

С. И. Змеев

АНДРАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕРМИНЫ

В последние годы во всем мире бурно развивается новая ветвь наук об образовании — андрагогика. Ее возникновение и формирование связаны с мощным количественным и качественным развитием огромной части сферы образовательных услуг — образования взрослых.

Несмотря на колоссальное значение этого вида образования в жизни современного общества, его громадную роль в практике и теории образования в целом, несмотря на плодотворные теоретические изыскания в области андрагогики, понятийный аппарат и образования взрослых, и андрагогики еще не сложился в стройную и общепризнанную систему понятий и терминов.

До сих пор не общепринятого понимания, кого относить к взрослым, кого называть взрослым обучающимся и какие виды образовательных услуг включать в область образования взрослых, что такое андрагогика и каково ее соотношение с педагогикой.

Самое широкое определение **взрослого человека** дано в 1976 г. на Генеральной сессии ЮНЕСКО в Найроби. В соответствии с ним к взрослым можно отнести “всякого человека, признанного взрослым в том обществе, к которому он принадлежит” [1, с. 2]. Для международной организации это определение, наверное, достаточно. Однако для практической организации обучения в конкретной стране оно мало что дает.

Для организации эффективного обучения взрослых людей в определении взрослого человека важно подчеркнуть его отличия от незрелых и те основные характерные черты, которые обуславливают специфику его обучения.

На первый взгляд основной характерной чертой взрослого человека является его естественный возраст. Многие российские ученые пытаются установить определенные возрастные границы периода зрелости. Так, Е. И. Степанова считает, что это период 18—40 лет [2, с. 53—54], Ю. Н. Кулюткин относит зрелость к 16—70 годам [3, с. 13—15], а Б. Г. Ананьев, соглашаясь с английским ученым Д. Б. Бромли, — к 21—26 годам [4, с. 131—135].

Но все же большинство ученых акцентирует свое внимание не на возрасте, а на других характеристиках человека.

Некоторые исследователи ставят понятие взрослости в зависимость от обучения по дневной форме, связанного в их понимании с выполнением детской и подростковой ролей [5, с. 61—64; 6, с. 8; 7, с. 10].

Правда тут же американские ученые уточняют, что “взрослый — это человек, который играет социально значимые продуктивные роли и несет ответственность за свою собственную жизнь” [6, с. 8]. Известный американский теоретик и практик образования взрослых М. Ш. Ноулз считает взрослым того, кто “ведет себя как взрослый, т. е. играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина, солдата) — социологическое определение” и “чье самосознание является самосознанием взрослого человека — психологическое определение”. Человек, по мнению М. Ш. Ноулза, является взрослым в той мере, в какой он воспринимает себя ответственным за свою собственную жизнь [8, с. 24].

В таком же ключе определяет взрослого человека и российский исследователь Ю. Н. Кулюткин: “Это прежде всего социально сформированная личность, способная к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества. Это субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь: производственную, общественную, личную... Он самостоятельно принимает решения, активно регулирует свое поведение” [3, с. 12].

Таким образом, большинство ученых обращает внимание прежде всего на социально-психологические особенности взрослого человека, которые отличают его от незрелых (детей и подростков).

Однако нельзя упускать из виду и физиологические факторы, и степень свободы человека, и его способность критически оценивать окружающую действительность.

С нашей точки зрения, взрослый — это лицо, обладающее достаточной степенью физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелости, экономической независимости и внутренней свободы для ответственного самоуправляемого поведения.

Таким образом, к взрослым людям можно отнести человека любого возраста, отвечающего указанным характеристикам. Названные черты, проявляясь в процессе обучения, в значи-

тельной мере определяют и специфику обучения взрослых людей, и основные особенности взрослого обучающегося.

Взрослый обучающийся обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых учеников: 1) он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

Данные характеристики взрослого обучающегося в решающей мере определяют особенности процесса обучения взрослых людей. Необходимо отметить, что обучение человека происходит в течение всей его жизни.

