 1988. - № 6.
- Закорюкин В. Б., Паченков В.М., Твердин Л.М. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам // Проблемы вузовского учебника. — Вильнюс, 1983.
- Змеев С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. — 1998. — № 7.
- Зобов А. М., Филиппов Н. Б., Наумов А. И. Как работать с модульной программой: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 1. — М., 1999.
- Кларин М. В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М., 1997.
- Модульная технология обучения: Метод, рекомендации. — СПб., 1993.
- Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США / Под ред. Н.В.Шумянской. — М., 1992.
- Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие для пед. вузов и институтов повышения квалификации. — М., 1998.
- Соколова Е. Модульная профессиональная подготовка: Резервы оптимизации // Новые знания. — 2000. — № 3.
- Трофимов В., Ломова И. Методология разработки модульных курсов // Новые знания. — 2000. — № 2.
- Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. — М., 1996.
- Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989.

Глава 15. ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Широкое применение в системе образования информационных и телекоммуникационных технологий создало предпосылки для активного использования в учебном процессе дистанционного обучения (ДО). Этот термин, появившийся в отечественном педагогическом контексте сравнительно недавно, имеет англоязычные корни. До начала 90-х годов XX в. в литературе использовалась русская «калька» словосочетания «distant learning» — «дистантное обучение». Позднее стала употребляться более характерная для нашего языка форма «дистанционное обучение», т.е. обучение на расстоянии.

Дистанционное обучение можно определить как целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе. ДО представляет собой:

— обучение на расстоянии, когда преподаватель и обучаемый разделены пространственно (Е.С.Полат);

— комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям пользователей с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от учреждений дополнительного профессионального образования (Ю.А.Первин);

— новую ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео- и аудиотехники (Л. П. Давыдов);

— синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению (А. А. Андреев).

ДО сохраняет преимущества, присущие традиционным формам обучения: контакты с преподавателями и слушателями, контроль за правильностью усвоения материала. Кроме того, оно обладает рядом достоинств: свободный график обучения; независимость от места расположения; экономия транспортных расходов; Удобный вид представления материалов; индивидуальный темп обучения; отсутствие ограничений на возраст, коммуникабельность, здоровье.

Долговременная цель развития ДО в мире — дать возможность обучающемуся в любом месте пройти курс обучения любого колледжа или университета. В 1994 г. в России была принята Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования, созданы Евразийская Ассоциация дистанционного обучения, Ассоциация международного образования, разработана Концепция создания и развития системы дистанционного обучения в Российской Федерации.

Дистанционное обучение открывает новые перспективы профессионально-личностного развития для лиц, остро нуждающихся в образовательных услугах, но не имеющих возможность получить их традиционным способом:

- абитуриентов, готовящихся к поступлению в вузы;
- молодежи, вынужденной совмещать учебу с работой в силу ограниченной пропускной способности вузовской системы или по семейным обстоятельствам;
- лиц, имеющих медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарных условиях;
- военнослужащих, офицеров, увольняющихся в запас, и членов их семей; офицеров и солдат срочной службы МВД и погранвойск;
- высвобождающихся специалистов конверсионных предприятий ВПК;
- лиц всех возрастов, проживающих в отдаленных регионах страны.

Можно выделить следующие принципы организации дистанционного обучения: гибкость, проявляющуюся в отсутствии регулярных занятий в виде лекций, семинаров и свободном выборе времени, необходимого для освоения курса; модульность, выражающуюся в том, что каждая отдельная дисциплина или ряд дисциплин, которые освоены обучающимся, создают целостное представление об определенной предметной области; параллельность, связанную с тем, что обучение может проводиться при совмещении с основной профессиональной деятельностью; дальное действие, заключающееся в отсутствии препятствий в виде расстояния от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения; асинхронность, подразумевающую возможность реализации технологий обучения и учения независимо во времени; массовость, означающую не критичность параметра «количество обучающихся»; рентабельность, предполагающую экономическую эффективность ДОО; широкое применение новых информационных технологий. Существует множество организационных моделей ДОО: по принципу экстерната, университетское, на основе автономных обучающих систем, интегрированное обучение с использованием мультимедийных программ, неформальное и др. Преподавателя в системе дистанционного обучения называют тьютором, а процесс педагогической деятельности — тьюториалом. Появление в современной практике электронных тьюторов (интеллектуальных обучающих программ) позволяет говорить о возможности выполнения андрагогических функций не только человеком, но и компьютером.

В дистанционных формах обучения применяются такие методы, как информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский. Они охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся: самостоятельную познавательную деятельность студентов с различными источниками информации, учебными материалами курса; оперативное и систематическое взаимодействие обучаемых с ведущим преподавателем и куратором курса; групповую работу с использованием различных методов работы над соответствующими модулями изучаемого курса; совместные проекты студентов с иногородними и зарубежными партнерами.

Интерес представляет организация компьютерных лабораторных практикумов, где обучающемуся предлагается в интерактивном режиме «собрать» на экране монитора соответствующую лабораторную установку. Процесс правильности стыковки элементов контролируется автоматически. На созданной таким образом виртуальной лабораторной установке выполняется эксперимент. При этом реальный физический процесс воспроизводится на экране монитора с помощью методов математического моделирования. Подобная визуализация реальных физических процессов особенно важна в ходе профессиональной подготовки. В системе ДОО для совершенствования взрослым человеком профессиональных качеств используются также электронные тренажеры.

Оттачивая на них свое мастерство, участник виртуального тренинга готовится к достижению максимальной эффективности в реальной деятельности, что сводит в минимум возможность человеческих ошибок.

В системе дистанционного обучения широко используются разнообразные средства: печатные и электронные издания; компьютерные обучающие системы в обычных и мультимедийных вариантах исполнения; учебные аудио- и видеоматериалы; компьютерные сети. Печатные издания, представляющие собой традиционные учебники, учебно-методические пособия, широко используются в системах ДО, где технический уровень оснащения образовательного процесса высок. Как правило, печатные издания для системы дистанционного обучения имеют блочно-модульную структуру, снабжены инструкциями по изучению материала и организации самостоятельной работы; обязательными элементами в них являются контрольные задания, вопросы для самопроверки с ответами, тренировочные задания, толковые словари.

Электронные издания представляют собой электронный вариант печатных учебных материалов, но обладают компактностью хранения в памяти компьютера или на внешнем магнитном носителе, возможностью оперативного внесения изменений и передачи на большие расстояния по электронной почте; при наличии принтера они легко превращаются в твердую копию.

Компьютерные обучающие системы (программно-методические комплексы, программные средства учебного назначения, конт-ролирующе-обучающие программы) заявили о себе как о средстве обучения в начале 70-х годов, когда появились персональные компьютеры. В этих системах сосредоточены средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология ее изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности. Компьютерные обучающие системы позволяют:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
 - осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;
 - осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
 - высвободить учебное время за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
 - визуализировать учебную информацию;
 - моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления;
 - проводить лабораторные работы в условиях имитации на компьютере реального опыта или эксперимента;
 - формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
 - развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образного, теоретического);
 - усиливать мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств программы или вкрапления игровых ситуаций);
 - формировать культуру познавательной деятельности и др.
- Компьютерные обучающие системы на современном этапе

включают электронные (компьютеризированные) учебники; контролирующие компьютерные программы; справочники и базы данных учебного назначения; сборники задач и генераторы примеров (ситуаций); предметно-ориентированные среды; компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий.

Разновидностью компьютерной обучающей системы можно считать электронный учебник, который является компьютерным приложением бумажного учебника. Электронный учебник аккумулирует в себе все основные дидактические, методические, научные и

информационно-справочные материалы, необходимые преподавателям для подготовки и проведения всех видов и форм занятий, а также слушателям для самостоятельного изучения учебных тем или подготовки к занятиям, проводимым под руководством преподавателя, и получения дополнительных информационно-справочных сведений по учебной дисциплине. Кроме того, он предоставляет возможность слушателям качественно решать задачи самоконтроля усвоения материалов по учебной дисциплине, а преподавателям — объективно осуществлять текущий и итоговый контроль за успеваемостью слушателей и курсантов.

Электронный учебник позволяет решать следующие задачи:

- получать сведения об учебной программе и тематическом плане учебной дисциплины, последовательности занятий и логике изучения тем;
- индивидуально просматривать, изучать или повторять учебный, методический и информационно-справочный материал;
- наглядно представлять на дисплее компьютера весь дидактический материал и наглядные пособия (схемы, рисунки, таблицы, графики, текст и т.д.);
- осуществлять самоконтроль (с автоматизированным выставлением оценок) усвоения содержания учебных тем и всей дисциплины в целом, а также получать рекомендации по дополнительному изучению недостаточно усвоенных учебных тем; получать информацию о рекомендованной учебной, научной и методической литературе;
- распечатывать образцы планов проведения занятий и методические разработки по всем темам;
- размножать раздаточные материалы (планы, таблицы, задания и т.д.), необходимые для проведения занятий со слушателями и курсантами;
- иметь доступ к базе данных по законодательным актам и руководящим документам, регламентирующим информационную деятельность в стране и в Вооруженных Силах, а также учебно-воспитательный процесс в вузах Министерства обороны Российской Федерации;
- получать методические рекомендации по проведению тех или иных форм учебных занятий (частные методики);
- узнавать сведения о некоторых технологиях, применяемых в информационной деятельности.

Дидактические аудио и видео учебные материалы в настоящее время в основном записываются на магнитные носители, аудио-и видеокассеты и могут быть представлены обучаемому с помощью магнитофона или видеоманитофона. Учебные аудиоматериалы используются для записи лекций и инструкций к учебному курсу, не требующему графических иллюстраций, а также для записи уроков по обучению иностранным языкам, что наиболее распространено. В видеоформе могут быть представлены лекции, инструктивные занятия, иллюстративный материал к печатным изданиям, учебным ситуационным задачам.

Компьютерные сети — это специфическое средство обучения, включающее в себя различного рода информацию и совокупность компьютеров, соединенных каналами связи. Компьютерные сети используются в дистанционном обучении в режиме удаленных баз данных, в том числе Интернета, электронной почты и электронной конференции.

В России наиболее широко дистанционное обучение применяется в учебных центрах при университетах. В Московском государственном авиационном технологическом университете (МАТИ) проводится дистанционная подготовка абитуриентов для поступления в это учебное заведение из числа школьников, проживающих в удаленных районах России. При Астраханском государственном техническом университете (АГТУ)

функционирует центр дистанционной подготовки для учащихся выпускных классов, военнослужащих, инвалидов и всех желающих повысить уровень знаний и подготовиться к поступлению в высшие учебные заведения, не прибегая к посещению подготовительных курсов. В Московском государственном индустриальном университете дистанционное обучение используется для обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы МВД России и осужденных исправительных колоний.

Среди вузов, имеющих активно действующие центры дистанционного обучения, широко известны Московский государственный университет электроники и математики (МИЭМ), имеющий множество филиалов по всей стране, МГУ им. М. В. Ломоносова, Московский государственный авиационный институт (МАИ), Московский государственный университет экономики, информатики и статистики (МЭСИ), Пензенский государственный университет, Петрозаводский государственный университет, Рязанский государственный педагогический университет, Челябинский государственный технический университет, Самарский государственный авиационный университет, Санкт-Петербургский государственный технический университет, Санкт-Петербургский институт точной механики и оптики, Тамбовский государственный технический университет, Томская государственная академия управляющих систем и радиоэлектроники, Томский политехнический университет, Уральский государственный технический университет, Ухтинский индустриальный институт и др.

Для деятельности учебно-дистанционных вузовских центров характерны следующие направления:

- совершенствование информационных и телекоммуникационных технологий (ИТТ);
- применение новейших ИТТ в дистанционном обучении;
- развитие форм культурного обмена и делового сотрудничества со всеми заинтересованными российскими и зарубежными организациями;
- корпоративное (фирменное) дистанционное обучение, осуществляющееся на базе и в интересах подготовки кадров для какой-либо определенной фирмы (корпорации).

ДО развивается не только в рамках систем образования, но и отдельными коммерческими компаниями с преимущественной ориентацией на подготовку в сфере бизнеса.

Тенденция развития корпоративного (фирменного) дистанционного обучения отмечается в банковских системах, системах РАО «Газпром», Центробанка, Санэпидемслужбы и др. По своим техническим и дидактическим возможностям эти системы превосходят системы дистанционного обучения вузов.

Например, дистанционное обучение в интересах «Газпрома» обеспечивает первичное обучение для лиц, впервые принятых на работу; ежегодное повышение квалификации руководителей, специалистов, техников и высококвалифицированных рабочих по актуальным направлениям профессиональной деятельности; обучение лиц, готовящихся к освоению второй профессии или должностному перемещению.

Дистанционное обучение в интересах «Газпрома» обеспечивает:

- первичное обучение для лиц, впервые принятых на работу на предприятия и в организации РАО «Газпром»;
- ежегодное повышение квалификации по актуальным направлениям профессиональной деятельности руководителей, специалистов, техников и высококвалифицированных рабочих;
- периодическое обучение по специальным образовательным программам для поддержания квалификации всего контингента руководителей и специалистов на уровне, достаточном для эффективного исполнения должностных обязанностей;
- обучение лиц, готовящихся к должностным перемещениям;

— обучение лиц, готовящихся освоить вторую профессию или перейти на работу по другой профессии.

Задание для самоконтроля

Подготовьте реферат на одну из тем:

1. Опыт зарубежных корпораций в организации дистанционного обучения населения.
2. Дистанционное образование взрослых в различных регионах России: проблемы и перспективы.
3. Модели дистанционного обучения для педагогов.
4. Центры дистанционного обучения взрослых на современном этапе.
5. Дидактические особенности электронных учебных средств.

Рекомендуемая литература

- Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение: Учеб.-метод, пособие. - М., 1997.
- Богданова А. И., Деренжи Н.Д., Стефанова В. С. Информация и образование в XXI в. // Открытое образование.— 2001. — № 1.
- Глейзер Г. Д. Новая Россия: Общее образование и образующееся общество // Педагогика.— 2000. — № 6.
- Интернет в гуманитарном образовании / Под ред. Е. С. Полат. — М 2000.
- Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика. — 2000. — № 7.
- Концепция создания и развитие системы дистанционного образования в России. — М., 1995.
- Моисеева М. В. Координатор как ключевая фигура процесса дистанционного обучения // Открытое образование. — 2001. — № 1.
- Полат Е. С. Дистанционное обучение. — М., 1998.
- Понятия и Принципы дистанционной педагогики // Школа 2000: Концепции, методики, эксперимент: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.И.Дика, А. В. Хуторского. — М., 1999.
- Рейман Л. Д. Формирование образовательного пространства на основе взаимоувязанной сети связей России // Открытое образование. — 2001 — № 1.
- Слущкий Л. Э. Открытое образование в системе подготовки кадров для малого бизнеса // Открытое образование.— 2001. — № 1.
- Суворинов А. В., Осин А. В. Мультимедиа-среда образования в эпохе глобальных компьютерных технологий // Проблемы информатизации высшей школы. — 1998. — № 1 —2; (11 —12).
- Турищева М. С, Курышев А. С. Использование дистанционных технологий для подготовки абитуриентов к вступительным испытаниям // Открытое образование. — 2001. — № 1.
- Фейгенберг И.М., Ровинский Р.Е. Информационная модель будущего как программа развития // Вопросы философии. — 2000. — № 5. | Хуторской А. В. Дистанционные формы творчества // Информатика и образование. — 1998. — № 6.
- Хуторской А. Б. Основы дистанционного обучения: Программа спецкурса для студентов педагогических учебных заведений. — М., 1999.

