

УДК 370

**ПАРАДОКСЫ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПРОБЛЕМА ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*А.А. Вербицкий, д-р пед. наук
МГГУ им. М.А. Шолохова, Москва
О.Г. Ларионова*, д-р пед. наук
БрГУ, Братск*

Реформы российского образования, инициируемые министерством и продолжающиеся уже два десятилетия, не привели к принципиальным изменениям в целом. В статье рассматриваются причины сохранения традиционного характера обучения в нашей стране и возможные варианты организации учебного процесса в соответствии с принципами контекстного обучения.

Ключевые слова: образовательная система, ЗУН, форма-содержание, «сообщающее» обучение, контекстное обучение, опыт продуктивной социально-профессиональной деятельности, субъекты познавательной деятельности.

Источниками развития образовательной системы являются:

- эмпирический инновационный (или, как писали раньше – передовой педагогический) опыт;
- современная развитая психолого-педагогическая теория, обобщающая этот опыт и предлагающая язык общения, понятный теоретикам и практикам;
- административный ресурс: решения органов власти и управления [2].

Именно посредством решений «сверху», без какой-либо опоры на психолого-педагогическую теорию и отечественный инновационный опыт, в последние двадцать лет в российском образовании произошли кардинальные сдвиги, фактически означающие не просто модернизацию, но реформу образования. Введены лицензирование, аттестация и аккредитация образовательных учреждений, названных в последней редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательными организациями; существенно

расширен круг субъектов, имеющих право на образовательную деятельность, за счет «необразовательных» организаций и индивидуальных предпринимателей [8].

Прошла тотальная (и очень формальная) университетизация традиционных институтов. В структуру общего среднего образования вошли гимназии, лицеи, образовательные центры. Реализуется закон о ЕГЭ; в школе введено профильное обучение. Фактически разрушена система профтехучилищ, техникумы преобразованы в колледжи. Непрерывно растет доля платного образования на всех его уровнях.

Россия подключилась к Болонскому процессу, что повлекло за собой законодательное введение многоуровневой системы профессионального образования (бакалавриат, магистратура, специалитет); переход к кредитной системе оценки знаний обучающихся вместо привычной пятибалльной; необходимость реализации компетентностного подхода в образовании и др. В общем и профессиональном образовании принято новое поколение ФГОС компетентностного типа. В тексте закона об этом сказано глухо,

* -автор, с которым следует вести переписку

определения понятий «компетенция» или «компетентность» нет, компетенция (в единственном числе) вошла в определение понятия «квалификация»: «квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» [8].

Оказалось, что пресловутые ЗУНы (знания, умения, навыки – модель, которой обычно представляют традиционную систему образования) снова на первом плане, и они вроде бы не входят в компетенцию. Как же так? Новое поколение ФГОС компетентностного типа введено на два года раньше закона, подписанного президентом 29 ноября 2012 года. Выполняя их требования, все вузы прилагают громадные усилия к разработке общекультурных и профессиональных компетенций и даже паспортов на них. При этом само понятие «компетенция» трактуется как совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств и опыта личности, необходимых для продуктивной работы выпускника вуза. А теперь, когда ЗУНы выведены за рамки компетенции, как быть?

Не в компетентностном формате в новом законе об образовании сказано и о целях образования. «Среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей..., формирование навыков самостоятельной учебной деятельности..., подготовку... к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности» (8, ст. 66).

«Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности...» (8, ст. 68).

«Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в

соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (8, ст. 69).

В результате двадцатилетнего реформирования «сверху» фактически в России законодательно введена система образования, кардинально отличающаяся от той, что существовала в советский период. *Парадокс*, однако, заключается в том, что, будучи уже иной по своему «внешнему контуру», образовательная система остается, в основном, прежней по внутреннему, собственно педагогическому, обустройству: дидактическим принципам, целям и содержанию образования, формам, методам и способам развертывания этого содержания, типу образовательной среды, по сознанию субъектов образовательного процесса, включая семью и работодателей. Педагогическое сообщество ориентировано пока на «передачу» учащимся, студентам знаний, умений и навыков путем репродуктивного воспроизводства дозированной информации, предложенной преподавателем (учебником, программой и пр.).