Всем известно определение человека как *homo sapiens*, разумного существа, “существа понимающего, разумеющего” (обладающего пониманием). Но ведь понимание приходит не само по себе, а в результате определенной деятельности человека. Какая же деятельность превращает человека в “существо понимающее”? Ответ на этот вопрос известен: труд делает человека человеком. Труд, практическая деятельность, производство определенных операций с предметами окружающего мира. Но ведь трудятся и пчела, и муравей. Только они трудятся, повинаясь зову инстинкта. А человек труду *научается*. Осмысленность, целенаправленность, вариативность (видоизменение в зависимости от условий) и способность к совершенствованию — вот что отличает практическую деятельность человека от инстинктивных действий животных. Но основой всех этих характеристик деятельности человека является особый вид деятельности — деятельность учения, приобретения знаний, умений, навыков, качеств.

Таким образом, в XX в., щедром на определения человека (*homo faber* — “существо производящее”, *homo ludens* — “существо играющее” и др.), рождается подлинное определение человека как “существа учащегося” — *homo studens*.

Ведь именно учение — основной вид деятельности человека. Приобретая информацию о самых различных сторонах жизни через средства массовой информации, от своих друзей и знакомых, мы учимся, узнаем что-то новое, пусть это новое и не всегда может соответствовать действительности, быть точным и глубоким.

Итак, обучение человека происходит в различных формах постоянно и отнюдь не всегда осознанно и целенаправленно. Поэтому, на мой взгляд, неточно определять обучение лишь как “средство образования” [9, с. 297; 10, с. 32]. С другой стороны, некорректно представление об обучении как об одностороннем процессе познавательной деятельности обучающегося [11, с. 37] или вообще как о процессе развития личности (точка зрения, разделяемая многими учеными-психологами и педагогами).

Главными моментами при осуществлении процесса обучения являются наличие какого-либо источника обучения, обучающегося и деятельности по передаче и приобретению знаний, умений, навыков и качеств.

Обучение — двусторонняя деятельность передачи и приобретения знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей.

Обучение — это самое широкое понятие процесса приобретения человеком необходимых ему сведений и качеств. Оно происходит постоянно на протяжении всей жизни человека и может осуществляться в различных формах, сознательно и неосознанно, целенаправленно и самопроизвольно, в специальных формах и неорганизованно.

В отличие от обучения образование представляется всегда в той или иной форме организованным и целенаправленным процессом передачи и освоения определенным образом систематизированных знаний, умений, навыков и качеств (ср., например: “Образование — это организованные, обдуманые, систематические усилия по передаче, выявлению или приобретению знаний, позиций, ценностей или умений” [6, с. 6]).

На мой взгляд, необоснованны попытки путем филологических приемов (*образование* — от слова *образ* или *образовываться* “становиться”) определять образование как процесс становления человеческой личности. Личность деформируется под воздействием многочисленных и многообразных общест-

венных явлений, среди которых образование играет важную, но с каждым годом относительно менее значительную, нежели ранее, роль. И это вполне закономерный результат процесса расширения общественных связей, формирования единого информационного пространства, развития технологий передачи и обработки информации.

Образование — это: 1) организованный многосторонний процесс целенаправленных передачи и приобретения систематизированных знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей; 2) результат осуществленного процесса образования.

Различные типы обучения (по терминологии ЮНЕСКО) представлены в трех видах образования: формальное, неформальное, неформальное. Они различаются между собой по следующим параметрам.

Формальное образование (formal education) — это обучение 1) в специально предназначенных для этого учреждениях; 2) специально подготовленным персоналом; 3) ведущее к получению общепризнанного документа об образовании; 4) систематизированным знаниям, умениям, навыкам и качествам; 5) характеризующееся целенаправленной деятельностью обучающихся.

Неформальное образование (non-formal education) — организация обучения, характеризующаяся двумя из перечисленных выше параметров: овладением систематизированными знаниями, умениями, навыками и качествами; целенаправленной деятельностью обучающихся.

Неформальное образование (informal education) — неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из вышеназванных параметров. (Строго говоря, этот вид обучения нельзя отнести к образованию.)

Процесс обучения представляет собой определенным образом организованную деятельность обучающегося и обучающего. Независимо от вышеперечисленных видов обучения в этом процессе в той или иной форме участвуют пять основных элементов: обучающийся, обучающий, содержание, источники и средства, формы и методы обучения.

Организационно-деятельностная модель процесса обучения представлена на рисунке.

Процесс обучения осуществляется в несколько этапов: планирования, реализации, оценивая и коррекции. В зависимости



от роли и функций обучающегося и обучающего на этих этапах процесс обучения может быть построен по педагогической либо андрагогической модели.