Глава 16. БИЗНЕС-ШКОЛЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бизнес-школы — это сравнительно новая для России организационная форма дополнительного образования взрослых. Ее цель — дать практические знания, навыки и умения в области управления бизнесом лицам, уже имеющим высшее образование. Бизнес-школы стали возникать в США в конце XIX в. Первый выпуск по программе MBA состоялся в 1901 г. в бизнес-школе Дортмутского колледжа штата Нью-Хэмпшир (США). В Европе первые две бизнес-школы были открыты в Великобритании — в Лондоне и Манчестере в 1967 г. Позднее они появились и в других странах Западной Европы. В последнее время наблюдается бурный рост бизнес-образования в Азии. По рейтингу журнала «Businessweek» за 2001 г. бизнес-школа Китайского университета Гонконга вошла в число 35 лучших в мире. Однако лидирующее положение по числу бизнес-школ и программ MBA по-прежнему занимают США, за ними идет Западная Европа. В США аккредитацией программ MBA (Master of Business Administration) занимается AACSB (American Assembly of Collegiate Schools of Business — Американская ассоциация университетских школ бизнеса). В Западной Европе — EFMD (European Foundation for Management Development — Европейский фонд развития менеджмента), а также действующая в основном в странах Центральной и Восточной Европы CEEMAN (Central and East European Management Development Association — Ассоциация развития центрально- и восточноевропейского менеджмента).

В России первые две бизнес-школы возникли еще во времена Советского Союза, в 1988 г. при Министерстве внешнеэкономических связей и в Академии народного хозяйства. К настоящему времени в России насчитывается около 150 бизнес-школ. Российские бизнес-школы имеют свою ассоциацию — РАБО (Российская ассоциация бизнес-образования).

Поскольку обучение в бизнес-школе ориентировано на практику в области бизнеса и управления им, то очень важно, чтобы абитуриенты имели достаточный практический опыт и знания в этой области. В развитых странах все бизнес-школы требуют наличия 2- или даже 3-летнего опыта работы, правда, не обязательно на управленческих должностях — можно иметь, например, опыт работы в области бухгалтерского учета.

Сегодня основной контингент российских бизнес-школ — взрослые люди с опытом работы в бизнесе, которым необходимо повысить квалификацию. Возраст их колеблется от 25 до 40 лет, и большую часть составляют те, кому 30 — 35 лет. В зарубежных бизнес-школах состав обучающихся несколько моложе, их средний возраст — 25 — 30 лет.

Для поступления в американскую или британскую бизнес-школу необходимо успешно сдать GMAT (Graduate Management Admission Test — общеобразовательный тест на математические, вербальные и аналитические способности, являющиеся базовыми для управленческих навыков). Абитуриентам-иностранцам, желающим поступать в американские и британские бизнес-школы, необходимо также успешно пройти TOEFL (Test of English as a Foreign Language — тест на знание английского языка как иностранного) либо сдать приравненный к нему экзамен. Бизнес-школы других развитых стран Европы и Азии предлагают для абитуриентов аналогичные тесты. Еще одно важное требование — предоставление абитуриентом рекомендательных писем от работодателей. Абитуриентов отечественных и зарубежных бизнес-школ может порадовать то, что в перечень требований и ограничений не входит специфика полученного образования. В бизнес-школу можно поступать с любым образованием — от музыкального до технического, от естественно-научного до военного.

Самая распространенная программа обучения в бизнес-школах — программа МВА (магистр в области делового администрирования). Определенный круг дисциплин, изучаемых в ее рамках, является обязательным, другие выбираются обучающимся по желанию. В типичный набор обязательных дисциплин входят экономика, корпоративные финансы, финансовый бухгалтер, менеджерский бухгалтер, статистика, анализ и принятие решений, стратегический менеджмент, операционный менеджмент, организационное поведение и проектирование, управление человеческими ресурсами, менеджмент и развитие карьеры, международный бизнес. К необязательным часто относят курсы, затрагивающие углубленное изучение отдельных сторон бизнеса, его окружения, менеджмента. Число дополнительных курсов, предлагаемых для изучения на выбор, так называемых элективных, значительно превышает число обязательных. Благодаря элективным курсам бизнес-школы быстрее адаптируются к изменениям, происходящим в сфере менеджмента и бизнеса. Так, в последнее время в состав элективных включаются курсы, связанные с электронным бизнесом, осуществляемым через Интернет. В программы МВА зарубежных бизнес-школ включена обязательная 3-месячная, нередко заграничная, стажировка в крупной компании и 3-месячное обучение по обмену в бизнес-школе другой страны. Российские бизнес-школы по номенклатуре базовых курсов программы МВА не уступают зарубежным бизнес-школам. Однако число предлагаемых элективных курсов во многих отечественных бизнес-школах существенно меньше. Общая продолжительность обучения по программе МВА и предлагаемые типы форм обучения в целом совпадают в российских и зарубежных бизнес-школах. Обучение на дневной форме (full-time), как правило, составляет 2 года, иногда 1,5. На вечерней форме (part-time) оно длится от 2,5 до 5 лет. Существуют программы executive-MBA для топ-менеджеров также продолжительностью от 2,5 до 5 лет, некоторые из них построены по модульному принципу не только в отношении содержания, но и продолжительности освоения. Наряду с программами МВА бизнес-школы в России и за рубежом предлагают программы pre-MBA, которые являются подготовительными и предназначены в основном для людей, имеющих значительный перерыв в обучении. В ряде отечественных и зарубежных школ введены программы дистанционного обучения. В России, и за рубежом появляются первые пилотные проекты, осуществляющие бизнес-обучение через Интернет.

Утвержденная Министерством образования Российской Федерации программа МВА составляет 1200 академических часов. Однако следует пояснить, что в отечественных бизнес-школах аудиторные занятия — это в основном лекции, читаемые преподавателями. В западных бизнес-школах лекциям отводится незначительная часть времени, основное внимание уделяется дискуссиям, в ходе которых преподаватель организует обмен мнениями между студентами и только в некоторых случаях подводит итог. Индивидуальная и групповая работа вне аудитории — это прежде всего разработка различных проектов с последующей их защитой. В зарубежных бизнес-школах, которые подготавливают студентов к интенсивному ритму жизни менеджера, учебные нагрузки очень высоки. К тому же большая часть работы по поиску информации выполняется самостоятельно. В круглосуточно открытых компьютерных классах студенты дневной формы обучения занимаются до 10—11 часов вечера.

Содержание обучения в бизнес-школах в силу их ориентации на формирование практических умений в области менеджмента предусматривает изучение материала на базе описания примеров, взятых из реальной деятельности предприятий. Case-study (кейс-стади — изучение случаев) — это и содержание, и метод его изучения. Case-study бывают одноэтапными и многоэтапными, с ясно прописанными вариантами действий и с

неоконченными сценариями. Но все они — плод часто многодневной работы преподавателя бизнес-школы, связанной с анализом деятельности конкретного предприятия.

В зарубежных школах накоплен значительный опыт разработки Case-study. Издаются руководства, содержащие большое количество различных примеров из практики. В ряде зарубежных бизнес-школ имеются фонды Case-study, в которые могут обращаться другие школы. На начальном этапе становления отечественных бизнес-школ приходилось напрямую использовать зарубежные Case-study, изменяя лишь имена и названия. К настоящему времени уже разработаны солидные руководства, основанные на примерах из практики российских предприятий.

И зарубежные, и отечественные бизнес-школы в большинстве случаев создавались на базе университетов и лишь впоследствии выделились в самостоятельные учреждения.

Зарубежные бизнес-школы успели пройти большой путь, и их кадры — это, в отличие от российских бизнес-школ, не университетские преподаватели, а люди с опытом работы в бизнесе. Они не только преподают в бизнес-школах, но и консультируют, проводят исследования по заказу. Часто их лекции и книги построены на результатах подобных консультаций и исследований. Кроме того, следует отметить, что финансирование западных бизнес-школ большей частью состоит из заказов на исследовательские разработки, тогда как бюджет российских бизнес-школ формируется главным образом из оплаты за обучение, что для западных бизнес-школ было характерно на начальном этапе их становления. Видимо, в будущем и в российских бизнес-школах основным источником финансирования станет их исследовательская и консультационная работа. Еще одна перспектива для растущего сообщества российских бизнес-школ — это появление корпоративных бизнес-школ крупных российских предприятий. Подобные объединения уже давно успешно работают в США.

Российские бизнес-школы еще очень молоды, но их развитие идет достаточно интенсивно и в качественном, и в количественном плане. Конечно, они являются частью рыночной экономики и не могут не испытывать ее кризисы, но практика показала, что многие из них научились успешно их преодолевать.

Задание и вопросы для самоконтроля

1. Опишите специфику бизнес-школы как организационной формы образования.
2. Какие требования выдвигаются российскими и западными бизнес-школами при приеме студентов?
3. На что ориентированы учебные программы бизнес-школ?
4. Что такое Case-study?
5. В чем различие форм работы со студентами в российских и западных бизнес-школах?

ЧАСТЬ IV

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 17. НАРОДНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ

В самом названии «народные» школы, курсы, университеты ясно обозначена обращенность этого типа образовательных учреждений к широким массам населения. Можно говорить о двух основных направлениях в развитии народных форм обучения. Первое из них связано с открытием специальных учреждений, ориентированных на определенный слой населения: рабочих, крестьян, пожилых людей, представителей национальных культур. Второе направление обусловлено поиском форм, позволяющих раздвинуть границы университетских аудиторий и обеспечить доступ широкого круга слушателей к знаниям академического уровня.

Народные формы о б у ч е н и я для взрослых характеризуются:

- общественным характером управления;
- добровольным характером обучения;
- вариативностью программ и сроков обучения;
- сочетанием форм популяризации научных знаний с прикладными занятиями;
- созданием комфортной образовательной среды для общения взрослых людей;
- возможностью социально-психологической защиты в условиях социальных перемен.

Деятельность этого типа образовательных учреждений основана на принципах демократизма, открытости, доступности.

Среди общедоступных просветительских учреждений, способствующих повышению общей и профессиональной культуры населения независимо от образования и возраста, особое место занимают народные школы и университеты. Первое из таких учреждений, получившее название «Высшая народная школа» («Folke høi skolen»), было основано в Дании общественным деятелем и педагогом Н. Грунтвигом (1844). Идеи о создании подобных учреждений были изложены им в книге «Школа для жизни» (Skolen for Livet og Akademiet i Soro, 1838) и подразумевали главным образом содействие обучению людей старше 17 лет, не получивших обязательного образования.

Образовательные учреждения под названием «Народные крестьянские высшие школы» возникли в Норвегии (1864), Швеции (1868) и Финляндии (1889). Они не давал*

формальных прав своим выпускникам, учебные планы и программы официально не утверждались. Обучение осуществлялось в виде (популярных лекций по общеобразовательным программам в сочетании с практическими занятиями по агрономии, ветеринарии, кулинарии и т. п.

Как форма обучения взрослых народные школы сохранились в Европе до сих пор. В Дании существуют 107 высших народных школ. Они представляют собой курсы продолжительностью от 4 до 6 месяцев, а также краткие летние курсы, включающие программы по философии, истории идей, музыке, драме, вязанию. Экзаменов нет.

Учреждения являются частной собственностью.

В Финляндии существует 91 народная школа. Большинство из них либо частные, либо принадлежат ассоциациям, политическим партиям, профсоюзам и другим движениям.

Обучение в школах чаще всего социокультурной направленности, иногда профессиональное. Курсы длятся 1 — 3 года. Государство в ряде случаев покрывает до 55 % расходов, студенты платят 20%, остальные расходы берут на себя школы.

В Швеции имеется 186 народных школ, в Норвегии — 82.

В 1867 г. преподавателем Кембриджского университета Дж. Стюартом было разработано Положение об University Extension (в переводе — расширение университета), в котором предлагались курсы популярных лекций по одному из предметов, последующие обсуждения лекционных занятий и письменные работы по темам лекций. В 1870 г. курсы были преобразованы в университет по типу University Extension, название которого было переведено на русский язык как Открытый университет.

По такому же принципу была организована работа народных университетов в Германии, Бельгии, Франции и других европейских странах, в каждой из которых обучение взрослых отличалось содержательной и организационной спецификой. Например, во Франции Université Populaire имели характер дискуссионного клуба.

Позднее, в 1890 г., идея распространения университетского образования достигла Америки. По инициативе Американского общества подобные университеты для народа открылись в Чикаго, Балтиморе и некоторых других городах.

Среди новых общественных инициатив России начала XX в. особое место принадлежало идее народных университетов. Их предшественниками были появившиеся в 80 — 90-х годах XIX в. различные курсы для взрослых.

Наибольшую известность приобрели Пречистенские курсы в Москве, открытые в 1897 г. Московским отделением Русского технического общества. На этих бесплатных вечерних общеобразовательных курсах для рабочих преподавала профессора Московского университета — И. М. Сеченов, А. Н. Реформаторский, Н. В. Чехов и др.

Начиная с 1906 г. общества народных университетов возникают в Москве, Петербурге, затем в Астрахани, Воронеже, Самаре, Саратове, Ростове, Пскове и других городах России. Университеты, открытые по инициативе этих обществ, были неоднородны по целям образования, структуре, содержанию изучаемых дисциплин, формам и методам преподавания.

Особым типом народных образовательных учреждений в России стал городской народный университет. В 1908 г. один из таких университетов был учрежден в Москве на средства общественного деятеля А. Л. Шанявского. В университете читали лекции такие ученые, как П. П. Блонский, В. И. Вернадский, Н. Д. Зелинский, И. А. Каблуков, А. П. Павлов, К. А. Тимирязев, А. Е. Ферсман, А. У. Зеленко и др. Имелось два отделения — научно-популярное (4-годичное, в объеме гимназии) и академическое (3-годичное, в объеме программы университета по двум циклам наук — естественно-историческому и общественно-философскому). В 1912 г. в университете учились свыше 3600 студентов.

В начале 1908 г. в Петербурге состоялся I Всероссийский съезд деятелей обществ народных университетов. В нем приняли участие около 500 представителей.

После Октябрьской революции 1917 г. народные университеты получили название рабоче-крестьянских. В период 1925—31 гг. на базе высших и других учебных заведений создавались рабочие университеты для повышения уровня общего образования, расширения общетехнических и политических знаний рабочих, а также крестьянские университеты, где изучались вопросы сельского хозяйства, колхозного строительства. В 50-х годах народные университеты стали возрождаться и применять новую форму массовой культурно-просветительской работы, пропаганду гуманитарных и научно-технических знаний. Их учредителями стали организации общества «Знание», Министерства просвещения, культуры, высшего и среднего специального образования, здравоохранения, творческие союзы, профсоюзы. Народные университеты, охватывавшие большинство отраслей хозяйства, науки, техники, искусства, делились на три типа: развития общего образования (просветительские), повышения профессиональной квалификации, обучения общественным профессиям.

К 1986 г. в нашей стране насчитывалось 39 тыс. народных университетов (20 млн слушателей, 750 тыс. преподавателей), образование велось по 42 профилям знаний, внутри которых была более детальная специализация. Руководители (ректор, декан) работали на общественных началах. Возглавляли народные университеты советы, в которые входили руководители, слушатели, представители организаций-учредителей. Центральный совет народных университетов действовал (1968 — 1991) при обществе «Знание». Обучение в народных университетах было бесплатным, осуществлялось «без отрыва от производства». На базе народных университетов развернулась деятельность по созданию центров непрерывного образования.

