

М.Г. Личутина, начальник кафедры кадровой, воспитательной и психологической работы в уголовно-исполнительной системе Кировского института повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний, кандидат педагогических наук

ПРИОРИТЕТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В современных условиях развития общества, качественных изменений в сфере науки, техники и технологий, особенностей самореализации личности происходит усложнение функций и структуры сферы образования взрослых людей. Сформировались новые принципы обучения, возникла и динамично развивается новая наука об обучении взрослых – андрагогика.

Андрагогические основы и технологические приемы обучения взрослых оказывают воздействие на всю сферу образования.

Уже давно возник вопрос, учатся ли взрослые особым образом, т. е. учатся иначе, чем дети и молодые люди, а возможно, и иначе, чем очень старые люди. Ноулз поставил этот вопрос на передний план в англосаксонском языковом и культурном пространстве своей попыткой ввести дисциплину «Андрагогика» (как «педагогика для взрослых»). То же самое постулировалось и в немецкоязычном мире, хотя и несколько более осторожно: Титгенс и Вайнберг еще в 1970 г. писали о «взрослых в сфере преподавания и обучения» (Tietgens/Weinberg, 1971). В обоих случаях предполагается, что обучение специфично для взрослых, что, следовательно, требует и специфической педагогической организации учебного процесса. Хорст Зиберт, с другой стороны, неоднократно указывал, что образование взрослых можно отделить только от школы (например, Siebert, 1996); и в педагогической психологии неоднократно подчеркивается, что различия в обучении и учебном поведении молодежи и взрослых могут определяться лишь постепенно, но не принципиально.

В 1833 г. немецкий историк А. Капп ввел понятие «андрагогика» в научный обиход, имея греческое происхождение (андрос – мужчина, человек; агоейн – вести), андрагогика – это «ведение взрослого человека».

В странах Европы, Америки андрагогика рассматривается как научный подход к процессу учения взрослых. В этом значении андрагогика – наука пониманию (теория) и поддержки (практика) образования взрослых на протяжении всей жизни.

Андрагогика предлагает различные принципы, методы и средства, которые обеспечивают развивающую роль образования в жизни взрос-

лого. Андрагог обладает высокой квалификацией, комплексом специализированных андрагогических знаний, умений и навыков, обеспечивающих образовательную деятельность, с учетом специфики образовательных потребностей и возрастных особенностей граждан.

К сфере деятельности андрагога относится подготовка кадров преподавателей для обучения и проведение научных исследований в области образования взрослых. Его деятельность заключается в осуществлении совместных с обучающимися действий по психолого-андрагогической диагностике обучающихся, планированию, созданию благоприятных условий, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения взрослых людей.

По мнению специалистов, деятельность андрагога включает в себя:
консультирование;
оказание социальной помощи;
выполнение образовательных и организационно-управленческих функций в сфере образования взрослых людей.

Как показывает история, школьная педагогика и (педагогическая) психология традиционно больше заботились о молодых людях и о прочно сложившихся институциональных рамках школы, в которых они должны были воспитываться и преподаваться.

Образование взрослых и, главным образом, социология больше интересовались тем, что то, что еще не входило в образ взрослых людей: обучение, завершение школьного и профессионального обучения.

Много говорилось и писалось о том, что именно привело к такому явному разрыву в образовательной биографии и системе образования, разрыв между незрелыми учениками в школе и профессиональном обучении и зрелыми, уже не учащимися во взрослой жизни, смягчился, сделав все это дело идеологически континуум в концепции «обучения на протяжении всей жизни». Все более быстрое изменение требований, безусловно, сыграло свою роль, в результате чего полученные знания устарели с течением жизни и возникла необходимость изучать новые вещи. И, наконец, повторное открытие давно забытого факта, что именно люди учатся на протяжении всей своей жизни, а не институциональные системы, которые поддерживают их на разных этапах.

В любом случае, подход к обучению на протяжении всей жизни позволяет понять обучение как индивидуальный и биографический континуум. И понимать, что «обучение» должно быть дифференцировано по дидактическим правилам, конкретным для адресата, содержания и контекста, но не обязательно должно принципиально отличаться при обучении несовершеннолетних от обучения взрослых.