Модель обучения представляет собой систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения.

В **педагогической модели обучения** доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучающийся (точнее, в данном случае обучаемый) в педагогической модели обучения занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации процесса обучения в силу тех же причин также достаточно пассивно: ведь его основная роль — это восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим.

Андрагогическая модель обучения основывается на семи основных посылах:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).
2. Взрослый обучающийся сознательно стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению.
3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может

быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают процесс обучения, либо способствуют ему.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания, и, в определенной мере, коррекции.

Андрагогическая модель обучения разрабатывается в рамках новой науки об образовании — андрагогики. Ее появление было подготовлено и обусловлено всем ходом развития образования, о котором говорилось выше, а также логикой развития теории обучения.

В самом общем виде можно утверждать, что общечеловеческий прогресс ведет к освобождению, раскрепощению человеческих способностей и сил, ко все более полной реализации человеческих возможностей, а эволюция образования идет по пути раскрепощения человека в процессе обучения в силу и по мере того, как индивид становится не объектом, но истинным, реальным субъектом, по меньшей мере равным другому субъекту данного процесса — обучающему.

Мысли, догадки о необходимости более активной роли обучающегося в процессе своего обучения высказывались практически всеми крупными учеными-педагогами. В работах некоторых из них были предвосхищены отдельные особенности обучения взрослых.

Среди таких отечественных ученых необходимо назвать имена К. Д. Ушинского, на примере воскресных школ России выявившего целый ряд особенностей обучения взрослых; Е. Н. Медынского, обобщившего опыт внешкольного образования в дореволюционной России; Н. К. Крупской, выделившей некоторые важные факторы, определяющие специфику обучения

взрослых, в частности рабочих; А. В. Даринского, определившего особенности общего образования взрослых; А. Д. Пинта и Н. И. Бокарева, описавших характерные черты педагогики взрослых; Ю. Н. Кулюткина, сформулировавшего некоторые особенности психологии обучения взрослых.

В числе зарубежных ученых, оказавших значительное влияние на развитие андрагогики, следует выделить выдающегося американского психолога, философа, педагога Дж. Дьюи, чьи идеи обучения с опорой на опыт обучающегося и для достижения практической цели на много лет вперед определили развитие школьного дела как в США, так и в других зарубежных странах; американского философа Э. Линдемана, сформулировавшего основные философские посылки образования взрослых. Большое воздействие на развитие андрагогических идей оказали те течения философии и психологии, которые были связаны с осознанием ведущей роли индивида в развитии общества и своей собственной личности, особенно экзистенциализм с его категориями личной свободы, ответственности, самоценности существования человека, а также так называемая гуманистическая психология в лице ее крупнейших представителей А. Маслоу с его концепцией иерархии человеческих потребностей и К. Роджерса с его пониманием ведущей роли индивида в процессе своего выздоровления (К. Роджерс по специальности был врачом) и обучения.

Становление андрагогики как самостоятельной науки об обучении взрослых происходило в 1950—70-е гг. Оно связано с именами немецкого профессора Ф. Пёггелера, югославских ученых Б. Самоловчева и Д. Савичевича, голландского исследователя Т. Тен Хаве, польского ученого Л. Туроса. Окончательное формирование основ андрагогики, андрагогической модели обучения было осуществлено в 1970-е гг. в работах выдающегося американского андрагога М. Ш. Ноулза, а также англичанина П. Джарвиса и американца Р. М. Смита [12].

М. Ш. Ноулз назвал андрагогику “искусством и наукой помощи взрослым в обучении”, “системой положений” о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно “к разным взрослым людям в зависимости от ситуации” [8, с. 43, 59]. Польский ученый Л. Турос считает, что андрагогика — это “наука о целях, прохождении, условиях, результатах и закономерностях сознательного и целенаправленного,

организованного образования и воспитания взрослых людей, а также самообразования и самовоспитания” [13, с. 9].

Андрагогика исследует и определяет закономерности деятельности обучающихся и обучающихся по организации и реализации процесса обучения. Она может быть определена следующим образом.

