

УДК 37.013.83+37.012.5

Иванищева Н.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Ключевые слова: модель обучения, педагогическая модель обучения, андрагогическая модель обучения, теоретические подходы, принципы обучения.

Исследование теории и истории педагогики выявляет многообразие моделей обучения. Модели обучения рассматриваются учеными как «систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения» [1, с. 98]. Модель обучения – это некоторое идеальное представление о процессе обучения, которое формируется либо с точки зрения педагогики и обучения невзрослых, либо с точки зрения андрагогики и обучения взрослых. Вместе с тем необходимо учитывать и другие компоненты образовательного процесса – содержание, источники, средства, формы и методы обучения.

Согласно мнениям ученых, определяющими в модели обучения являются взаимоотношения между обучающим и обучающимся, построенные на взаимоуважении, дружеской неформальной атмосфере общения.

Американский ученый М.Ш. Ноулз в 1970-х гг. провел сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения, выделив двенадцать параметров их различий.

Позволим себе некоторые размышления и собственные интерпретации. Мы не разделяем мнение М.Ш. Ноулза по ряду отличий в педагогической и андрагогической моделях обучения по следующим выделенным им параметрам:

- *самосознание обучающегося* – в педагогической модели создает «ощущение зависимости», в андрагогической же модели – обучающийся «осознает возрастающую самоуправляемость». Разумеется, один и тот же текст можно представлять по-разному, и в данном случае следует признать, что невзрослые зависимы полностью, взрослые – частично. Прежде всего, это важно учитывать, когда речь идет о «самоуправляемости», выборе взрослым образовательного учреждения, образовательных программ, воз-

- можно, видов деятельности, сроков и видов отчетности. Но это реально и допустимо и в современной педагогической модели, в рамках профильного образования старшеклассников, дополнительного образования школьников, факультативов, одновременного получения первого и второго высшего образования студентами. Что же касается вопроса о том, что после добровольно выбранного невзрослым и взрослым придет ощущение независимости, то это весьма сомнительно;
- *опыт обучающегося* – в педагогической модели представляет «малую ценность», в андрагогической же модели – «богатый источник обучения». Действительно, мы согласны с тем, что у ребенка опыт небольшой по сравнению со взрослым, но ведь для нас важно не количество опыта, а его качество, т.е. сущность опыта, и он, возможно, представляет не меньшую ценность, чем у взрослого;
 - *готовность обучающегося к обучению* – в педагогической модели определяется «физиологическим развитием и социальным принуждением», в андрагогической же модели – «задачами по развитию личности и овладению социальными ролями». Но в педагогической модели готовность определяется, помимо физиологического, психологическим, интеллектуальным, речевым, эмоциональным развитием, которое может быть высокого уровня, особенно у обучающихся старшеклассников. И совсем не обязательно, что готовность стимулируется социальным принуждением, возможно, жизненными идеалами и планами, у некоторых детей с самых ранних лет. Трудно согласиться и с тем, что только готовность любого обучающегося взрослого определяется «задачами по развитию личности и овладению социальными ролями»;
 - *применение полученных знаний* – в педагогической модели «отсроченное, отложенное», в андрагогической же модели – «немедленное». Это не совсем так, поскольку трудно согласиться с тем, что взрослый обучающийся сразу же, незамедлительно использует полученные знания в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности;
 - *ориентация в обучении* – в педагогической модели «на учебный предмет», в андрагогической же модели – «на решение проблемы». Невзрослые обучающиеся ориентированы в обучении на освоение учебных предметов с целью применения полученных знаний;
 - *планирование учебного процесса* – в педагогической модели осуществляется «преподавателем», в андрагогической же модели – «совместно с обучающимся». Современная педагогическая модель использует много инновационных подходов и технологий, что подтверждают новейшие методики обучения в школе, как, скорее всего, и андрагогическая. Однако мы не исключаем, что обучающие взрослых порой примитивно пользуются устаревшими дидактическими подходами в силу своей профессиональной некомпетентности;
 - *учебная деятельность* – в педагогической модели «технология передачи знаний», в андрагогической же модели – «технология поиска новых знаний на основе опыта». С этим трудно согласиться, потому как в педагогической модели личностно развивающего по своему характеру обучения, исследовательского и проблемного обучения, в игровых и проектных технологиях поиск новых знаний на основе имеющегося у обучающегося опыта

осуществляется уже с начальной школы в методиках Л.В. Занкова, Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской, программах В.С. Библера, С.Ю. Курганова, «Школы 2100», «ТРИЗ» и др.