На рубеже 80—90-х годов в связи с перестройкой система народных университетов фактически прекратила свое существование. В определенной степени ее преемником можно считать многочисленные курсы для взрослых, возникшие при высших и средних специальных учебных заведениях, добровольных обществах, творческих союзах и т. д. В отличие от народных университетов эти курсы не преследуют широкие общеобразовательные, просветительские цели. Их программы носят сугубо прикладной характер. Как правило, это ускоренное обучение отдельным умениям или профессиям, востребованным в новых экономических условиях (обучение иностранным языкам, овладение компьютером, маркетинг и т. д.). Обучение осуществляется на платной основе. Коммерциализация образовательных услуг нарушила принцип всеобщей доступности образования. В целом на этом этапе произошло резкое сокращение образовательных структур, занимающихся общим образованием, но возросло количество различных форм профессионального обучения, повышения квалификации.

С середины 90-х годов в России и бывших союзных республиках появились и стали активно работать на общественных началах народные университеты по национальному образованию взрослых людей, группы по изучению религии и истории, вероучений при конфессиональных общинах. Во второй половине 90-х годов обучение взрослых в форме народных университетов получает новый импульс. Его основными целями являются:

- развитие личностных качеств, создающих взрослому человеку предпосылки для достойной жизни и успешного участия в общественной и профессиональной жизни;
- удовлетворение разнообразных индивидуальных образовательных потребностей и интересов взрослого человека, не укладывающихся в рамки формального образования;

— компенсация недостаточного объема знаний и умений, сформированного в прежних социально-экономических условиях;

— развитие общей культуры;

— формирование мобильности человека в быстро меняющихся условиях современного мира;

— организация содержательного общения взрослых слушателей на основе совместного обучения;

— просветительская деятельность для всех слоев взрослого населения.

В Санкт-Петербурге в 1998 г. была открыта Высшая народная школа, в которой ведутся занятия с 600 слушателями свыше чем по 30 учебным курсам. Действуют попечительский совет, совет самоуправления, научно-методический совет. Занятия в историко-краеведческом, поэтическом клубах, клубах «В мире прекрасного», «Здоровье без лекарств», «Евроведение» и др. проводятся известными учеными, лучшими сотрудниками научных и учебных институтов, музеев. Осуществляется работа по изучению иностранных языков, эсперанто. В проведении ряда курсов, в том числе прикладного характера, участвуют сами слушатели.

Существование и развитие народных университетов сильно затрудняет и лишает стабильности отсутствие законодательства, а значит, целевого финансирования в области образования взрослых. В современных условиях источниками финансирования могут стать средства, заработанные самими народными школами и университетами как общественными организациями, либо спонсорские средства.

В системе народных учреждений особое место занимают университеты третьего возраста. Изменение возрастной структуры населения — одно из великих достижений XX в. — стало одной из основных проблем человечества, сопряженной со многими нерешенными социальными, экономическими, культурными, медицинскими, а также педагогическими задачами. Рост численности пожилых людей в Европе, в том числе в России, исторически беспрецедентен. Их количество перешагнуло 20 %-ный рубеж, а в России составляет почти треть населения. Университеты третьего возраста — ответ системы образования взрослых на историческое изменение акцентов социального развития в сторону «общества пожилых людей». Неслучайно 1999 год был объявлен ООН Международным годом пожилых людей, который прошел под девизом «По пути к обществу для людей всех возрастов».

Образование взрослых в пенсионном возрасте не ориентировано на получение профессии или на обеспечение лучшего трудоустройства. Его цель — личностное развитие, социальная адаптация и общение людей, сохранение их активной жизненной позиции. Особенности обучения пожилых людей являются привнесение ими в учебный процесс колоссального жизненного опыта и высокая мотивация.

Обучение в университетах третьего возраста строится, как правило, на основе собственной активности слушателей и постоянного диалога с преподавателем и не регламентируется обязательными программами. Особенно важен фактор человеческого общения людей старшего возраста. Этому способствуют объединение пожилых по интересам, создание условий, обеспечивающих жизненную перспективу, высокую социальную активность, организация регулярных встреч с представителями органов власти, учеными, деятелями науки и культуры.

В настоящее время в мире по программам университетов третьего возраста обучается свыше 220 млн человек. С пожилыми людьми работают специально подготовленные специалисты — андрагоги, психологи, социальные педагоги, геронтологи. Такие

программы частично или полностью финансируются государством. Образовательная работа с пожилыми людьми ведется также неравными и благотворительными организациями, профсоюзами, движениями различных политических ориентации. Значительная часть российских пенсионеров, к сожалению, продолжают пока оставаться вне сферы неформального образования. Работа с ними в большинстве случаев организуется лишь в секторных регионах страны, чаще всего по инициативе общества «Знание». Деятельность народных университетов третьего возраста Кирове, Твери, Омске, Челябинске, Тюмени, Кургане, Орле, Ярославле, Курске, Туле, созданных при обществе «Знание», убедительно свидетельствует об активном желании и стремлении пожилых людей повысить свой образовательный уровень. Большой интерес вызывают у них образовательные программы по проблемам долголетия, психологической помощи одиноким, больным, инвалидам, по изучению истории родного края, экологии жизни. Пожилые люди хотят приобщиться к искусству, изучать иностранные языки, овладеть основами компьютерной грамотности.

В Орле в 1997 г. был создан Народный университет третьего возраста. В нем работают факультеты права, медицины, краеведения, психопомощи, садоводства и огородничества, декоративно-прикладного искусства, истории православия. Университет посещают свыше 300 человек. Для слушателей организуются обучающие, информационные циклы лекций, встречи со специалистами здравоохранения, права, политиками, депутатами Государственной Думы, специалистами управлений областной администрации.

При Тюменской организации «Общество знания» в 2001 г. начал работу Народный университет третьего возраста, в котором учатся студенты-пенсионеры. Для них бесплатно проводится обучение на факультетах права, здоровья, психологическом, истории русского искусства, «сад-ого-эод». Планируется открытие факультета педагогики, чтобы пожилые люди могли профессионально воспитывать своих внуков.

В Челябинске областной организацией общества «Знание» открыт Народный университет пожилого человека. Пожилые люди и те, кто испытывает социальный дискомфорт, могут бесплатно получить знания на университетских факультетах здоровья, экономики и права, агрономическом политическом. Кроме того, в программе университета предусмотрены лекции по искусству, семейной педагогике и другим областям знаний

Негосударственное образовательное учреждение дополнительного образования взрослых Народный университет в г. Старая Русса был основан в 2000 г. при поддержке Комитета образования г. Старая Русса и Старорусского района. Народный университет является учреждением, решающим задачи прежде всего профессионального образования взрослых людей. В нем организованы различные курсы как на платной, так и на бесплатной (для социально незащищенных слоев населения) основе. По окончании курсов людям, успешно прошедшим обучение, выдается сертификат установленного образца. Продолжительность обучения на курсах — от одной недели до 1,5 лет.

Вопросы для самоконтроля

1. Если бы вам пришлось возглавить попечительский совет Народного университета, какие категории взрослого населения вы предложили бы обучать? По каким научным и практическим направлениям организовали бы обучение?
2. Лекции каких известных ученых, общественных деятелей, политиков, представителей мира искусства вы сами хотели бы прослушать и почему?
3. Какие темы, курсы, циклы лекций предложили бы вы прослушать своим родителям, дедушкам, бабушкам в рамках системы народного обучения? Нужна ли информационному обществу XXI в. такая форма образования, как народные школы и университеты? Обоснуйте ответ.

Рекомендуемая литература

- Арабажин К. И. Народный университет в С.-Петербурге: Доклад председателя комиссии по устройству курсов общеобразовательных предметов при С.-Пб. педагогическом обществе взаимной помощи в учебно-воспитательном комитете Педагогического музея 8-го января 1898 г. — СПб., 1898.
- Гебель В. Внешкольное народное образование в Западной Европе и Северной Америке. — М., 1989.
- Даринский А. В. Народные университеты — центры самообразования. — М., 1977.
- Дубровина Л. В. Народные университеты. — М., 1963.
- К 25-летию Пречистенских рабочих курсов: (Пречистенский рабфак и практический институт, 1897—1922): Сборник. — М., 1922.
- Как работают народные университеты. — Л.; М., 1926.
- Корсгард О. Борьба за просвещение. Образование взрослых в Дании: Опыт пяти столетий / Пер. Е. Огарева, Г. Ключарева. — 2000.
- Левашова Т.Н., Балакирева Л.А. Народные университеты — одно из звеньев непрерывного образования взрослых // Проблемы непрерывного образования взрослых. — Л., 1979.
- Московский городской народный университет им. А.Л.Шанявского: Исторический очерк. — М., 1914.
- Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1999. — Т. 2.
- Смушков В. Народные университеты: (Обзор уставов и принципы организации) // Внешкольное образование. — 1919. — № 2, 3.
- Учебно-тематические планы народных университетов / Под ред. В.Даринского, А.Д.Юрова. — Л., 1971.

Глава 18. СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

В ситуации кризиса института семьи, резкого снижения рождаемости, старения населения России возрастает актуальность семейного образования. Приобретение знаний и умений, способствующих преодолению проблемных (кризисных) моментов, играет огромную роль в функционировании семьи. Источником их получения выступают разнообразные формы семейного образования взрослых. В прежние времена широкое распространение получил «родительский всеобуч», представляющий собой систему подготовки, которую организовывали образовательные учреждения совместно с родительскими комитетами.

Современные семьи обычно получают обучающую информацию в школах (детских садах), где обучаются дети; медицинских учреждениях (консультации для беременных, рекомендации педиатра, невропатолога, нарколога, сексолога); специальных службах поддержки семьи; клубных объединениях по интересам; неформальном общении с людьми, пережившими сходные ситуации или находящимися в аналогичном семейном положении; средствах массовой информации и специальных изданиях, самостоятельно извлекая из потока разнородной информации нужную.

Как показывают исследования, общими для всех семей являются проблемы здорового образа жизни, реализации полоролевых функций; правовой грамотности (представление о своих правах как члена семьи, о формах социальной защиты, защиты достоинства, реализации своих прав на воспитание ребенка, наследование имущества, жилплощадь и др.); психологической культуры (общение, поведение в конфликтных ситуациях, поддержание благоприятной атмосферы в доме); экономики семьи (умение вести хозяйство); образования детей.

Типичными кризисными или стрессовыми ситуациями, требующими поддержки извне при перестройке модели поведения и освоении дополнительных функций всеми родственниками, можно считать вступление в брак (развод), рождение ребенка, его поступление в детский сад, школу, институт, служба в армии, женитьба (замужество), любые формы ухода из дома; переход на новое место работы или ее потеря; получение новой квартиры или переезд на место жительства в другой регион; серьезная ссора, измена, смерть супруга.

В последнее десятилетие в нашей стране отмечается интенсивное развитие системы семейного образования и просвещения. Помощь семье оказывает широкий круг учреждений и организаций разного профиля: семейные консультации, службы знакомств, различные формы семейного просвещения (семейные университеты, факультеты, лектории), сексологические, педиатрические, педагогические кабинеты. Разнообразны направления их деятельности: содействие в создании семьи (службы знакомств) и ее укреплении (консультации для конфликтующих и разводящихся супругов); помощь в воспитании детей (консультации и центры для родителей); профилактика семейных конфликтов (консультирование и просвещение молодоженов, проблемных семей); семейная психологическая помощь неблагополучным семьям и др. С семьями работают специалисты различных профилей: педагоги, психологи, психиатры, социальные работники, юристы, сексологи.

Любая служба, ориентированная на помощь семье, призвана выполнять андрагогическую функцию, ее деятельность всегда оказывается связанной с формированием конкретных умений и опыта выхода из кризисной ситуации, получением дополнительной информации о себе, приобретением психологической защиты, сменой коммуникативной модели. В связи с этим одной из важных андрагогических задач становится разработка типовых образовательных модулей, сопровождающих становление семьи.

В соответствии с ориентированностью и характером необходимого обучения можно выделить несколько моделей образовательной помощи семье, существующих в отечественной практике.

Педагогическая модель направлена на оказание помощи семье в воспитании детей.

Анализируя вместе с родителями (иногда в присутствии ребенка) сложившуюся проблемную ситуацию, консультант предлагает конструктивную программу мер выхода из нее, ориентируясь на индивидуальные особенности ребенка и родителей. Специалисты, работающие в этой модели, — педагоги, психологи и социальные работники.

Диагностическая модель компенсирует дефицит специальной диагностической

информации, что позволяет точнее сориентироваться в семейной ситуации, понять причину возникшей проблемы. Помощь супругам, родителям осуществляется в форме рекомендаций по принятию тех или иных решений: педагогических, психологических или организационных (например, посещение специалистов других профилей).

Психологическая модель помощи продуктивна, когда причины неблагополучия в семье кроются во внутрисемейном общении либо обусловлены личностными особенностями членов семьи. Психологическая модель помогает обнаружить и устранить межличностную дисгармонию, изменить систему эмоциональных связей, взаимоотношений, реализующихся в общении, способы неадекватного реагирования в ситуациях, затрагивающих основные моменты жизни семьи.

Помощь консультанта состоит в том, чтобы разорвать порочный круг, в котором конфликты порождают дезадаптационные черты характера членов семьи, что, в свою очередь, приводит к конфликтному общению. В психологической модели в качестве основного «орудия» используются закономерности человеческого общения — как в семье, так и между консультантом и клиентом. Основываясь на этих закономерностях, специалист стремится усилить внутренние ресурсы семьи в целом и ее членов, необходимые им для того, чтобы самим справляться с возникающими затруднениями. Такая модель, используемая прежде всего в работе психологов, психиатров, психотерапевтов, предполагает развитие психологической и коммуникативной культуры, т. е. напрямую связана с решением андрагогических задач.

Социальная модель помощи помимо анализа жизненной ситуации и выработки рекомендаций предполагает непосредственное вмешательство в обстоятельства жизни клиентов. Такого рода помощь оказывается, например, службой знакомств, которая предоставляет реальную возможность клиентам создать семью.

Медицинская модель помощи предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни или болезненное развитие личности одного или обоих супругов, ребенка. Соответственно усилия специалистов направлены на излечение, реабилитацию больных, адаптацию здоровых членов семьи к специфической ситуации.

Юридическая модель компенсирует недостаточную юридическую компетентность в решении семейных проблем и конфликтов. Консультант анализирует сложившуюся ситуацию и предлагает юридически корректные способы выхода из нее.

Образовательный компонент должен сопровождать все виды помощи и в известном смысле предшествовать им. Так, повышение педагогической, психологической, юридической компетентности составляет основу педагогической, психологической и юридической моделей. Прежде чем вынести диагностическое заключение, необходимо провести совместную работу по углубленному анализу причин, мотивов посещения консультации, рефлексии обстоятельств семейной жизни и взаимоотношений. Перед тем как предлагать социальную помощь, важно понять, все ли собственные ресурсы использовали клиенты, а если нет, то почему, что предусматривает развитие навыков саморефлексии.

Нередко сотрудники, оказывающие помощь семье в рамках той или иной модели, не имеют специальной андрагогической подготовки. Одним из серьезных недостатков в их работе становится формальный перенос привычной дидактической позиции и принципов взаимодействия на систему обучения взрослых людей, без учета их возраста и социального статуса. Непродуманность подхода не позволяет достичь поставленной цели в полной мере.