Андрагогика (от греч. *anēr, andros* — взрослый мужчина, зрелый муж; *ago* — веду) — **наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.**

Поскольку она выявляет общие закономерности обучения взрослых, то в ней выделяется **теории обучения взрослых**. Этот раздел андрагогики исследует наиболее общие категории: особенности взрослого обучающегося, особенности процесса обучения взрослых, андрагогическую модель обучения, взаимосвязи андрагогики с различными областями сферы образования, закономерности и тенденции развития образования и самой андрагогики.

Как всякая наука, андрагогика имеет свою историю возникновения и развития. Поэтому в ней существует раздел **истории развития андрагогических концепций и идей.**

Андрагогика изучает и формулирует основные закономерности деятельности обучающихся и обучающихся в процессе обучения, и потому ее составной частью является **технология обучения взрослых.**

Под **технологией обучения** мы понимаем систему научно обоснованных действий активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения.

Три указанных выше раздела представляются основными в новой науке. Вряд ли обоснованно пытаться по аналогии с педагогикой вычленить в ней общую андрагогику, дидактику взрослых, школьную, индустриальную, сельскохозяйственную, туристическую андрагогику, как это делает Л. Турос [13, с. 121].

В теоретическом плане можно сформулировать десять основных принципов обучения взрослых.

Андрагогические принципы обучения — это основные принципы, определяющие специфику обучения взрослых. К ним относятся следующие:

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации и оцениванию процесса обучения.

3. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу, жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности обучающегося.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. Контекстность обучения (термин А. А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

8. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов

обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения [14].

Сформулированные принципы обучения взрослых не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними. Однако их действие в конкретных условиях обучения взрослых людей отличается достаточно четкой спецификой.

На указанных принципах должно строиться (и во многих случаях так и происходит) обучение взрослых. Оно осуществляется в основном в сфере образования взрослых.

Образование взрослых имеет древние традиции и историю. Хронологически оно возникло раньше, чем образование детей и подростков. Ведь для того, чтобы обучать молодое поколение, старшее должно было само чему-то научиться и научить других взрослых, чтобы те в свою очередь передавали опыт молодым. Древнейшие известные нам школы обучения (Конфуция, Лао-цзы, Сократа, Платона) имели дело именно со взрослыми. Но как самостоятельный вид образования образование взрослых сформировалось лишь в XIX в. Именно тогда в Дании, Англии, Франции, Германии, а в конце столетия и в России образование взрослых приняло значительный (по тем временам) размах, стало объектом изучения со стороны ученых, начало обогащаться собственными научно-методическими материалами и стало восприниматься как одна из важных сфер образовательной деятельности государства.

Достижение процветания, благополучия, социально-экономической стабильности и благоприятных перспектив развития общества в целом и отдельных личностей стало связываться с образованием взрослых во многих странах мира в 60—70-е гг. нашего века. Это было связано в первую очередь с расширени-

ем масштабов научно-технической революции, с развитием экономики, возникновением новых технологий, а также с таким социальным явлением, как массовая безработица в западных странах. Именно в этот период в США, Франции, Великобритании, ФРГ, Швеции, Японии, Испании были предприняты энергичные, можно сказать, чрезвычайные меры по развитию профессионального образования взрослых. В частности, практически во всех странах мира были приняты соответствующие законодательные акты, определившие пути развития, источники финансирования и поддержки образования взрослых. К примеру, по закону 1971 г. об образовании взрослых во Франции все организации или предприятия, число работников которых превышает 10 чел., должны ежегодно отчислять в фонд развития образования взрослых 1,1 % своих доходов. В настоящее время предприятия выплачивают в фонд образования взрослых практически 1,5 % доходов. Законодательство многих стран предусматривает предоставление взрослым обучающимся полностью или частично оплачиваемых их организацией отпусков на время обучения.

В то же время за рубежом все более расширялись масштабы общеобразовательной и общекультурной, или общеразвивающей, подготовки взрослых. В развитых странах мира осознали, что для эффективной производственной деятельности человек должен не только хорошо владеть профессиональными навыками, но и быть достаточно развитым в культурном, нравственном, психологическом отношениях, он должен ощущать себя полноценной личностью, полноправным членом общества, общины, семьи. А достичь всего этого можно не столько путем приобретения полного среднего образования (хотя, конечно, эта гуманистическая цель весьма привлекательна), сколько путем постоянного или, по крайней мере, регулярного обучения в системе образования взрослых. На достижение этих целей была направлена и активная социальная борьба трудящихся за свои права в указанные годы. Проблемы развития образования взрослых оказались в фокусе внимания мировой научной общности. Они детально рассматривались на специальных международных конференциях в Монреале (1960), Токио (1972), Париже (1985); в 1976 г. они были в числе важнейших вопросов Генеральной ассамблеи ЮНЕСКО в Найроби.