В последние годы в связи с введением ЕГЭ в школе «формирование» в головах учеников методов решения конкретных заданий из тенденции превратилось в устойчивую практику. При жесткой зависимости учителя от результатов ЕГЭ невозможно настроить его на «развитие личности ученика». Ведущей целью в работе школьного учителя стало научить всех учеников решать ограниченное число заданий определенного типа для преодоления критического порога «двойки» за экзамен в форме ЕГЭ. Все остальное – забота учащихся, а, скорее, их родителей, вынужденных нанимать репетиторов. В вузе все более побеждает формальный подход к оценке знаний студентов по тестам и доморощенным рейтингам. При подготовке к аккредитации вуз должен предоставить в качестве доказательства своей успешной методической работы базы тестовых заданий по всем дисциплинам учебного плана. Образование в этих условиях остается «образцеванием», а обучающийся по-прежнему занимает «ответную» позицию, является объектом педагогических манипу-

ляций, а не субъектом собственной образовательной деятельности.

Не разрешив отмеченный парадокс, вряд ли можно говорить о повышении качества образования, соответствующего вызовам времени, ради чего, по идее, и предпринимается реформа образования.

Позволим себе некую аналогию. Представим, что владелец автозавода, выпускающего устаревшую модель, скажем, пресловутую «Оку», решил модернизировать производство и выпускать другую, более перспективную модель. Запустили современные экономические рычаги, построили новые заводские корпуса, усовершенствовали структуру управления производством, ввели систему мониторинга качества производимой продукции, даже увеличили финансирование предприятия. Но при этом оставили прежними технологию производства, устаревшее оборудование, всю материальную часть автомобиля «Ока» и тот же состав работников предприятия, способных хорошо делать именно этот автомобиль. Стоило ли огород городить?

В соответствии с системным подходом изменение в каком-то одном звене системы влечет изменения и во всех других звеньях, в результате чего она становится принципиально иной. Но с введением того же ЕГЭ функции контрольного звена оценки качества школьного образования, его принципы, цели, содержание, организационные формы, методы, деятельность учителей и школьников остались прежними, традиционными. При этом реализуемые тесты оказались чужеродными педагогической традиции и попросту разрушают ее.

Относительно целей и содержания образования в условиях реализации компетентностного подхода можно прочесть в статье А.А. Вербицкого [4]. Здесь же мы обратимся к проблеме форм организации учебной деятельности обучающихся.

Можно сказать, что и после всех реформ канонизированные формы организации учебной деятельности остаются неизблевыми: классно-урочная в школе и лекционно-семинарская в вузе, сходные по своим основным принципам. Они и определяют уклад жизни образовательного учреждения. Чтобы в этом убедиться, достаточно посмот-

реть на нормативный документ – учебный план, в котором эти формы зафиксированы как обязательные, вне зависимости от того, какое содержание обретает в них свою определенность. Между тем, появление содержания обучения компетентностного типа должно с необходимостью привести к разному образу адекватных этому содержанию форм организации учебной деятельности по его усвоению.

Появление в средние века урока, лекции и семинара было вполне закономерным, отвечающим логике «общающего» обучения. В условиях отсутствия подготовки профессиональных педагогов, их малочисленности, редкости учебной литературы эти формы выступили единственно возможными и очень экономными для «передачи» ученикам массивов данных, сведений, или, на современном языке – учебной информации.

Основные характеристики урока были сформулированы еще Я.А. Коменским в середине 17-го века и остаются практически неизменными до настоящего времени:

- в классы постоянного состава входят учащиеся примерно одинакового возраста и уровня подготовленности к обучению;

- урок – это отрезок обучения в 40-45 минут, представляющий собой относительно законченную по содержанию и способу построения единицу учебного процесса;

- учитель работает со всем классом (фронтально) или с группами внутри классов, давая им разные задания;

- содержание обучения делится на отдельные дисциплины;

- весь период обучения разделен на учебные годы, четверти, учебные дни, каникулы, а занятия ведутся по единому плану и расписанию;

- учитель осуществляет руководство учебной деятельностью, объясняет новый материал, дает задания, контролирует их выполнение [7].

Нетрудно убедиться, что лекционно-семинарская форма организации обучения отличается лишь несколько другой «оркестровкой» занятий. Достоинства классно-урочной системы, пишет А.М. Новиков – четкая организованность и упорядоченность учебной работы, организующая

роль педагога, экономичность обучения, – сочетаются с рядом серьезных недостатков: ограниченными возможностями индивидуального подхода, ориентацией на «среднего» ученика, работой в едином для всех темпе, преимущественно вербальным (словесным) характером деятельности, определенной искусственностью в делении всех занятий на 40-45-минутные отрезки [7].