По каким принципам должно формироваться и передаваться содержание семейного образования? Прежде всего оно отличается адресностью, т.е. обращением к определенной

семейной категории. В зависимости от истоков проблемы андрагогу надлежит установить, с кем именно целесообразно вести работу. Это может быть индивидуальная консультация, содержание которой дифференцировано по половым ролям или семейным функциям (отец, дедушка, бабушка и др.), «обучение для всей семьи» и т.д. Процесс образования современной семьи должен строиться на основе внесения в жизнь ее взрослых членов опережающего знания. Существуют типовые, одинаковые для всех семей проблемы, связанные с определенными этапами в организации совместной жизни, кризисными периодами в жизни супругов или в воспитании ребенка. Отсутствие специальных знаний, которые помогают членам семьи в грамотном преодолении проблем такого рода, фактически прогнозирует в проблемных ситуациях наращивание конфликтов. Надо признать, что в современной практике работы с семьей обучение носит, скорее, компенсирующий и корректирующий характер. Члены семьи получают необходимые знания уже после того, как проблема возникла.

Для андрагога, работающего с семьей, важен и такой принцип, как успешность в решении аналогичных жизненных проблем. Наличие соответствующего опыта, желательно позитивного, сопряженного с осведомленностью и значительным объемом жизненных переживаний, знанием о поступках в аналогичных ситуациях, делает андрагога референтным (значимым) лицом для его посетителей. Однако следует избегать абсолютизации и прямого переноса собственного опыта в жизнь людей, обратившихся за помощью. Он может стать стимулирующим примером, но не эталонным образцом, ибо «каждая несчастливая семья несчастлива по-своему». Речь, скорее, идет о глубине эмпатии и способности уловить суть проблемы.

Еще один принцип, которому должен следовать семейный андрагог, — уважение к проблематике клиента. Независимо от внутреннего отношения андрагога к ситуации взрослый человек достоин уважения и внимания уже только потому, что нашел в себе смелость обратиться за помощью. Не менее значим принцип необходимой и достаточной глубины проработки семейной проблематики. Во многом он обусловлен психологической готовностью клиента воспринять предлагаемую ему информацию и серьезно работать с ней (самоизучение, самоконтроль, самооценка, самокоррекция). В работе с членами семьи необходимо придерживаться культуросообразности предлагаемых моделей поведения. Это означает ориентацию предлагаемых рекомендаций на принятые в той или иной этнической (культурной) среде нормы, помощь в адаптации к ним (ситуация межнациональных, международных, «неравных» браков).

Практикоориентированность семейного обучения позволяет обеспечить его эффективность, когда результатом становятся конкретные действия членов семьи, направленные на решение их собственных проблем. Поэтому система образования любой семейной группы (категории) должна обязательно включать формы диагностики, помогающие сделать очевидной для участников ситуации их проблематику. Необходимо также обнаружение истоков проблематики (физиологические, психологические, экономические, социально-педагогические и др.). Только в этом случае возможны выработка действенных рекомендаций и определение круга специалистов, способных оказать реальную помощь.

В работе с семьей следует соблюдать конфиденциальность. Поэтому очень важно правильно выбрать источник и форму передачи образовательной информации. Иногда она может быть предложена только наедине. Человек должен быть уверен в анонимности своего посещения, что будет служить для андрагога гарантией открытости и возможности установить истинные причины проблемы. В других случаях целесообразней воспользоваться помощью книг, пособий, тестовых материалов с ключом для

интерпретации.

В современной ситуации специфическим источником обучения для взрослого в семье становятся дети. Ребенок как андрагог очень интересное явление. Именно от детей или внуков старшие узнают о новых фактах, событиях, получают достоверную информацию о молодежной субкультуре, происходящих социальных процессах. Если в семье установились доверительные отношения между поколениями, ребенок (подросток, старшеклассник) может откровенно рассказать о себе, о школе и учителях.

Традиционно информацию о способах решения семейных проблем взрослые получали в процессе общения с теми, кто пережил сходные проблемы и имеет личный опыт их решения. Однако в последние годы межличностное общение заметно сократилось. Люди ищут различные способы дополнительного заработка, чтобы пополнить свой бюджет, поэтому все меньше становится свободного времени для общения с друзьями и близкими, ранее во многом выполнявшего психотерапевтические функции. Закономерно возрастает значение службы семьи, способной обеспечить необходимую консультативную помощь. Семейное консультирование в последнее время стало весьма популярным. Созданы многочисленные школы, центры соответствующих профилей. Возросли возможности самообразования в семейной сфере. Увеличился выпуск отечественной и зарубежной психологической и педагогической литературы, появились телепередачи, посвященные семейной жизни и вопросам воспитания детей. Издается огромное количество популярной литературы — различного рода «руководств» для родителей, супругов, энциклопедий для детей различного возраста.

Наиболее существенные изменения в организации образовательного процесса связаны с созданием службы социально-психологической помощи (ССПП). На начальном этапе деятельности этой службы важно помочь родителям, педагогам, руководителям осознать, что они имеют возможность получить и оказать квалифицированную помощь в решении значимых для них проблем. По оценкам руководителей ССПП, большинство центров сегодня обслуживают меньшее число клиентов, чем это позволяют потенциальные возможности этих учреждений. Хуже всего удовлетворяются потребности в юридических услугах. Наиболее востребована психологическая помощь.

Одним из новых направлений в семейном обучении за последние годы стало валеологическое образование взрослых, которое направлено на решение двух основных задач: 1) овладение комплексом знаний об управлении собственным здоровьем в условиях обыденной (семейной) жизни; 2) овладение специальными валеологическими знаниями применительно к особенностям своей профессиональной деятельности.

Для того чтобы взрослый человек начал активнее заниматься своим здоровьем, в его мотивационных, ценностных и экзистенциальных установках должны произойти соответствующие изменения. Методы валеологической диагностики позволяют человеку определить тенденции в изменении своего здоровья и их причины, связанные со спецификой образа жизни. На основании валеологического самоанализа формируется понимание причин негативных тенденций в здоровье, появляется стремление оптимизировать собственный образ жизни (внести в него необходимые коррективы) с учетом индивидуально-психологических особенностей. В ходе овладения валеологическими знаниями у взрослых возникает и крепнет желание научиться правильно воспитывать своих детей, создать условия для их развития, помочь им в осознании собственной уникальности, в выборе будущей профессии, сформировать ответственное отношение к жизни во всех ее проявлениях. Стремление оптимизировать образ жизни неминуемо приводит взрослых людей к пониманию важности развития в себе способности любить, умения регулировать свои супружеские отношения, взаимодополнять

и обогащать друг друга («обмениваться» своими уникальными особенностями), умения увидеть в любимом человеке присущие только ему привлекательные качества и способствовать их полному выражению. Им важно получить знания о типичных для современных мужчин и женщин психологических и сексуальных особенностях, которые проявляются в процессе супружеской жизни (правила предупреждения семейных ссор и безболезненного выхода из них; особенности женской и мужской ревности; типичные случаи разрушения семьи в первый год, после 5—7, 15 лет и более супружеской жизни; сложности в создании новой семьи в случае развода).

Организация и координация деятельности учреждений службы семьи осложняются тем, что они относятся к разным ведомствам. В настоящее время семейное консультирование осуществляется в основном в кризисных и психотерапевтических центрах, подчиненных Министерству здравоохранения Российской Федерации (Санкт-Петербург, Тюмень, Чебоксары, Вологда и др.) и в социально-психологических центрах Министерства образования Российской Федерации (Санкт-Петербург, Москва, Владивосток, Тюмень, Вологда и др.). Учреждения службы семьи могут относиться к Министерству культуры Российской Федерации (клубы знакомств), отделам по семье и браку, городским территориальным управлениям. Учредителями могут выступать общественные организации, частные лица и т.д. В связи с этим одна из наиболее насущных проблем дальнейшего развития службы семьи — разработка единой системы, обеспечивающей правильное распределение функций и взаимодействие между ее составными частями. Кроме того, актуальным остается преодоление недостаточной психологической культуры населения, проявляющейся в неумении формулировать семейные проблемы, отсутствии традиций при решении семейных проблем обращаться к специалистам; недостаточной информированности о деятельности службы семьи, наличии в ней специалистов разного профиля и их возможностях оказать необходимую помощь.

Задания и вопросы для самоконтроля

1. На основе рефлексии сформулируйте основные проблемы и противоречия, которые стоят перед вами как членом семьи. Какие из них могут быть решены с помощью образования? Каких знаний, умений, навыков вам не хватает, для того чтобы стать образцовым семьянином? (Вы можете посоветоваться с родственниками и друзьями.) Из каких источников и

в каких формах вы можете получить недостающую информацию?

2. Разработайте рекомендации по образованию членов своей семьи.

Рекомендуемая литература

Гурко Т. А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социологические исследования. — 1997. — № 1.

Зайцев А. Г., Зайцев Г. К. Валеология семьи. — СПб., 2000.

Образование родителей и школа: Учеб.-метод, пособие / Под ред. Л. Г. Петряевской. — М., 1999.

Онушкин В. Г. Народные университеты: Педагогическая подготовка родителей // Перспективы (ЮНЕСКО). - 1991. - № 2.

Помощь родителям в воспитании детей: Пер. с англ. / Общ. ред. и пре-дисл. В.Я. Пилиповского. — М., 1992.

Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. — М., 1992.

Серз У., Серз М. Энциклопедия для родителей: Пер. с англ. — М., 1997.

Степанов С. С. Психологический словарь для родителей. — М., 1996.

Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы. — М., 1993.

Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. — М., 2000.

Глава 19. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДОСУГА

Изучение сложившейся практики досуга взрослых позволяет выделить потенциально заложенные в его структуре образовательно-просветительские возможности:

- образовательные — отдых, служащий для восстановления возможности жизненных сил, здоровья, психологического досуга взрослых — самочувствия (рекреация);
- просвещение как средство интеллектуального развития, повышения уровня функциональной грамотности, источник дополнительных знаний;
- творчество, отвечающее потребностям и интересам человека как способ самореализации и самовыражения;
- созерцание, рефлексия, самоанализ, позволяющие углубиться в мир чувств и переживаний, переосмыслить имеющийся жизненный опыт, возвыситься над обыденной жизнью.

Очевидно, что реализация указанных возможностей так или иначе сопряжена с приобретением дополнительных знаний, умений, опыта деятельности и отношений, а значит, содержит образовательный потенциал.

Соотношение досуговой и (само)образовательной деятельности может быть различным: 1) образование как одна из форм досуга; 2) образование и досуг как самостоятельные, независимые друг от друга виды деятельности; 3) образование и досуг, взаимно дополняющие друг друга (процесс образования содержит элементы досуга, имеющие рекреационное значение; досуг сопровождается параллельным внесением просветительской информации).

Досуг взрослых в современной России отличается:

- значительной дифференциацией населения (городского, сельского) по доступности для разных социальных слоев различных рекреационных услуг;
- отсутствием социальных гарантий и стимулов для активного участия в сфере досуга;
- ростом влияния массовой культуры на содержание и структуру отдыха;
- снижением доли просветительских форм, предлагаемых социумом и СМИ;
- падением влияния традиционной и народной культуры на сферу досуга.

В этих условиях перед взрослым человеком встает проблема наполнения свободного времени смыслом, выбора досуговых предпочтений. Во многом ее решение зависит от такого фактора, как доход семьи, причастность к разным по уровню обеспеченности социальным слоям.

Содержательное наполнение свободного времени взрослого во многом является андрагогической проблемой, которая связана с общей культурой личности. Результаты многочисленных исследований показывают, что свободное время представляется сегодня в равной мере значимой проблемой для людей с высокими и низкими доходами, хотя качество «оснащения» свободного времени у богатых и бедных различно. Объективно наполнение досуга богатых и бедных связано не столько с финансовой стороной, сколько с

отношением к нему, навыками и «квалификацией» в использовании свободного времени. Именно поэтому качество досуга следует рассматривать в более широком контексте качества жизни.

За последние годы в среде взрослого населения наблюдается сжатие свободного времени как на пассивный, так и на активный отдых (спорт, прогулки) при увеличении времени на просмотр телепередач (видео в более обеспеченных семьях). Все меньше свободного времени уделяется учебе и самообразованию. По-прежнему фиксируются более высокие показатели наличия свободного времени у городского населения по сравнению с сельским, а также у мужчин по сравнению с женщинами.

Досуг и отдых, как правило, трактуются независимо от возраста либо как «время, свободное от учебы, профессиональны* и семейных обязанностей», либо как «время, направленное на развлечение». Столь узкое понимание возможностей досуга свидетельствует о том, что не только молодежь, но и люди старшего возраста ориентированы преимущественно на его рекреативно-развлекательные виды, а познавательные и творческие функции зачастую остаются нереализованными. Таким образом, возникает андрагогическая проблема осознания развивающего потенциала досуга самим человеком. Умение сделать целесообразный для себя выбор занятий предполагает возможность доступа к информации о содержании и формах доступной досуговой деятельности. В этом отношении андрагог может выступить в качестве организатора досуга, популяризатора его традиционных и новых форм.

В каждый из возрастных периодов у человека возникают специфические запросы в сфере реализации досуговых интересов.

Как показывают мониторинговые исследования, учащиеся старших классов считают себя вполне подготовленными к проведению (свободного времени. Однако именно в сфере досуга молодежь ожидает множество социальных рисков (приобщение к алкоголю, наркотикам, отход от принятых стереотипов и норм поведения, влияние массовой культуры и др.). Отмечается, что в период социальных перемен для молодых людей приоритетными становятся компенсаторная и развлекательная функции досуга. В силу этого на ведущих молодежных передачах, диск-жокеев ложится во многом андрагогическая функция развития вкуса и эстетических потребностей молодежи, формирования культуры общения полов, предъявления образцов цивилизованного поведения в местах досуга. К сожалению, представителями данных профессий эта функция сегодня не принимается во внимание. Поэтому на миллионные аудитории с помощью средств массовой информации тиражируются сомнительные западные модели поведения и отношений, образцы низкой речевой культуры.

В рамках существующего опыта организации досуга молодежи реализуются также формы гражданского воспитания (деятельность общественно-политических организаций и объединений, участие в акциях, имеющих гражданскую направленность); приобщения к достижениям современной науки и техники (особенно для молодежи, имеющей низкий образовательный ценз); обучения современным технологиям (компьютерные коммуникации); освоения практических навыков военно-спортивного плана (вождение автомобиля, владение оружием и др.); знакомства с ценностями мирового и национального искусства. Досуг и отдых, как правило, трактуются независимо от возраста либо как «время, свободное от учебы, профессиональны* и семейных обязанностей», либо как «время, направленное на развлечение». Столь узкое понимание возможностей досуга свидетельствует о том, что не только молодежь, но и люди старшего возраста ориентированы преимущественно на его рекреативно-развлекательные виды, а

познавательные и творческие функции зачастую остаются нереализованными. Таким образом, возникает андрагогическая проблема осознания развивающего потенциала досуга самим человеком. Умение сделать целесообразный для себя выбор занятий предполагает возможность доступа к информации о содержании и формах доступной досуговой деятельности. В этом отношении андрагог может выступить в качестве организатора досуга, популяризатора его традиционных и новых форм.

В каждый из возрастных периодов у человека возникают специфические запросы в сфере реализации досуговых интересов.