В результате предпринятых государственными органами, бизнесменами и работниками образования усилий значительно

возросли масштабы и повысился качественный уровень образования взрослых. Достаточно указать, что, например, в США различными формами образования взрослых охвачено более 50 % взрослого населения, во Франции — около 10 %, в Канаде — 20 %, в Швеции — почти 80 %. В СССР в 1989 г., согласно официальной статистике, различными формами обучения взрослых было охвачено 42,7 % трудоспособного населения страны.

Несмотря на внушительные масштабы образовательной сферы, относимой к образованию взрослых, до сих пор не существует единого мнения по вопросу его определения.

Большое внимание развитию образования взрослых уделяет ЮНЕСКО. На Генеральной конференции этой организации, состоявшейся в Токио в 1972 г. было принято следующее определение: “Выражение “образование взрослых” означает весь комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах и вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают свои знания, улучшают свою техническую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию, или изменяют свои взгляды или поведение в двойной перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии” [15, с. 17].

Это широкое определение позволяет отнести к образованию взрослых любые организованные формы обучения лиц, считающихся взрослыми. На практике, однако, в большинстве стран к этому виду образования относят в основном повышение квалификации и переподготовку лиц с уровня общего образования до уровня среднего специального, организованную не по дневной форме обучения.

В России исторически к образованию взрослых относилось так называемое внешкольное образование, затем различные формы ликвидации неграмотности, а в послевоенные годы в СССР теоретики сводили его практически только к общему среднему образованию в вечерних средних школах. Поэтому ныне, когда различные формы образования взрослых мощно

развиваются в России, некоторые ученые растерянно считают, что “понятие “образование взрослых” в последние годы постепенно теряет даже ту весьма условную определенность, какую оно имело еще в недавнем прошлом” [5, с. 61]. Не случайно, что в принятом в 1992 г. Законе Российской Федерации об образовании понятие “образование взрослых” отсутствует! Согласно данному закону, образования взрослых, этой огромной области образовательной сферы, вообще не существует.

На самом же деле образование взрослых — это достаточно четко определяемая структура образовательной сферы. Что же позволяет рассматривать образование взрослых при всем разнообразии его форм как некую единую часть сферы образовательных услуг?

Прежде всего, основное действующее лицо — взрослый обучающийся человек с рассмотренными выше психофизиологическими, профессиональными и социальными особенностями. Сфера образовательных услуг, включающая в себя образовательные и иные учреждения, организующие обучение взрослых, а также органы управления этой сферой являются вторым системообразующим элементом образования взрослых. В качестве третьего элемента выступает андрагогика — теория и технология обучения взрослых. Наконец, еще одним, пожалуй наиболее важным, элементом сферы образования взрослых служит корпус специалистов этой области: управленцев, советников, преподавателей, тьюторов.

Итак, **образование взрослых** можно определить как сферу образовательных услуг (формального и неформального образования) для лиц, отнесенных к взрослым обучающимся.

К настоящему времени в России сложились следующие формы образования взрослых:

а) в рамках формального образования:

— общее среднее образование, осуществляемое в вечерних (сменных) средних школах;

— профессионально-техническое образование, организуемое в вечерних и дневных с вечерними отделениями профессионально-технических училищах, а также на различных профессионально-технических курсах обучения различной длительности;

— среднее профессиональное образование, реализуемое в заочных средних профессиональных учебных заведениях и на вечерних и заочных отделениях дневных средних профессиональных учебных заведений;

— высшее образование, организуемое в заочных и дневных с вечерними и заочными отделениями высших учебных заведениях;

— последипломное обучение (повышение квалификации) специалистов с высшим и средним профессиональным образованием в институтах, на факультетах и курсах переподготовки и повышения квалификации, как самостоятельных, так и при обычных высших учебных заведениях;

б) в рамках неформального образования — профессионально направленные и общекультурные курсы обучения в народных университетах, центрах непрерывного образования, центрах образования взрослых, в лекториях общества “Знание”, по телевидению, на различных курсах интенсивного обучения [16].