Другими словами, есть основания подозревать, что предполагаемое фундаментальное различие между обучением у детей и подростков и во взрослом возрасте основано на мотивах легитимации обучения, а не на эмпирической реальности обучения на разных этапах жизни. Хотя ситуация с обучением в школах и центрах профессионального обучения отличается от многих ситуаций в учебных заведениях для взрослых, это не обязательно связано с тем, что здесь существуют разные стратегии обучения, учебные интересы и цели обучения.

Педагогическая наука с трудом понимает обучение людей как биографическую преемственность. Речь идет не об «одной» педагогической науке, а о «педагогических науках», т. е. о множественном числе. Педагогические науки разбиты на образовательные учреждения, социальные области и биографические фазы.

Науки об образовании были и остаются науками, результаты которых неразрывно связаны с контекстом действия. Неслучайно резкая критика деятельности немецкой системы образования в последние годы была тесно связана с критикой состояния знаний и рекомендациями к действию в области образовательных наук.

Практическая значимость научной работы различается по интенсивности в зависимости от содержания и сферы деятельности. Например, результаты школьной педагогики вливаются непосредственно в школьные программы и организации, в предметную дидактику.

По мнению специалистов, педагогическая наука в целом совершенно не готова к научному обоснованию концепции непрерывного обучения. Пока сотрудничество между наукой об образовании взрослых и школьной педагогикой понимается как «междисциплинарное», пока подготовка учителей не рассматривается как естественная часть (профессиональной) дальнейшей подготовки, науке о педагогике как таковой не хватает обоснования и легитимности, основы для концепции обучения на протяжении всей жизни.

В рамках успешного дальнейшего обучения учитель играет центральную роль, особенно в разработке среды обучения. По мнению Эйлера и Хана (2004), шесть принципов играют центральную роль в дидактических действиях преподавателя.

Помимо деятельности, непосредственно связанной с преподаванием, сюда также входит деятельность, включающая всеобъемлющие аспекты работы учителя.

Центральным ориентиром в дидактике преподавателя должен быть обучающийся, которого преподаватель поддерживает в процессе обучения путем проектирования учебной среды. Помимо анализа уровня обучения, перед преподавателем стоит задача определить цели обуче-

ния (например, аспекты передачи знаний или развития личности) и соответствующим образом спроектировать среду обучения.

Поскольку с точки зрения теории обучения не существует только одного способа эффективного обучения, преподаватель должен предоставлять возможности обучения, которые запускают центральные процессы обучения для обучающегося. Для этого требуется большой набор различных методов.

Помимо общения с обучающимися, преподаватель также должен общаться и сотрудничать с другими преподавателями вне аудитории. В этом контексте актуальны обучающиеся сообщества и общества практиков.

Условия институциональной структуры, такие как учебная программа, требования к времени или экзаменам, должны формироваться преподавателем. В частности, в дальнейшем образовании важно, чтобы курсы также использовались в связи с рабочей средой.

Размышление и оценка своих действий при обучении являются важными аспектами обеспечения качества образования. Стандарты качества должны быть установлены и гарантированы, особенно в сфере дальнейшего обучения. Это также может принимать форму самооценки.

Существенной предпосылкой профессиональной деятельности является тесная связь практической деятельности с научными знаниями, поэтому практика и теория должны более тесно взаимодействовать.

Подводя итог, необходимо отметить, что субъективные обоснования непрерывного образования резко отличаются от официальной семантики непрерывного образования. Теории обучения в повседневной жизни влияют на образовательную деятельность взрослых, но также влияют на сопротивление обучению. Однако неучастие в институционализированном непрерывном образовании не является сигналом пренебрежения, отсутствием интереса к обучению.

УДК 379.85

Л.Е. Лойко, доцент кафедры философии и идеологической работы Академии МВД Республики Беларусь, кандидат философских наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: МЕТОДОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Новые вызовы в вопросах национальной безопасности, обусловленные политическими событиями августа 2020 г., актуализировали в структуре исторической памяти Беларуси конкретные события и ак-