Как показывают мониторинговые исследования, учащиеся старших классов считают себя вполне подготовленными к проведению (свободного времени). Однако именно в сфере досуга молодежь ожидает множество социальных рисков (приобщение к алкоголю, наркотикам, отход от принятых стереотипов и норм поведения, влияние массовой культуры и др.). Отмечается, что в период социальных перемен для молодых людей приоритетными становятся компенсаторная и развлекательная функции досуга. В силу этого на ведущих молодежных передачах, диск-жокеев ложится во многом андрагогическая функция развития вкуса и эстетических потребностей молодежи, формирования культуры общения полов, предъявления образцов цивилизованного поведения в местах досуга. К сожалению, представителями данных профессий эта функция сегодня не принимается во внимание. Поэтому на миллионные аудитории с помощью средств массовой информации тиражируются сомнительные западные модели поведения и отношений, образцы низкой речевой культуры.

В рамках существующего опыта организации досуга молодежи реализуются также формы гражданского воспитания (деятельность общественно-политических организаций и объединений, участие в акциях, имеющих гражданскую направленность); приобщения к достижениям современной науки и техники (особенно для молодежи, имеющей низкий образовательный ценз); обучения современным технологиям (компьютерные коммуникации); освоения практических навыков военно-спортивного плана (вождение автомобиля, владение оружием и др.); знакомства с ценностями мирового и национального искусства.

Важнейшей социально-андрагогической миссией в сфере досуга сегодня становятся поиск и социальная поддержка талантливой молодежи, а также поднятие престижа национальной науки и народного искусства.

Организаторами работы с одаренной молодежью в различных регионах России выступают филиалы общества «Знание», культурные центры, музеи и библиотеки. В рамках гуманитарного фонда «Знание» осуществляются ежегодные программы «Молодые дарования» и «Стипендиаты» с выдачей дипломов, денежных премий и правом публикаций и экспонирования лучших работ. Фондом «Знание» совместно с РАО «Газпром», ассоциацией «Народные художественные промыслы России» и Политехническим музеем проводятся выставки-конкурсы молодых мастеров художественных промыслов. Эффективности работы в этом направлении способствует специальная андрагогическая подготовка. Она должна обеспечивать понимание реалий жизни молодежи, использование форм работы, отвечающих ее ожиданиям; преодоление стереотипов досуговой деятельности; творческое использование национальных моделей организации свободного времени. Специалистам предстоит поиск новых образовательных и просветительских форм досуга, в том числе использующих возможности сетевого общения.

В организации досуга взрослых средних возрастных групп доминанта смещается на возможность решения за счет рационального использования свободного времени задач социального развития, адаптации, поддержки. Досуг данной возрастной группы более ин-

дивидуализирован и личностно обособлен. Он в значительной степени обусловлен социально-экономическими мотивами (социальное продвижение, изменение социального статуса, повышение экономического благополучия и т.д.). Поэтому образовательно-статусные функции досуга для лиц среднего возраста нередко выступают на первый план. Для большинства представителей среднего возраста досуговая сфера становится пространством социальной поддержки и адаптации. Именно в этой сфере заложен большой потенциал для повышения уровня культуры. Сельские жители, например, в свободное время могут приобщиться к городской культуре, новым моделям общения, повысить уровень функциональной грамотности. Справедливости ради надо отметить, что жителями российской глубинки традиционно сохраняются и возрождаются национальные формы отдыха (праздники календарного обрядового круга, традиционное народное искусство). Работа в сфере организации досуга сельских жителей охватывает в основном такие сферы, как ремесла, искусство, кулинария, сельское хозяйство, здоровье, спорт, иностранные и родные языки. Массовые досуговые действия, такие, как народные гуляния, карнавалы, праздники улиц, города, концертные и спортивные шоу, могут и должны служить источником просвещения, поскольку по определению способны транслировать множеству людей идеи ценности, традиции, отвечающие высоким эстетическим и этическим критериям.

Пожилые люди, особенно одинокие, сталкиваясь с проблемой обилия свободного времени на новом этапе своей жизни, часто не знают, чем его заполнить. Одни не могут в полной мере участвовать в активных формах досуговой деятельности в силу отсутствия экономических возможностей или физических сил. У других, всю жизнь посвятивших работе, не накоплен опыт полноценного отдыха.

Пожилые люди, как правило, не ориентированы на участие в массовых, шумных мероприятиях и развлечениях. У них уже сложился привычный круг общения, стали любимыми определенные формы досуга. Большое значение для этой возрастной категории имеет внутренняя, эмоциональная и интеллектуальная жизнь совместно с близкими по духу сверстниками или родственниками. Организаторы работы с пожилыми отмечают, что в этом возрасте ощущается потребность не столько в новом содержательном досуге, сколько в теплоте, внимании, возможности выразить свое переживание и поделиться жизненным опытом.

Организаторами работы в сфере досуга и образования пожилых выступают народные университеты и университеты третьего возраста, филиалы организации общества «Знание», культурно-информационные центры, а также музеи, дома культуры, общественные и социальные организации, спортивные клубы. География распространения опыта организации досуга для пожилых достаточно широка. В основном это Центральный регион России. Сибирь, Северо-Запад, а также Москва и Санкт-Петербург. Содержание работы с пожилыми включает направления: социально-психологическое (психологическая помощь и реабилитация, «телефоны доверия», консультации психологов, семинары на тему «Искусство победить старость» и т.д.);

медико-психологическое (лекции по валеологии, семинары на тему «Здоровье в твоих руках», работа в группах «Здоровье», встречи с врачами-специалистами, консультации специалистов и т.д.);

правовое (встречи с юристами, работниками отделов социального обеспечения, юридические консультации);

историко-культурное (изучение истории России, истории родного города, края, экскурсии, коллективное посещение театров и концертных залов, встречи с писателями и артистами, семинары на темы: «Родной город: история и культура», «Русское народное творчество»,

«Русский народный костюм» и т.д.);
гражданское (цикл лекций и семинаров «Я — гражданин», встречи с депутатами и т.д.);

садоводческое (лекции, консультации специалистов по вопросам ведения приусадебного хозяйства, работа в Ботаническом саду и на природе и т.д.);

художественно-эстетическое (лекции, посещение музеев, театров, концертов, экскурсии, тематические вечера и т.д.).

В досуговой работе с лицами третьего возраста широко используются групповые и коллективные формы деятельности, направленные на расширение и обогащение круга социальных связей; индивидуальный подход, обусловленный богатством и разнообразием опыта пожилых людей; автобиографический метод, ориентированный на то, чтобы пожилой человек, обращаясь к своей биографии, будучи представителем определенного поколения, попытался осмыслить пройденный жизненный путь, его уникальность и общественную значимость.

Расширение практики работы в сфере досуга пожилых людей порождает проблему подготовки специалистов для данного вида деятельности. В этой связи центрами работы с пожилыми людьми предпринимаются попытки организовать совместную работу со студентами институтов культуры, с будущими специалистами культурно-просветительской и социальной работы. Очевидна необходимость совершенствовать содержание образовательной работы с пожилыми, творчески использовать такие формы обучения, которые позволяют организовать диалоговое общение, дают возможность для обсуждения проблем на высоком профессиональном уровне, открывают возможности для передачи жизненного опыта.

Результативность работы в досуговой сфере взрослых должна измеряться степенью целостности, самодостаточности досуга как вида деятельности, позволяющего противостоять духовным кризисам и разрушению личности. Серьезными андрагогическими задачами являются подготовка человека любого возраста к творческой самореализации в сфере досуга; обучение рекреационным технологиям, способствующим успешной самореализации и ресоциализации; помощь в конструировании индивидуального рекреационного пространства; ориентация в существующих видах досуга, доступных соответствующим возрастным и социальным категориям.

Задания и вопросы для самоконтроля

1. Проанализируйте структуру своего свободного времени. Какое место в ней занимает образовательная (просветительская) деятельность?
2. Какими формами самообразовательной деятельности вы владеете?
3. Как вам кажется, из каких источников в свободное время вы черпаете наибольшее количество общекультурной информации (радио, телевидение, видео, театр, музеи, общение с друзьями и знакомыми, путешествия и др.)? Обсудите в учебной группе, чем и как обогащают вашу жизнь занятия в свободное время.
4. Как вы думаете, что сегодня больше всего мешает взрослым людям культурно проводить свой досуг?

Рекомендуемая литература

- Бутенко И. А. Качество свободного времени у богатых и бедных // Социологические исследования. — 1998. — № 7.
- Лутанский В. Д. Воспитатель в общежитии: Педагогические беседы об организации досуга молодежи. — М., 1988.
- Орлов А. С. Социология рекреации. — М., 1995.
- Орлов А. С. Концепция социологии рекреации // Социологические исследования. — 1990. — № 9.
- Орлов А. С. Труд и рекреация // Социологические исследования. — 1991. -№10.
- Раниш И. Е., Зюзина Т. А. Раздумья о педагогике культурного досуга // Советская педагогика. — 1990. — № 7.
- Стеббинс Р. А. Свободное время: К оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады) // Социологические исследования. — 2000. — № 7.

Глава 20. ВЗРОСЛЫЙ КАК ЧИТАТЕЛЬ

Образование и самообразование взрослого невозможно представить без чтения разнообразной литературы. Восприятие и интерпретация печатного слова на протяжении веков остается одним из основных источников информации, необходимой человеку. С помощью чтения происходит его вхождение в культуру, открываются возможности для развития личности. На основе чтения строится обучение на всех его ступенях, начиная с дошкольного образования. Будучи совершенно особым культурным феноменом, чтение является универсальным средством развития как общей, так и профессиональной культуры личности.

В рамках андрагогики чтение как образовательный источник интересно в контексте личной судьбы человека. Взрослый как субъект образовательного процесса активно участвует в выборе источников информации и построении индивидуального образования. Поэтому одной из типично андрагогических задач является развитие взрослого как читателя, умеющего ориентироваться в море литературы, владеющего необходимыми умениями и навыками работы с научными, техническими, художественными текстами. Конкуренция других источников с печатной информацией во второй половине XX в. стала почвой для прогноза о смерти чтения, кризисе книжной культуры и замене ее аудиовизуальными источниками. Однако этот прогноз не подтверждается многочисленными исследованиями социологов, психологов, библиотековедов, педагогов. Данные проведенного ВЦИОМом в 1998 г. международного сравнительного исследования в европейских странах и США свидетельствуют о высоком удельном весе чтения в жизни человека как в сфере профессионального образования, так и в сфере досуга.

Сегодня существуют две тенденции, связанные с чтением. С одной стороны, наблюдается некоторое сужение прежнего поля книжной культуры, превращение его в один из информационных источников наряду со СМИ, видео, компьютерными сетями. С другой стороны, происходит значительное углубление самого понятия «чтение» в связи с философским отношением к «миру как тексту», который прочитывается, познается с помощью «языков культуры».

В связи с усложнением сферы производства, увеличением числа наукоемких технологий у специалистов возрастает потребность в постоянном профессиональном чтении. Особую роль профессиональное чтение играет в период до 29—30 лет, когда идет активное включение человека во все виды социальной жизни. Это находит отражение не только в

поиске книг по специальности, но и в формировании интереса к юридической, экономической литературе, работам по менеджменту и деловой коммуникации, практическим руководствам типа «Как организовать свое дело», «Как не разориться на рынке», «Как организовать продуктивное общение» и др.

В профессиональном чтении, особенно научном, основное значение имеет его целенаправленность. Она предполагает умение пользоваться каталогами, рекомендательными списками, справочной литературой, готовность к использованию компьютерных технологий в поиске нужных источников. Отбор литературы, первостепенно необходимой для решения возникающих проблем, умение отсеивать второстепенную или ненужную (вообще или сейчас) — непреложное условие продуктивности профессионального чтения. Конечно, часть этой работы может выполнить библиограф, но большая доля ее падает на самого читателя. Поэтому обучение поиску и оценке информации, которая действительно востребована и окажет искомую помощь, составляет немаловажную часть общей и профессиональной культуры взрослого как читателя и специалиста.

Особую роль в повышении эффективности профессионального чтения играет знание рациональных приемов, методов работы с текстом, как предваряющих чтение, так и используемых во время чтения и после него. Методы до чтения направлены на отбор читателем из уже известного ему перечня литературы наиболее важных, существенных работ и беглый просмотр менее значимых. Методы во время чтения ориентированы на развитие способов скорочтения, применение специальной маркировки текста, приемов мысленного структурирования и «свертки» информации и т. д. Методы после чтения связаны с системой интерпретации и осмысления на основе пересмотра прочитанного, обращения к сделанным выпискам, работы с конспектом.

Источниками чтения являются как домашние, так и муниципальные и научные библиотеки. Число читателей в последних не только не уменьшается, но в ряде случаев растет. Доля нечитающих в России вдвое меньше читающих, хотя довольно значительна. В разных регионах она составляет от 1/4 до 7/3 взрослых. В основном это пожилые люди из сельской местности, не приобщенные ни к каким культурным коммуникациям. В 90-ые годы доля нечитающих не росла, оставаясь стабильной.

По имеющимся данным, в контрольный день сплошного учета в течение трех лет в 53 обследуемых библиотеках России было 6 тыс. посетителей, взявших 12 тыс. книг.

Удельный вес отраслевой литературы составил в книговыдаче более 27%, художественной — более 64%, в том числе отечественной — 34 %, зарубежной — 28 %, периодики — 7 %.

Даже в трудных современных условиях люди приобретают книги для домашних библиотек: из 1000 опрошенных покупают в год от 1 до 5 книг 30%, от 6 до 10 — 9%, от 11 до 20 — 5%, более 20 — 2%. Домашние библиотеки с объемом до 100 книг имеют не менее 30 % жителей всех типов поселений (Москва, С.-Петербург, крупные и малые города, села); от 100 до 300 — не менее 20 % в городах и 15 % в селе; от 300 до 500 книг — от 7 до 14 % в городах разных типов и 1 % в селе; от 500 до 1000 книг — от 3 до 9 % в городах и 1 % в селе. Свыше 1000 книг — от 0,9 % в селе, до 8 % в Москве и С.-Петербурге.

В еще большей степени, чем в профессиональном чтении, личная ориентация проявляется в чтении взрослыми художественной литературы. Мотивы и методы ее чтения как части общей культуры личности отличаются от мотивов и методов профессионального чтения, подчиняясь другим закономерностям. Выбор книг для домашней библиотеки за последние годы явно изменился. Полки домашних библиотек, где собраны «серьезные» книги, сегодня пополняются литературой, имеющей компенсаторно-релаксационную (утешительную, исцеляющую, развлекательную) функцию. Это детективы, приключения,

любовные романы, фантастика, прежде считавшиеся непрестижной литературой.

Читающий взрослый и в ее рамках находит мастеров того или иного жанра.

У читательской элиты (люди с высшим образованием, в том числе библиотекари) более высокие показатели чтения серьезной литературы: классика составляет 43 %; историческая литература — 56 %; поэзия — 31 %; современная русская и зарубежная проза — соответственно 22 и 14 %. Но и здесь чтение фантастики выше средних показателей, выше и чтение детективов — 43 %, чтение оккультной литературы составляет 23 % при средней норме 10%. Доля чтения любовных романов и сборников анекдотов — на уровне средних показателей: соответственно 28 и 18%.