Отличительной чертой образования взрослых в России является его преимущественно вечерняя и заочная форма обучения, которая позволяет обучающимся получать образование определенного уровня и профиля без отрыва от производственной деятельности.

Начала складываться и система подготовки специалистов-андрагогов: преподавателей, консультантов, управленцев (менеджеров).

В перечень специальностей высшей школы России включена специальность “03.14.00 — андрагогика”. Государственный стандарт данной специальности был утвержден в июне 1995 г. Стандарт служит фундаментом подготовки базового специалиста — преподавателя андрагогических дисциплин. Однако специалист, получивший в соответствии со стандартом пятилетнюю профессиональную подготовку, может работать не только в образовательных профессиональных учреждениях в качестве преподавателя андрагогических и педагогических дисциплин, но также в учреждениях, организациях, на предприятиях производственной и социальной сфер в качестве консультанта, эксперта, тьютора, научного работника, работника управленческого аппарата, методиста, инспектора, социального работника.

Профессиональная деятельность **специалиста-андрагога** заключается в **обучении, консультировании, оказании социальной помощи и выполнении организационно-управленческих функций** в среде взрослых людей.

Основными функционально-должностными обязанностями специалиста-андрагога могут быть:

— организация и реализация процесса обучения взрослых людей на любых уровнях и в любых сферах непрерывного образования (преподаватель-андрагог);

— оказание помощи в научно обоснованной организации и реализации учебного процесса, оценка качества учебного процесса, качества знаний, аттестация андрагогических кадров и учебных заведений для взрослых (инспектор, методист, эксперт, тьютор);

— проведение научно-исследовательской работы по проблемам образования взрослых (научный работник);

— проведение консультационной, социально-реабилитационной работы со взрослыми по вопросам производственной, учебной, социальной, личной жизни (консультант, социальный работник, работник информационно-ориентационной службы в сфере образовательных услуг);

— осуществление организационно-управленческой деятельности в учебных заведениях, на предприятиях, в организациях и учреждениях производственной и социальной сфер (работник управленческого аппарата).

Для осуществления своей деятельности специалист-андрагог должен обладать знаниями о возрастных, физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностях взрослых людей и об их проявлениях в процессах обучения, трудовой, социальной, досуговой, бытовой деятельности; умениями и навыками работы со взрослыми людьми; определенными качествами и ценностными ориентациями. Все перечисленные выше моменты должны позволить специалисту-андрагогу эффективно участвовать в процессах обучения, ориентации, управления, оказания различного рода помощи взрослым людям.

Таким образом, образование взрослых представляет собой огромную область сферы образовательных услуг. Обучение взрослых людей имеет свою специфику и для своего функционирования требует дальнейшего развития теории и технологии обучения взрослых — андрагогики, а также теории и практики подготовки специалистов-андрагогов.

Литература

1. *UNESCO. The General Conference Adopted a Recommendation on Adult Education // Adult Education Information Notes. 1977. N 1.*

2. *Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. Л., 1981.*

3. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
5. Даринский А. В. Кого и как включить в систему образования взрослых // Педагогика. 1995. № 2.
6. Darkenwald G. G., Merriam S. B. Adult Education: Foundations of Practice. N. Y., 1982.
7. Micchielli R. Les méthodes active dans la pédagogie des adultes. Paris, 1985.
8. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980.
9. Большая советская энциклопедия: В 30 т. Т. 19. М., 1975.
10. Леднев В. С. Непрерывное образование: структура и содержание / АПН СССР. М., 1988.
11. Smith R. M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. Milton Keynes, 1983.
12. Змеев С. И. Теория обучения взрослых (андрагогика) за рубежом на современном этапе / НИИ общего образования АПН СССР. М., 1990.
13. Tuross L. Andragogika. Zarys teorii oswiaty i wychowania doroslych. Wyd. II. Warszawa, 1978.
14. Змеев С. И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. 1995. № 2.
15. Развитие образования взрослых: Аспекты и тенденции // IV Международная конференция по образованию взрослых, Париж, 19—29 марта 1985 г. / ЮНЕСКО. Париж, 1985.
16. Vit-Bad B. M., Sokolova L. I., Zmeyov S. I. Russia // Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester, 1992.