С небольшими вариациями подобные характеристики можно найти в любом учебнике педагогики, у авторов, рассматривающих сущность урока. Урок определяется внешними по отношению к содержанию обучения признаками: составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащихся, способами руководства ими со стороны учителя. По мнению И.М. Чередова, «форма организации обучения – это особая конструкция звена или совокупности звеньев учебного процесса» [10, с. 45.] «Урок как самостоятельная единица с относительной завершенностью процесса усвоения и развития органически вписывается в целостный процесс обучения» [9, с. 291].

К основным типам уроков относят: комбинированный урок; урок изложения нового материала; урок формирования и закрепления изучаемого материала и выработки практических умений и навыков; урок самостоятельной работы; урок повторения, обобщения и систематизации изучаемого материала; урок проверки и оценки знаний, умений и навыков; интегрированный урок и т. п. Формы обучения классифицируются по числу охваченных влиянием преподавателя учащихся и по характеру их взаимодействия на фронтальные (общеклассные), групповые, парные и индивидуальные. В групповые включают такие формы, как звеньевая, бригадная, кооперированно-групповая и др.

Анализируя характеристики урока как формы, представленные в педагогической литературе, хочется процитировать Л.Н. Толстого: «Всё смешалось в доме Облонских...». С понятием «форма» в педагогической науке сложилась парадоксальная ситуация:

– форма оказалась искусственно оторванной от содержания, поскольку определяется не в зависимости от его сути, не по принципу развертки содержания обучения в формах деятельности учащихся или студентов, адекватных этому содержанию, а по внешним, формальным признакам: в зависимости от места и времени занятий, состава учащихся, их числа, способов организации работы и т. п.;

– само понятие «форма» ускользает от четкого определения: в педагогической литературе отмечается, что даже специалисты в области дидактики затрудняются четко определить понятие формы организации учебной работы и признаки, отличающие ее от метода обучения. Лекцию, скажем, называют и формой, и методом; урок как оргформа выступает и как классно-урочная система, и как конструкция звена учебного процесса, и как самостоятельная единица процесса усвоения;

– урок в школе, лекция и семинар в вузе, по существу, канонизированы педагогической наукой и образовательной традицией, поскольку считаются универсальными формами практически для любого содержания, несмотря на то, что оно непрерывно развивается и не вмещается в раз и навсегда заданные формы;

– канонизация формы, ее «замораживание в веках» означает остановку в развитии не только самой формы, но и того содержания, которое в нее отливается.

В отличие от педагогической теории, в образовательной практике формы обучения и воспитания также развиваются, раздвигая свои канонизированные рамки в соответствии с обновлением и обогащением содержания обучения и образования. Новое содержание разрушает форму традиционного школьного урока, превращая его в какие-то другие формы. Однако в дидактике они по-прежнему называются уроками: урок-лекция, урок – лабораторная работа, урок-семинар, урок-экскурсия, урок-конференция, урок-зачет и т. п. А ведь для варки первого блюда нужна кастрюля, для жарки второго – сковорода, а не кастрюля-сковорода...

Происходит развитие и традиционной информационной лекции, которое идет с нескольких сторон: от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям лектора и аудитории; от их безличностного взаимодействия – к межличностному; от монолога («чтение лекции») – к диалогу; от «школы памяти» (запоминание готовой информации) – к «школе мышления» (порождение слушателем собственных мыслей); от групповой формы общения (в затылок друг другу) – к коллективной, совместной (круглый стол); от абстрактной информации как цели учения – к знаниям как средству осуществления практического действия и поступка; от преимущественной активности лектора – к взаимной активности лектора и обучающихся; от задания только предметного контекста – к предметному и социальному контекстам.

Этим признакам соответствует ряд новых форм лекций в системе контекстного обучения, обоснованных в исследовании Н.В. Борисовой, которое было проведено под научным руководством А.А. Вербицкого уже около 30 лет назад. Показано, что наряду с уже известными информационной и проблемной лекциями с успехом могут быть использованы такие формы контекстного обучения, как лекция вдвоем, лекция-визуализация (в современном прочтении – лекция-презентация), лекция с заранее запланированными ошибками, лекция – пресс-конференция. В них посредством введения элементов проблемности и игры осуществляется постепенный переход от классической информационной лекции как монологического «чтения» учебного материала к диалогичным по своей сути «уже не лекциям» [1, 4].

Для понимания и решения проблемы соотношения содержания и формы полезно обратиться к философии. В ней нет отдельно категории «содержание» и категории «форма», а есть парные философские категории «содержание-форма», наряду с другими категориями подобного рода, такими, как пространство и время, прерывность – непрерывность, диахрония и синхрония.