Неверно мнение, что читателями общественных библиотек являются в основном пенсионеры. Доля этих людей в ряде библиотек немного превышает 10 %. Наиболее активная часть читателей — люди в возрасте 20 — 45 лет. По данным РНБ, их 54% (до 20 лет — 31 %). Среди читателей больше женщин, чем мужчин, хотя в отдельных регионах эта разница незначительна (54 и 46 %).

Какие же произведения пользуются спросом у взрослых читателей, какими мотивами они руководствуются при выборе книг? Специалисты отмечают, что смещение мотивов и изменение стандартов высокого читательского вкуса приводят к переосмыслению функциональной и смысловой роли литературы в жизни современного взрослого человека. Ширится своего рода эмансипация читателя во всех сферах чтения. Возрождается мода, особенно у представителей среднего класса, на престижные книги. Сегодня, например, это произведения Б.Акунина, В.Пелевина, Т.Толстой. Нынешний читатель обращает свое внимание на литературу незаслуженно забытых или сознательно отторгнутых в свое время серьезных, больших писателей как дореволюционных лет (например, Н. Г. Гарин-Михайловский, П. И. Мельников-Печерский и др.), так и современных (Ю. Трифонов, Ю. Домбровский, Ф. Абрамов и др.).

Среди мотивов чтения взрослого человека наиболее характерны прагматические и компенсаторные. Прагматические мотивы связаны с чтением, осуществляемым в рамках учебы (подготовка к экзаменам, докладам, выполнение конкретного задания) студентами и специалистами, повышающими квалификацию или занимающимися самообразованием. Компенсаторные мотивы имеют место в тех случаях, когда чтение является средством разрядки, отвлечения от неприятных ситуаций, выполняет своеобразную психотерапевтическую или релаксационную функцию.

Отмеченный в последнее время исследователями интерес к детективам и любовным романам берет на себя помимо компенсаторной функцию познания жизни с «черного хода», удовлетворяет потребность в супергерое или «красивой» жизни. Если последние мотивы раньше были характерными для не самых подготовленных групп читателей, то ныне компенсаторная роль чтения возрастает и в среде высокообразованных читателей, читательской элиты. Отмечается отсутствие прежнего интереса к поэзии. Его место заняло увлечение юмором и анекдотами. Зафиксирована также заинтересованность относительно новыми жанрами — мистикой, жестким фэнтэзи, триллером.

Параллельно с увлечением развлекательно-утешительным чтением у взрослых читателей растет интерес к книгам по философии, религиоведению, культурологии. Лидирующее место в серьезном чтении занимает жанрово-тематическое и историческое чтение. Любовь к нему читателей — давняя традиция, имевшая место в XIX в. и проявившаяся вновь в 80-е годы XX в. Ныне чтение исторических произведений переместилось на первое место, вытеснив дамские романы на второе место (в женском варианте чтения). Исторические произведения заменяют многим читателям учебники по истории, особенно отечественной, в интерпретации которой многое изменилось с тех времен, когда они учились в школе.

Следует отметить, что более всего взрослых читателей интересует российская история до 1917 г., особенно произведения, рассказывающие о жизни великих людей, о судьбе царских особ, чьи имена они заново открывают для себя. Из зарубежной исторической беллетристики часть взрослых, особенно женщины старше 35 лет, обращаются к тем книгам, которые не были прочитаны ими в юности, например романы А.Дюма.

Нельзя не отметить такую специфическую функцию взрослых, как библиотечное сопровождение обучения своих детей — школьников или студентов. Взрослые не только помогают своим детям найти нужные источники, но просматривают или читают книги вместе с ними (иногда вместо них), помогают в реферировании.

Ведущую роль в удовлетворении читательских запросов взрослых играет библиотекарь как посредник между миром книжной культуры и читателем. Отказ взрослого от роли , руководителя чтения в пользу проводника в мире литературы делает библиотекаря одной из разновидностей андрагога. При этом на первый план в его работе выступает функция помощника в образовании или самообразовании взрослых. Адаптация взрослых к иным, более глубоким и содержательным сферам чтения должна проходить не запретительно-революционным путем, а путем постепенного и мягкого реформирования реальной картины чтения. Наличие или отсутствие высоких мотивов чтения не всегда отчетливо осознается самим читателем. Действенны мягкие формы расширения читательских потребностей и развития читательского вкуса. Они должны вестись с той позиции, на которой стоит сам читатель. При этом необходимо расширение нового в содержательном отношении читательского опыта.

Критерии профессионализма библиотекарей: эрудированность, принадлежность к читательской элите, знание потребностей и вкусов читателей, коммуникативная культура, образцовое речевое поведение, понимание и психологии конкретного читателя, и своей просветительской миссии. Работа библиотекаря как андрагога, повышение его профессиональной квалификации в этом плане — особая область применения принципов андрагогики.

Задание для самоконтроля

Проведите небольшое социально-андрагогическое исследование читательского опыта в своей группе, используя методику, приведенную в приложении 10. Обсудите полученные результаты.

Рекомендуемая литература

Айзенберг А. Я. Социально-культурная роль чтения и самообразования в развитии личности // Вопросы философии. — 1986. — № 6.

Алексахин С. Мультимедиа в обучении // Человек и труд. — 1997. — № 3.

Воложенинова Н.Ю. Роль библиотеки в подготовке специалистов // Специалист. — 1999. — № 11.

Лукина М.М. Молодежная печать: Выйти из замкнутого круга: (По материалам обсуждения за «круглым столом» на факультете журналистики МГУ) // Вестник Московского ун-та. (Серия 10. Журналистика). — 1991. -№3.

Человек читающий: Писатели XX в. о роли книги в жизни человека и общества/ Сост. С.И.Бэлза. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1990.

Глава 21. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ

Одним из неформальных видов образования является туризм. В конце XVIII в. молодые люди из богатых английских семей в целях продолжения или завершения образования стали совершать так называемые гранд-туры, 2 — 3-летние путешествия в континентальную Европу. Их можно считать первыми образовательными турами. Во времена Просвещения Ж. Ж. Руссо и Дж. Локк провозгласили путешествия одной из необходимых составляющих воспитания.

С термином «турист» познакомил своих читателей англичанин Педж, издав в 1800 г. книгу «Анекдоты английского языка», в которой рассказывал о «путешественнике, называемом туристом». В то же время во Франции вышел Толковый словарь французского языка со статьей, где объяснялось, что турист — это «тот, кто путешествует из любопытства или для того, чтобы убить время». В России формирование традиции ознакомительных путешествий связано с именем Петра I, посылавшего дворян в Европу на учебу.

Экскурсионной деятельности большое внимание стали уделять со второй половины XIX в. В 1885 г. в Петербурге было открыто «Предприятие для общественных путешествий во все страны света» Липсона. Начинает свою деятельность Общество любителей естествознания, которое создает свои филиалы в Петербурге, Москве, Казани, Екатеринбурге, Тифлисе. Возникают Крымский горный клуб в Одессе, Кавказское горное общество: Пятигорске. С 1895 г. действуют Ялтинское экскурсионное бюро, Крымско-Кавказского горного клуба и первое туристическое общество — Русский туринг-клуб, объединявший вначале туристов велосипедистов. Последний имел отделения в нескольких крупных городах России (Москва, Киев, Рига и др.). В 1901 г. клуб был преобразован в Российское общество туристов, которое поставило своей целью использовать туризм и экскурсионную деятельность для просвещения народа.

Многие общества и клубы выпускали специализированные журналы, например «Экскурсионный вестник», «Русский экскурсант», литературу педагогического характера, а также занимались подготовкой руководителей экскурсий. В деятельности обществ и клубов принимали участие известные ученые, путешественники, писатели, общественные деятели, в том числе Д. Н. Мамин-Сибиряк, К. А. Тимирязев, Д. И. Менделеев, И. П. Павлов, Н. М. Пржевальский, В. И. Вернадский. Развитие экскурсионной деятельности проходило на фоне открытия различных выставок, музеев, исторических и культурных памятников. Двадцатый век приносит в образовательный туризм массовость.

Всемирная туристская организация, основанная в 1975 г., объединяет свыше 100 стран. В законе Российской Федерации «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» туризм определяется как «временный выезд (путешествие) гражданина с постоянного места жительства в любых целях, но без занятия оплачиваемой деятельностью в месте временного пребывания». Исходя из этого определения, сфера образовательного туризма охватывает все виды обучения и просвещения, которые осуществляются вне постоянного места жительства. В настоящее время наиболее популярными стали следующие виды образовательного туризма:

- учебные поездки с целью изучения иностранного языка или тех или иных общеобразовательных или специальных предметов;
- ознакомительные поездки в учреждения, организации и предприятия;
- научные и учебные стажировки в учреждениях, организациях и на предприятиях;
- участие в семинарах, конференциях, съездах, конгрессах, творческих мастерских и мастер-классах, цель которых обмен опытом и получение новой профессионально важной

информации;

— экскурсионно-ознакомительные путешествия по различным городам, природным зонам и странам.

В большинстве из перечисленных видов сочетаются профессиональные и познавательные интересы. Культурно-познавательными программами всегда сопровождают проведение семинаров, конференций, стажировок и других подобных мероприятий. Особенно много разнообразных экскурсионных программ, связанных с посещением музеев, выставок, осмотром достопримечательностей, предлагается в языковых школах для иностранных слушателей.

Современные туристические фирмы, осваивая рынок образовательных услуг, стремятся расширить спектр предлагаемых клиентам образовательных поездок: от летних курсов иностранного языка до докторантуры в зарубежных университетах. Некоторые образовательные учреждения также начинают заниматься образовательным туризмом. Туристическим фирмам, подразделениям образовательного туризма учебных заведений становится все более необходимой методическая помощь. Важно иметь информацию о качестве образования в зарубежных учебных заведениях с точки зрения национальных интересов. Целесообразно создание единого информационного банка образовательных программ. Эффективность работы зависит и от знания прогнозных оценок, мониторинга образовательных потребностей. Методики разработки индивидуальных образовательных программ также способствуют развитию этого направления туризма. Роль андрагогов в организации работы по научно-методическому обеспечению образовательного туризма трудно переоценить.

Андрогогическое сопровождение туризма предполагает целенаправленную работу по формированию тематических туристических маршрутов. Принцип их построения может быть разным. В одном случае в комплекс аспекты туризма нормативных образовательных программ вводится дополнительная, например по истории искусства или архитектуры. В другом — туристическая поездка будет носить исследовательский характер, например с целью пополнения коллекции растений или минералов. В третьем — путешествие может эмоционально предшествовать изучению крупного раздела науки или искусства. Вариантов множество. Но, как правило, содержание туристической и образовательной (просветительской) деятельности будут взаимодополняться и интегрироваться.

Путешествие обычно предваряется достаточно длительным этапом подготовительного обучения. Это могут быть опережающая информация о стране или регионе, спортивная подготовка, освоение прикладных навыков работы с фотоаппаратом, видеокамерой, разработка сценария будущего фильма. В ходе изучения или составления маршрута по карте открываются интересные возможности для группового проектирования. В андрагогические функции руководителя на подготовительном этапе входит сплочение сформированной для поездки или пешеходного маршрута группы.

Во время поездки андрагогические аспекты находят свое выражение в экскурсионной работе гида или проводника, его влиянии на межличностное общение в группе, организацию форм активного отдыха. Иногда это далеко не просто и требует знания основ конфликтологии. Руководитель группы или гид постоянно сочетает информационно-просветительскую функцию с любым другим видом деятельности, что, безусловно, должно подкрепляться особыми профессиональными умениями, чувством меры.

Информационное и эмоциональное воздействие на экскурсантов оказывают мастерство экскурсовода в подаче материала, эрудиция и артистизм, его личностное отношение к теме. По данным психологов, экскурсионная информация, хорошо продуманная и умело

преподанная, запоминается лучше, чем только увиденное, прочитанное или услышанное. Любая экскурсия — знакомство с памятником культуры, с произведениями искусства, с интересными объектами природы или с промышленными предприятиями, учреждениями медицины; образования, культуры и пр. — может служить развитию общей культуры человека, если в ней заложена возможность узнать что-то новое или по-новому, с новой точки зрения посмотреть на уже известное.

Образовательный туризм вносит в жизнь взрослого человека событийность, что само по себе становится поучительным, давая повод для смены жизненных стереотипов. Обогащая впечатления, экскурсия может дать человеку эмоциональный заряд, пробуждая или углубляя интерес к явлениям, событиям, объектам или личностям, и тем самым послужить толчком к дальнейшему, самообразованию.

Самообразовательная деятельность, связанная с туризмом, включает ведение дневника путешествия, составление фотоальбомов, подготовку слайдо- и видеофильмов с последующей их демонстрацией. Каждая из этих форм требует рефлексии, интерпретации полученного опыта, эмоциональной ретроспективы, что стимулирует личностное развитие.

Задание для самоконтроля

В перечень российских объектов, внесенных в список Комитета Всемирного наследия ЮНЕСКО, входят: исторический центр Санкт-Петербурга и относящиеся к нему группы памятников; Погост Кижи; Кремль и Красная площадь; исторические памятники Новгорода и окрестности; культурный и исторический ансамбль Соловецких островов; Белые памятники Владимира и Суздаля; архитектурный ансамбль Троице-Сергиевой Лавры в Сергиевом Посаде; Церковь Вознесения в Коломенском; Новоиерусалимский монастырь в Подмосковье; девственные леса Коми; озеро Байкал; вулканы Камчатки; Золотые горы Алтая; необычайная природа западного Кавказа.

Разработайте проект образовательно-туристской программы по ознакомлению с одним из памятников (по выбору) для российских и иностранных туристов.

Рекомендуемая литература

Гебель П. Природное наследие человечества. — М., 1999.

Квартальной В. А., Романов А. А. Международный туризм: Политика развития. - М., 1998.

Котлер Ф., Боуэн Дж., Мейкенз Дж. Маркетинг. Гостеприимство. Туризм / Под ред. проф. Р. Б. Ноздревой. — М., 1998.

Мерникова Н. «...Для удовольствия соотечичей и чужестранцев» (из истории туризма) // Управление персоналом. — 2001. — № 2.

Соломин В. П., Финаров Д. П. и др. Всемирное культурное и природное наследие // География в школе. — 1999. — № 2.

Чеботарь Ю.М. Туристический бизнес. — М., 1997.

Глава 22. МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

С античных времен музей (от греч. *museion* — храм, посвященный музам) был местом активной духовной жизни взрослых людей, прежде всего философов, поэтов, ученых. Как источник образовательной информации он впервые был обозначен в середине XVII в., когда Я.А.Коменский использовал термин «музей» применительно к кабинету ученого, содержимое которого всецело ориентировано на познание. От первоначального понимания музея как места, принадлежащего высокообразованным людям и аристократии, отказались со второй половины XIX в., и музейное пространство все шире стало открываться народным массам. В 30-е годы XX в. появился термин «музейная педагогика» (К. Фризен), четко обозначивший дидактическую и просветительскую роль музеев. В России музей с момента своего возникновения были ориентированы на образовательную деятельность для широких слоев населения (Кунсткамера и Музей Горного института в Петербурге, Учебный музей Московского университета, Оружейная палата, Третьяковская галерея и др.). Деятельность музейных работников при этом всегда соотносилась с образовательной (просветительской) деятельностью. С конца 20-х годов XX столетия в музеях России началась целенаправленная «борьба» за посетителей как часть просветительской деятельности государства. К концу 30-х годов свыше 11 % российского населения являлось музейной аудиторией.

В 90-е годы XX столетия музейная педагогика в России переживает этап активного развития не только как практическая сфера, но и как область научного знания.

Образовательный потенциал музея возникает на пересечении понятий «человек», «культура», «цивилизация», «информация», «диалог». Задачи, которые встают сегодня перед музейной педагогикой, многообразны. Прежде всего это стремление воспитать своего посетителя, готового к вхождению в музейное пространство, мотивированного на постоянное посещение музея, способного вступать в диалог с культурным наследием, хранящимся в его залах. В отличие от 20 — 30-х годов, когда музей диктовал свои правила преподнесения информации малообразованным посетителям, современный экскурсант вполне автономен в музейной среде.

Развитие музейной культуры взрослого посетителя — во многих аспектах андрагогическая проблема. Работники музеев постоянно ищут способы формирования целевой аудитории, формы общения с посетителями, ориентируясь на уровень их готовности понимать язык, на котором говорят с ними в музее история, культура, время. Любой из экскурсоводов музея по определению андрагог. Одним из важнейших принципов его работы является адресность предлагаемой информации, т.е. дифференцированный подход к посетителям. Музейная аудитория различается по социально-демографическим признакам (возраст, пол, национальность, образовательный уровень, профессиональная принадлежность, место жительства). Как правило, именно образовательный уровень и предыдущий культурный опыт определяют отношение людей к музею, к его экспонатам и культурно-образовательным программам.

Музейного педагога (точнее, андрагога) в первую очередь интересует:

- отношение посетителей к музею вообще;
- направленность их интересов (случайные посетители выставки, слушатели лектория, курсов выходного дня, тематических образовательных программ, «друзья» музея и др.);
- степень готовности к восприятию музейной культуры (ориентация в предметной области, знание языка музея, наличие предварительной информации об экспозиции).

Для того чтобы составить достаточно полное и объективное представление обо всех этих вопросах, андрагогу необходимо владеть навыками экспресс-диагностики. Тогда появляется возможность исходить из актуальных интересов и потребностей людей, находящихся перед ним. В зависимости от полученных данных он корректирует свои профессиональные задачи и выбирает язык общения — профессиональный, эмоционально-ассоциативный, популяризаторский или иной.

Основную часть современной музейной аудитории составляют женщины (до 70 %). Половина из них имеют высшее образование, многие приходят в музей ради ребенка. По данным Государственного Русского музея, выделено пять основных групп мотивов посещения музея: общепознавательные; конкретно-познавательные (ориентация на определенные произведения, экспозиции, выставки); эмоциональные (получение положительных впечатлений, поднятие настроения); воспитательные (по отношению к детям и знакомым); квазихудожественные (случайные посещения, заполнение свободного времени)¹.

В соответствии с принципами андрагоги работник музея, безусловно, призван уважать право посетителя на индивидуальность восприятия, на собственную внутреннюю реакцию, которая может не совпадать с откликом, «запланированным» авторами экспозиции. Сегодня для экскурсовода уже недопустимо подавлять слушателей информацией или программировать их восприятие собственными образами и оценками. Его основной задачей является приглашение к диалогу, размышлению по поводу художественных, технических, естественно-научных, исторических материалов, которые представлены в залах музея.

Задачей музейного работника (экскурсовода) является построение для взрослого посетителя системы ориентиров в музейном пространстве. В определенной степени это сродни формированию индивидуального образовательного маршрута в системе обучения. Сюда следует отнести предварительную информацию о музее в целом, отдельных экспозициях и залах; тематические буклеты и издания, аудио- и видеоматериалы, с которыми посетитель может индивидуально поработать до, во время и после посещения; устные рекомендации. Чтобы опосредованное информационными материалами общение с посетителями было продуктивным, оно должно быть методически грамотно подготовлено и структурировано с учетом особенностей восприятия той или иной адресной группы. Организация диалога посетителя и музейного пространства имеет определенную технологическую основу, которую призваны сформировать сотрудники музея независимо от его профиля. У взрослого человека, прежде всего должно возникнуть желание внутренне общаться с той культурной информацией, которую ему предлагают музей и авторы экспозиций. Появление подобного стимула так или иначе зависит от сотрудников музея, от их внутреннего настроя, установки на творческое взаимодействие со взрослым, вполне самостоятельным посетителем. Важно отметить, что квалифицированный музейный андрагог всегда с уважением отнесется к незнанию или отсутствию опыта у посетителя, постарается стимулировать появление у него информационного запроса. Взрослый посетитель, готовый к диалогу с музеем и его экспонатами, должен понимать их «язык», чтобы услышать и почувствовать голоса культуры, истории, других эпох и людей. Только тогда возможны внутренний отклик и индивидуальная интерпретация увиденного. Этого довольно сложно достичь без помощи специалиста, которым в данном случае оказывается экскурсовод. Если он находится в позиции подлинного андрагога, то выступит в роли посредника в увлекательном диалоге, развертывающемся перед его глазами. Еще одной специфической задачей музейного андрагога является создание настроения, отвечающего тематике экскурсии. Для каждой аудитории требуются свои психолого-

андрагогические приемы, зависящие от состава группы или индивидуальных особенностей отдельного посетителя. В каком-то смысле экскурсовод становится режиссером музейной ситуации, способствуя целостности восприятия посетителями предлагаемой информации, созданию определенного настроения.

В образовательной и просветительской деятельности музейных работников реализуются принципы интеграции образовательного и музейного контекстов; диалоговости; персонализации содержания музейной работы с посетителем; креативности, целостности, информационной меры. Все эти принципы в содержательном отношении близки сущности андрагогической деятельности.

Задания для самоконтроля

1. Проведите наблюдения за посетителями одного из музеев. Попытайтесь составить несколько словесных портретов на тему «Взрослый в музее». Проанализируйте профессиональную позицию одного из экскурсоводов с точки зрения андрагогики.
2. На примере одного из музеев покажите его просветительские возможности для разных возрастных и социальных групп взрослого населения.
3. Составьте аннотацию к одной из выставок или экспозиций так, чтобы она привлекла внимание какой-либо выбранной вами категории взрослых.

Рекомендуемая литература

Художественный музей в образовательном процессе. — СПб., 1998.

Шмит Ф. И. Искусство как предмет обучения. — Харьков, 1923.

Юхневич М. Ю. Музейная педагогика: Программа курса // Музейное дело и охрана памятников культуры. — М., 1996.

Museum education Histori Theory and Practis. The national art education Association. Reston. — Virdginia, 1989.

Принятие миссии «ведения взрослого» предполагает освоение андрагогом соответствующих основ деятельности, у истоков которой находится понимание сущности идеи непрерывного образования как учения человека на протяжении всей жизни. В этом процессе андрагог играет сопутствующую роль. Взрослый человек, выступая активным субъектом образовательного процесса, сам определяет меру своей включенности в него и степень потребности во взаимодействии с преподавателем. Игнорирование андрагогом этого принципиального положения приводит обычно к негативным эффектам.

Как уже упоминалось, впервые обозначение словом «андрагогика» сферы деятельности, связанной с обучением взрослых, встречается в книге немецкого историка эпохи Просвещения Александра Каппа о педагогических взглядах Платона. Таким образом, практика просвещения взрослых имеет столь же древние исторические корни, как и детское обучение и воспитание. В самом деле, чем, как не андрагогикой, занимались Пифагор, Сократ, Платон, Иисус Христос, пророки и проповедники, великие философы, политические деятели, литераторы, ученые всех веков и народов, вносящие свой вклад в просвещение и духовное развитие огромных масс, увлекаая их силой своего ума, духа, эмоций? Для своих непосредственных учеников, соратников, последователей они являлись подлинными Учителями.

Пожалуй, первая из позиций андрагога исторически оформилась именно как просветительская, проповедническая по отношению к другим взрослым людям. Подобная

позиция не может быть присвоена произвольно. Для этого андрагогу необходимо иметь то, что сегодня принято называть харизмой, обладать безусловным социальным и нравственным авторитетом среди значительного количества людей, быть носителем инновационных (революционных) идей, способных собрать вокруг себя массы последователей. Основным механизмом, обеспечивающим возникновение андрагогической системы отношений, становится убеждение, вера, объединяющая людей в то или иное сообщество, вдохновляемое лидером.

Однако профессия андрагога многолика. Многообразие позиций, сложившихся в опыте человечества у лиц, осуществляющих обучение взрослых, можно было бы разбить в смысловом отношении на определенные группы: монитор (от лат. *monitor* — тот, кто предупреждает, надсмотрщик); тьютор (от лат. *tutor* — защитник, покровитель, опекун); тренер, инструктор. Все они являются носителями нормативного эталонного комплекса знаний, умений, навыков в локальной образовательной области. Характер содержания, которое они транслируют, предполагает его передачу с помощью инструктирования, алгоритмизации, программированного освоения социально нормированных действий и поведения. В этой ситуации задача андрагога сводится к четкой передаче необходимого объема содержания, установлению обратной связи, оценке и коррекции промежуточных и конечного результатов. Дело взрослого, желающего учиться в такой системе, подчиниться авторитету, основой которого является безусловный профессиональный опыт андрагога, быть готовым к рутинному повторению предлагаемых операций, к порой жесткому обращению со стороны преподающего.

По приведенной схеме взрослые обычно обучаются вождению транспорта, владению различной техникой, осваивают те или иные виды спорта, изучают иностранный язык. То есть речь идет об усвоении содержания, требующего безусловного предъявления внешнего, предметного результата и, как правило, в лимитированные сроки. Интересно, что существует довольно значительная категория взрослых людей (это особенно относится к тем, кто имеет собственный опыт преподавания или руководства), которым чрезвычайно трудно подчиниться инструкции или алгоритму.

Андрагог может принимать на себя роль ментора (от греч. *mentor* — имя наставника сына Одиссея, Телемака), советника, наставника, консультанта. Для этого он должен обладать значительным опытом в той или иной сфере жизнедеятельности и занимать значительно более высокую ступень в иерархии опыта, нежели его взрослый подопечный. Наставник осуществляет своеобразное сопровождение взрослого на том или ином этапе его образовательного пути, отступая на второй план, как только будет накоплен необходимый опыт и уровень компетентности.

Андрагог может выступать также в позициях аниматора (от лат. *anima* — душа), медиатора (от лат. *mediator* — посредник), фасилитатора (от лат. *facile* — простой). Эта группа позиционно объединена общим смыслом, ориентированным на облегчение образовательного процесса. Аниматор выступает в качестве стимула, внося воодушевление, становясь своеобразным индуктором, т.е. «пусковым» механизмом воплощения просветительских или образовательных идей и замыслов. Медиатор становится посредником между взрослым и образовательным содержанием. Он организует встречу с источником необходимой информации. Фасилитатор выполняет в первую очередь функцию психологической поддержки взрослого в его образовательных усилиях. Он предупреждает, смягчает, облегчает те трудности и противоречия, которые тот встречает на образовательном пути.

Еще одна из возможных позиций андрагога — проблематизатор. (Образно — «интеллектуальный провокатор, дразнящий собеседника».) Впервые такая позиция была

заявлена, скорее всего, Сократом, системой своих проблемных вопросов выведившим собеседника на границу его незнания. В процессе обучающего взаимодействия проблематизатор обеспечивает рождение собственных информационных запросов, формирует «ученое незнание», помогает в формулировке познавательных проблем и вопросов.

В отличие от проблематизатора андрагог-интерпретатор способствует ответу на возникающие в ходе образования вопросы. Обычно это специалист, признанный в своей области, достигший методологического уровня осмысления проблематики и способный в силу этого стимулировать выход на поиски смысла, оказывать помощь в истолковании имеющихся у взрослого информации или опыта, готовый ответить на возникающие у него вопросы.

В сфере просвещения андрагог может выступать в качестве популяризатора, транслятора знаний и опыта, созданных другими людьми. Его задача — перевести образовательную (просветительскую) информацию на более доступный язык, сделать ее понятной широким слоям населения, сохранив при этом первоначальный смысл.

Если в образовательной ситуации одновременно встречается достаточное количество людей высокого уровня образованности и компетентности, андрагогу целесообразно занять позицию координатора. Его основной задачей становится объединение, интеграция образовательных усилий и опыта присутствующих участников познавательно-коммуникативных процессов.

Наконец, андрагогической всегда является позиция мастера, т. е. человека, достигшего в своей деятельности высот совершенства. Любой поступок и факт его жизни в этом случае становится поучительным для окружающих.

Первым шагом в построении логики андрагогического процесса является позиционирование в системе межсубъектного взаимодействия. Смысловой выбор позиции зависит от целого ряда моментов:

- начальных целевых установок участников;
- характера содержания, подлежащего усвоению;
- ситуации, требующей на выходе определенного уровня обученности;
- установленных сроков обучения;
- личностных особенностей андрагога, стиля его профессионального поведения;
- степени владения содержанием и познавательно-коммуникативной ситуацией;
- особенностей субъекта учения (возраст, пол, национальность, статус, образовательный ценз, степень принятия позиции ученичества);
- существующих культурных традиций и образовательных стереотипов.

Выбирая ту или иную позицию, андрагогу следует ответить себе на ряд вопросов: кем могу я стать для этих взрослых людей, которые пришли учиться? Каков мой профессиональный багаж, в какой степени он может оказаться полезен для них? Что я знаю о потребностях и интересах аудитории, сидящей передо мной? Насколько я могу быть для них интересным и полезным партнером в обучении? Каких трудностей мне следует ожидать? Внутренне принятую в итоге позицию необходимо предьявить в той или иной форме вовне, чтобы возможным стало согласование этой позиции с запросами потенциальных «учеников».

Следующим важным шагом является формирование в пространстве обучения благоприятного социально-психологического климата. Созданию соответствующей эмоциональной атмосферы и подлинно андрагогических отношений помогает то, что можно назвать «возрастной эмпатией» или умением (сочувствовать и (со)переживать настроению возраста (юности, зрелости, старости). В зависимости от возраста самого

андрагога и его социального опыта механизмами настройки на состояние аудитории могут стать воспоминания, вхождение в эмоциональный или интеллектуальный резонанс, «схватывание» жизненного ритма, дополнение по контрасту, взаимная компенсация (опыта, сведений и др.), диагностика проблематики, актуализация возрастных смыслов и ценностей.

Не менее серьезной профессиональной задачей является ощущение культурологического контекста, свойственного собравшейся для обучения аудитории. Он может быть однородным, поликультурным, одинаковым или разноуровневым в смысле предпосылочной образовательной базы. В одном случае первоначально необходимо опираться на доминирующие культурные ценности и реалии — это сразу расположит к вам аудиторию. В другом — искать метауровень, позволяющий сделать содержание обучения одинаково значимым и интересным для представителей разных культурных пространств.

Важным шагом в организации андрагогического образовательного процесса становится согласование целей, смыслов, основных ценностей, значимых для участников обучения. Совместная выработка профессиональных и личностных перспектив обучения, его сроков и логики позволяет сформировать подлинно андрагогическую систему отношений, отличающуюся открытостью образовательных механизмов.

Для того чтобы обучение было успешным, очень важно правильно выбрать образовательную стратегию. Ее можно определить как вектор развития профессионального поведения, обуславливающий характер становления образовательной системы на достаточно длительный период. Стратегия в значительной мере прогнозирует диапазон педагогических результатов, которые могут быть получены в том или ином случае.