Во взаимосвязи категорий содержания и формы содержание, будучи сутью целого, представляет единство всех составных

элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения конкретного содержания. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой динамическую, подвижную сторону целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета. Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается, в конечном счете, «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. Новое содержание проявляет себя в любой форме – и новой, и старой [9, с. 621].

Итак, содержание и форма как философские категории не могут мыслиться отдельно, они представляют собой неразрывную, диалектически связанную пару. Развитие содержания предполагает развитие, «сбрасывание» старой формы и появление новой. В свою очередь, форма существенно влияет на содержание. Поэтому кардинально изменившемуся со времен Я.А. Коменского содержанию обучения и образования давно стало тесно в канонизированных формах урока в школе и лекции-семинара в вузе. Этим обусловлено появление разнообразных, не присущих классической дидактике форм, скажем, лекции в школе, разного рода тренингов, семинаров-дискуссий, совместного решения ситуационных задач, ролевых и деловых игр, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, разного рода практик, выполнения проектов и т. п. В учебных планах нет большинства таких инновационных форм.

В отношении обсуждаемой проблемы представляется обоснованной позиция В.К. Дьяченко, который считает, что понятие «форма организации обучения», как и другие понятия дидактики, может быть научно обосновано лишь при условии ясного понимания сущности понятия «обучение». Коль скоро преподаватель и учащиеся взаимодействуют друг с другом, то обучение представляет собой не передачу информации, не вооружение знаниями, а общение между теми, кто обладает содержанием, знанием и опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает [6].

В соответствии со структурой учебного общения возможны, пишет автор, и мы с ним в этом согласны, четыре общие организационные формы:

– индивидуальная: учащийся работает «индивидуально-обособленно», реализуя опосредованное общение;

– парная: один учит одного (гувернер, репетитор, консультант);

– групповая: один учитель, преподаватель монологически учит сразу всех (урок, лекция), независимо от числа человек в группе; здесь каждый работает рядом, но не вместе, отвечает только за себя;

– коллективная: каждый учит каждого в диалогическом общении и межличностном взаимодействии учащихся как субъектов образовательного процесса, внося свой личный вклад в общие результаты работы и неся за них ответственность (семинар-дискуссия, ролевая и деловая игра, психологический тренинг и др.).

Совокупность используемых в обучении организационных форм, составляющая ту или иную организационную структуру процесса обучения, исторически изменяется. В современных условиях необходим, полагает В.К. Дьяченко, переход к коллективному способу обучения, включающему в себя сочетание всех четырех общих форм при ведущей роли коллективной (выбираемых, добавим мы, в зависимости от целей и содержания образования, адекватных им) [6].

Нужно понимать при этом, что речь не идет о чисто советской трактовке понятия «коллектив», о преобладании коллективных интересов над личностными, а о совместно-распределенной деятельности, в которой только и может складываться индивидуальность каждого ее участника.

Представляется, что переход к совместному, коллективному обучению как ведущему, действительно, является объективной необходимостью. Оно в наибольшей мере отвечает потребностям формирования личности обучающегося, включая и формы индивидуальной работы. При коллективном способе преодолевается противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний и коллективным характером будущего труда, всей

общественной жизни, усваиваются нравственные нормы общества. В совместном (коллективном) обучении структура общения дает возможность коллективу обучать каждого своего члена и каждому члену активно участвовать в обучении всего коллектива.

Появляется ответственность не только за свои знания и свои учебные действия, но и за знания и действия других, повышается социальная значимость активности учащегося. Принимая на себя часть обучающих функций преподавателя, участник коллективной учебной деятельности вынужден более глубоко проникать в суть изучаемых явлений, самостоятельно расширять горизонты исследуемой информации и областей ее применения. Таким образом, появляется добавочный, личностный смысл учебной работы. Общественно полезный характер деятельности обучающегося является мощным мотивирующим фактором учения, способствует формированию активной жизненной позиции человека. Только в совместной деятельности и диалогическом общении можно в наибольшей мере реализовать индивидуальные потенции и способности каждого.

Отрыв формы от содержания общения субъектов образовательного процесса (следовательно, отсутствие единых оснований классификации) обусловил неудачу многочисленных попыток составления какой-либо непротиворечивой номенклатуры организационных форм обучения. Нужно отметить, что в учебных программах, учебниках и пособиях по педагогике тема «методы обучения» традиционно идет после темы «цели и содержание обучения», а затем уже следует тема «формы организации обучения». Тем самым метод «вклинивается» между содержанием и формой вопреки требованиям диалектической взаимосвязи этих философских категорий.