Выбор образовательной стратегии прежде всего зависит от цели и содержания, которое предстоит освоить слушателям. В рамках формального образования содержание регламентируется, что требует пошаговой стратегии. Для нее характерны последовательная работа с «порциями» учебного материала и установление постоянной обратной связи с преподавателем (программирование, модульное обучение и др.). Обучение (формальное или неформальное), опирающееся на собственный опыт взрослых людей, требует другой стратегии — диалоговой. Диалог, в свою очередь, предполагает обучение культуре коммуникации, организацию групповой деятельности, ситуаций рефлексии и интерпретации. Для получения принципиально новых установок, отношений, опыта целесообразно использовать стратегию проживания с организацией ситуаций погружения в проблему, образовательных марафонов, различных форм имитационного моделирования и драматизации.

Встреча predetermined программами содержания образования и уникального опыта обучающихся приводит к так называемому интеграционному согласованию (Жордан), предполагающему обнаружение сходства и различий между старым и новым знанием. Это позволяет старое, уже известное осмыслить по-новому, поднимая значимость имеющихся у обучающегося знаний и опыта. Интеграционное согласование обеспечивает более спокойное вхождение взрослых в образовательный процесс, способствует преодолению жесткой заданности содержания образования. При определенной организации старый опыт становится существенным компонентом содержания занятий, расширяя его границы. Интерпретация взрослым человеком содержания образования в соответствии с внутренним контекстом «Я» рассматривается в качестве важного эффекта образования. Существенна сама ориентация образования на приобретение знаний, позволяющих осмыслить ситуации жизнедеятельности в широком контексте, и принятие этой ориентации взрослыми, включающимися в образование.

Не менее важным в андрагогическом процессе становится определение масштаба субъекта, который наиболее целесообразно сформировать для достижения той или иной образовательной цели. Например, обучение конкретным профессиональным умениям и навыкам технического плана (вождение, работа на станке, компьютерный набор и др.) продуктивно в индивидуальной форме (или парной с участием инструктора), поскольку здесь имеет смысл только индивидуальный результат. Освоение коммуникативных навыков и умений, напротив, невозможно в одиночку и требует групповой деятельности. Это же касается клубных форм обучения. Технологический потенциал группы складывается из влияний природных и социокультурных механизмов, связывающих людей по «закону сообщимости человеческих душ и состояний» (М. К. Мамардашвили). Большинство эффективных изменений в установках и внутреннем мире личности происходит именно в групповом контексте. Чаще всего в образовательных целях используются возможности малой группы (от 2 до 7 участников) как общности людей, находящихся друг с другом в непосредственном психологическом контакте. Качество группы не сводится к сумме качеств ее отдельных участников, а дает новый уровень восприятия и переживания действительности (общность опыта, эмоциональный резонанс, аналогичные умения).

Корпоративные варианты профессиональной подготовки рассчитаны на коллективные виды работы с содержанием, предусматривающим четкое разграничение функций и направленности материала. В технологии, предполагающие работу с коллективным субъектом, обязательно входят способы оформления в постулаты правил внутренних отношений, способствующих созданию коллективного образа будущего, сохранению и развитию данной общности и состояния принадлежности к ней человека. Коллективный результат складывается из интеграции, или суммирования, усилий каждого, а его эффективность основана на системном разделении функций при выполнении общественно значимой деятельности, направленной на достижение общей цели.

Показателями правильно выбранной профессиональной позиции и образовательной стратегии для андрагога служат:

- открытость и доверие взрослой аудитории по отношению к преподавателю;
- высокая степень внутренней включенности слушателей в работу;
- устойчивость познавательной активности на протяжении всего периода занятий;
- благоприятная психологическая атмосфера, складывающаяся между слушателями;
- искреннее обращение слушателей за помощью друг к другу и преподавателю;
- доброжелательная реакция на затруднения и проблемы, возникающие по ходу обучения у любого из его участников;
- предъявление своей проблематики для совместного обсуждения в ходе занятий;
- свободное предъявление собственной позиции;
- продуктивность совместной рефлексивной деятельности;
- интерес и уважение к личности андрагога и его профессиональной позиции;
- желание прислушаться к мнению преподавателя;
- наращивание информационных потребностей и проявлений креативности по мере прохождения образовательной программы (курса);
- проявление эффекта развивающегося содержания за счет привнесения в образовательное пространство опыта взрослых обучающихся;
- возможность решения профессиональных и личных проблем в итоге обучения;
- удовлетворенность результатами обучения на индивидуальном и групповом уровне;

— желание слушателей продолжить взаимные контакты после окончания обучения. В работе андрагога существуют определенные риски, например опасность выйти за границы своей компетенции. Поэтому необходимо уметь выявить и обозначить для себя и клиента эти границы. Бывает, что специалист, независимо от профиля деятельности, нужен взрослому, испытывающему трудности, только как психологическая отдушина. Он и не намеревается работать с собой, получая в лице андрагога своеобразный «объект», на который просто «сбрасывает» свои проблемы. В этом случае следует постараться ввести взаимодействие в обучающее русло либо отказаться от общения. Для андрагога также важно умение психологически выйти из ситуации обучающего взаимодействия, всегда требующей принятия на себя и внутреннего напряжения, и концентрации усилий.

Отвечая на вопрос, кто есть андрагог, некоторые специалисты склонны сегодня придать этому понятию расширенное толкование. К андрагогам они относят не только специалистов, непосредственно работающих в образовательных учреждениях для взрослых (институтах повышения квалификации, вечерних школах, различного рода курсах и др.), но и представителей других сфер деятельности, способных оказывать влияние на образование взрослого человека. Среди них руководители учреждений, работники культуры, социальные работники, организаторы досуга, туризма. В процесс приобщения взрослых к новой интерпретации их опыта постоянно включаются работники собесов, служб занятости, врачи, юристы и др. Потенциал соотнесения деятельности этих специалистов с ее андрагогической функцией кроется в осознанном включении в просвещение взрослых, с которыми они профессионально связаны; в определении круга информации, необходимой для оказания помощи своим подопечным в диагностике индивидуальных возможностей; в улучшении своего социального самочувствия.

Рассмотрим несколько примеров того, как андрагогические функции тесно переплетаются с должностными обязанностями различных специалистов.

Андрагогами вполне можно считать руководителей и управленцев разного уровня практически во всех профессиональных сферах. Одна из их прямых задач — создание условий для (саморазвития профессионального и личностного потенциала персонала своего учреждения. Руководитель может выступать как андрагог по отношению к отдельным сотрудникам, группам работников, коллективу (корпорации) в целом. В концепции обучающейся организации, широко распространяющейся сейчас в международной практике, именно руководству отводится особая роль в стимулировании обучения коллектива.

Огромное значение в плане андрагогического влияния на сотрудников имеет профессиональный имидж руководителя. С его помощью предъявляются и транслируются эталонные модели профессионального поведения и общения, специфика культуры учреждения. Стиль поведения руководителя способен ненавязчиво продемонстрировать окружающим, какие черты он хотел бы видеть в своих коллегах (пунктуальность, порядочность, творчество, стремление к образованию и др.). Таким образом, имидж может выполнять важнейшие андрагогические функции профессионального воспитания и стимулирования.

Руководитель обучающейся организации как андрагог становится в центре разработки стратегических линий обучения внутри коллектива, способствуя созданию в своем учреждении информационно-образовательной среды того или иного типа. Он всячески стимулирует появление образовательных целей и мотивов у своих сотрудников, определяя при этом целесообразность формирования субъектов обучения различного масштаба (обучение всего коллектива для поддержки конкурентоспособности; дополнительное образование и переподготовка творческих групп, обеспечивающих инновационное

развитие; индивидуальное повышение квалификации, ориентированное на карьерное продвижение).

Руководителю приходится выступать в роли андрагога-конфликтолога, проводя индивидуальную и групповую работу с кадрами по предотвращению, снятию конфликтов, развитию культуры деловой коммуникации. Для этого ему необходимы специальные социально-психологические знания и умения. Он также выполняет воспитательно-наставнические функции по отношению к молодым сотрудникам, резерву руководящих кадров, персоналу. Кроме того, на руководителе лежит ответственность в первую очередь за воспитание корпоративного духа учреждения, который воплощается в традициях, системе организации труда и досуга, атмосфере межличностного общения.

Андрагогические аспекты работы руководителя связаны с его экспертной позицией в системе деятельности учреждения. Именно руководитель в конечном итоге оценивает качество кадров и результаты деятельности своего коллектива. Именно он решает вопросы делегирования ответственности тем или иным сотрудникам. Все эти качества руководителя, безусловно, играют профессионально-воспитательную роль.

Для современного общества очевидна принадлежность к когорте андрагогов огромной армии социальных работников. Выделение андрагогического аспекта их деятельности объясняется ее ориентацией не только на оказание помощи людям, нуждающимся в социальной защите, но и на способность «опекаемых» взрослых к осознанию собственного жизненного потенциала, поддержку их стремления к самореализации и саморазвитию. В этот же ряд представляется возможным поставить и других специалистов, занятых в социальной сфере, обслуживании населения не эпизодически, а в течение довольно длительного времени.

Развитие сферы социальной защиты взрослого населения привлекает в число андрагогов новые категории людей. В качестве примера можно привести волонтеров (от фр. *volontaire* — доброволец, *voluntas* — воля, желание, готовность), которые участвуют в работе со взрослыми, нуждающимися в социальной защите и интеграции в общество. С одной стороны, волонтерство рассматривается как «серьезный досуг» (Р. А. Стеббинс), позволяющий личности реализовать себя вне работы, приобрести специальные знания, стать социально полезным. В этом смысле оно само по себе несет андрагогическую нагрузку. С другой стороны, работая со взрослыми, волонтеры способны в ходе общения благотворно влиять на восприятие опекаемыми людьми их позиции в нелегкой жизненной ситуации, оказывать им помощь в позитивной интерпретации своего опыта, что вполне соответствует функции андрагога.

Большими возможностями для образования взрослых располагают различные общественные движения. Перспективным является выделение андрагогического аспекта в деятельности руководителей, инициаторов, активистов этих движений. Это предполагает их специальную ориентацию и подготовку как андрагогов. Для организаторов и активистов общественных движений важно не только владеть организационными навыками и пропагандистскими умениями, но понимать и раскрывать перед коллегами по общему делу возможности их личностного развития и творческого самовыражения в совместной деятельности.

Самообразование во взрослом возрасте, независимо от желания самого человека, всегда приобретает андрагогический оттенок. В рамках информального образования он также становится «сам себе андрагогом». Для этого необходимо четко представлять свой образовательный потенциал, осмысливать свои образовательные потребности, цели, мотивы; представлять структуру процесса обучения; уметь рефлексировать над его

результатами. Все это связано с волевыми усилиями и способностью к самоорганизации. Для взрослого человека, желающего заниматься самообразованием на уровне профессионального, общекультурного, воспитательного развития, существует целый ряд значимых личностных характеристик:

- умение ориентироваться в мире информации;
- освоение себя как познающего «инструмента»;
- формирование коммуникативной культуры, позволяющей вступать во взаимодействие с другими людьми;
- освоение информационных образовательных технологий, делающих продуктивным процесс обучения;
- организация времени и пространства жизнедеятельности, в структуре которых постоянно должна оставаться часть для непрерывного образования.

Взрослому человеку, занимающемуся самообразованием, присуще умение противостоять информационному хаосу через его упорядочивание. Этому сопутствуют избирательность источников, способность отсекаать лишнее (целенаправленный отбор радио- и телевизионных передач, периодических изданий и др.); понимание того, что полнота информации по отдельной проблеме сегодня не может быть достигнута. Достаточно сказать, что за последние 30 лет, по наблюдениям ученых, объем информационного поля увеличился ровно настолько, как за предыдущие 5000 лет. Для того чтобы успешно продолжать обучение в любом возрасте, человеку необходимо выбирать оптимальные для себя поисковые модели, включающие систему создания и работы с базами данных, осуществления информационного поиска в каталогах, глобальных сетях, накопления, хранения и интерпретации нужных сведений.

Если вы всерьез собираетесь заниматься образованием в течение жизни, вам предстоит постоянно углублять знания о своих возможностях и особенностях как «человека учащегося». Что же важно выяснить о себе?

Необходимо провести (само)диагностику доминирующего типа восприятия информации (модальности). Это поможет выяснить, что для вас характерно: визуальный, аудиальный, кинестетический путь работы с информацией; (право)левополушарный вариант обучения. Полученные данные облегчат поиск наиболее удобных именно для вас моделей работы с текстом и устным потоком информации. Полезно представлять, какой тип памяти у вас преобладает: механическая, образная, ассоциативная, эмоциональная. Знания об этом обусловят отбор оптимальных способов запоминания и извлечения из памяти любой информации.

Важно определить собственные социально-психологические предпочтения в процессе обучения и их причины. Проанализируйте, когда и почему вам комфортнее учиться: в одиночку, в группе, в корпоративном сообществе, в системе Интернет; предпочитаете ли вы находиться в позиции человека, передающего опыт и знания, находящегося в центре внимания аудитории, или охотнее учитесь у других; кого предпочитаете в качестве андрагога: представителя своего или противоположного пола; ровесника, человека младше (старше) себя.

Подумайте, когда вы склонны проявлять наибольшую активность в работе с информацией: рано утром, в дневные часы, поздно вечером; как вам легче обучаться: в регламентированном жестком режиме под контролем со стороны или в условиях полной свободы.

Переходя от одной формы обучения к другой, полезно осознавать, что для вас наиболее ценно в процессе образования: знакомство с новым фактическим материалом, возможность глубже осмыслить происходящие вокруг процессы; повышение образова-

тельного ценза; интересное общение, возможность познания как такового или что-то еще. Не менее важно систематически анализировать причины, мешающие вам стать или находиться в позиции взрослого ученика. Всегда полезно выяснить, почему нет желания учиться, почему трудно усваивать тот или иной материал, ибо это помогает преодолеть преграды, возникающие на пути к самосовершенствованию с помощью образования. Для обучающегося взрослого человека одним из важнейших андрагогических умений является установление обратной связи. Это предполагает самостоятельную выработку критериев оценки и показателей продуктивности своего участия в образовательных программах и акциях.

В качестве ориентиров для обратной связи можно порекомендовать:

- изменение в системе жизненных и образовательных установок, ценностей, отношений;
- приобретение новых знаний, навыков, опыта деятельности;
- получение новых переживаний;
- изменение социального статуса, отношений на службе;
- получение конкретных творческих результатов;
- увеличение степени свободы в общении;
- решение определенных проблем в семье, на службе и т.д.

Взрослый учащийся человек обычно ищет формы, помогающие ему упорядочивать свой жизненный опыт, анализировать процесс и результаты саморазвития. Недаром большинство людей, чьи имена остались в истории, вели обширную переписку, дневники, мемуарные записи. Перечисленные выше моменты способны оказать помощь в освоении позиции аутодидакта, т. е. человека, способного к самообучению. Тому, кто научился руководить собственным образовательным продвижением, гораздо легче стать настоящим андрагогом.

Задания для самоконтроля

1. Сформулируйте универсальные принципы андрагогической деятельности.
2. Составьте для себя «Табу андрагога», начальной фразой которого будет: «Обучая взрослых людей, я никогда не буду...».
3. Если вы хотите узнать об особенностях своего мышления и стиля обучения или помочь узнать об этом своим знакомым, воспользуйтесь материалами, приведенными в приложениях 11 и 12.
4. Попробуйте отыскать андрагогический аспект в деятельности журналиста, телеведущего, имиджмейкера, тренера, водителя общественного транспорта, налогового инспектора, работника милиции, продавца книжного магазина.

Рекомендуемая литература

Рабочая книга андрагога / Под ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 1998.