Более того, в педагогической литературе и даже в нормативных документах, рекомендуемых технологии формирования компетенций, появился термин «активная форма». Стакан – активная или пассивная форма? Если из него пьют воду, значит, она активна, а если он просто вместилище для воды, то пассивна? Информационная лекция – пассивная форма? Нет, она не пассивна и не активна, активен или пассивен может быть только студент. А слушать и слышать то, о

чем говорит преподаватель на такой лекции, – значит включать очень высокий уровень активности восприятия, мышления и понимания.

Форма организации учебно-познавательной деятельности школьника или студента может быть только *адекватной или неадекватной содержанию обучения*, составляющему содержание общения субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов, студентов между собой. Общение же осуществляется в соответствии с двумя типами норм – норм компетентных предметно-технологических действий по направлению профессиональной подготовки и морально-нравственных норм, принятых в данной стране, обществе, профессиональном сообществе, вузе и в данном студенческом коллективе. Тем самым воспитание будущего специалиста «втягивается» в образовательный процесс через формы общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса в складывающихся социальных ситуациях развития (Л.С. Выготский), что и выступает фактором реализации одного из принципов контекстного образования – принципа единства обучения и воспитания.

Моделирование в контекстном обучении в формах учебной деятельности обучающихся реальных связей и отношений людей – социальных, культурных, производственных – позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей общекультурного и профессионального развития личности. Подход к каждому обучающемуся как индивидуальности со стороны преподавателя соединяется с эффективным воспитательным воздействием других членов учебного коллектива в процессе совместного производства продуктов учебной деятельности – знаний, способностей, нравственных качеств личности, общекультурных и профессиональных компетенций каждого.

В контекстном обучении, развиваемом в нашей научно-педагогической школе, осуществляется моделирование предметных и социальных условий жизни и деятельности студента в настоящем и будущем. В этих условиях появляются возможности не только квалифицированного предметного действия, но и поступка как основной единицы познавательной дея-

тельности. Участвуя в совместной деятельности по решению реальных или приближенных к реальности проблем, субъекты познания – учителя и учащиеся, преподаватели и студенты не только научаются новым действиям, но и совершают поступки, т. е. социально и морально-нравственно нормированные действия, составляющие основу воспитания, открывают для себя новые ценности [2].

В образовании контекстного типа за счет приобретения опыта общения, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности развиваются и совершенствуются группы компетентностей не столько в знаниевой, сколько в деятельностной составляющей. При этом образование, организуемое в логике контекстного подхода, позволяет совершенствовать компетентности как обучающихся, так и обучающихся. В процессе узнавания личностных характеристик учеников преподаватель совершенствуется и видоизменяет модели и формы контекстного обучения, конструирует новые, что и свидетельствует о его профессиональном росте.

Основными принципами контекстного обучения являются следующие:

- 1) психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- 2) последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) ведущую роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- 6) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) открытость, т. е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе

контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

8) единство обучения и воспитания личности профессионала;

9) учет индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающегося [2].

Все принципы теории контекстного обучения, а, по сути, образования, направлены на приобретение субъектами образовательного процесса опыта продуктивной социально-профессиональной деятельности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Поэтому теория контекстного обучения (образования) может служить концептуальной основой реализации компетентностного подхода на всех уровнях системы непрерывного образования.

Литература

1. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1987. 30 с.

2. Вербицкий А.А. Новая образовательная

парадигма и контекстное обучение. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. 113 с.

3. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения. Научно-методическое пособие. М., РИЦ МГТУ им. М. Шолохова, 2010. 55 с.

4. Вербицкий А.А. Парадоксы реформирования образования // Вестн. Воронеж. гос. гуманитар. ун-та. 2012. Т. 8, № 10.2. С.65-68.

5. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

6. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. 00 с.

7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

8. Об образовании в Российской Федерации // Российская газета. 2012. 31 дек.

9. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

10. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1987. 152 с.

УДК 370

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Т.И. Блинова, канд. пед. наук
БрГУ, Братск

В статье рассматривается роль образования взрослого человека как в развитии общества, так и самой личности. Раскрыта структура образования взрослых и его виды, обозначены основные направления исследований в области андрагогики. Автор анализирует понятие «взрослость», типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкивается взрослый человек в современной образовательной ситуации. Обозначен ряд социальных причин, по которым прогнозируется увеличение значимости образования взрослого населения России.

Ключевые слова: образование взрослых, социальная роль образования взрослых, андрагогика, образовательные потребности взрослого человека, непрерывное образование взрослых, формальное, неформальное и информальное образование взрослых, андрагог.