На основе указанных теоретических положений андрагогики М.Ш. Ноулзом предложены практические рекомендации по обучению взрослых [3]:

- ведущая роль самого обучающегося в построении и осуществлении программы обучения;
- совместная деятельность обучающегося и обучающего в подготовке и реализации учебного процесса.

Другая модель обучения взрослых разработана коллективом ученых Ноттингемского университета (Великобритания). Главной целью обучения взрослых они считают развитие критического, творческого мышления на основе интеграции с чувственной сферой человеческого существа.

Человеческие существа – это социальные существа, которых необходимо рассматривать во взаимодействии с социально-историческим окружением.

Исходя, как и М.Ш. Ноулз, из возрастных, психологических, социальных особенностей взрослых обучающихся и их деятельности в процессе обучения, «ноттингемская группа» в основу андрагогической модели обучения положила следующие теоретические подходы [4]:

1. Наиболее адекватным социальным существом является взрослый человек, способный к критическому мышлению и обучению.

2. Потенциальные возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур.

3. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека.

4. Комбинирование группового и индивидуального самообучения

способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.

5. Одним из основных компонентов успешного обучения взрослых является постоянная реинтеграция когнитивной и эмоциональной сфер.

6. Знание рассматривается как открытая (обучающийся может что-то дополнить или изменить в ней посредством критического мышления) или закрытая (обучающийся применяет знания для решения своих проблем) система.

7. Обучение включает с себя мышление, поиск, открытие, критическое размышление и творческий ответ.

8. Образование – это не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог.

Многие из названных учеными Ноттингемского университета теоретических положений могут быть с определенной уверенностью отнесены и к педагогической модели, если рассматривать ее в рамках современной образовательной парадигмы. К примеру, отнесение невзрослого к социальному существу, «критически мыслящему, способному к обучению». Многочисленные исследования современных педагогов и психологов свидетельствуют о том, что все дети способны к обучению, включая детей с задержкой психического развития. Если детей с раннего возраста обучать критическому мышлению, то оно у них успешно развивается.

Что касается потенциальных возможностей постоянного развития мышления, чувств и «самости», которые у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур и отличают развитие личностных форм компетентного мышления у взрослых от подобного мышления детей и подростков, то трудно согласиться, что «потенциальные возможности у детей меньше». Вместе с тем авторы

правы по поводу «качественных изменений мыслительных структур», если имеются в виду развитые структуры у взрослых, что не всегда бывает у всех обучающихся взрослых. В отношении большего предпочтения в обучении взрослых творческого и критического мышления, освобождения «от некритического восприятия чужих мыслей» обратимся к учению И. Канта, который призывал надеяться не только на взрослых, но «иметь мужество пользоваться своими мыслями». По поводу «комбинирования группового и индивидуального самообучения», которое «способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени», то данная инновационная технология используется в современной педагогической модели довольно широко. То же самое отметим и в отношении «постоянной реинтеграции» когнитивной и эмоциональной сфер. Рассматривая знание как открытую или закрытую систему, авторы видят значимость и возможность в образовании взрослых «что-то добавить или изменить» посредством критического мышления или использовать «для решения своих проблем»; понимание того, что обучение «включает в себя мышление, поиск, открытие, критическое развитие и творческий ответ». Касательно понимания довольно тривиальной истины: «образование – это не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог», – это известно еще со времен Сократа и широко применяется в педагогической модели при проблемном обучении. Так, в «Философии для детей» это описывается как сократический метод.

По мнению авторов, основным видом обучения взрослых является обучение в группе коллег, осуществляемое с применением различных методов обучения (экспозиционные, управленческие, поисковые). Характеризуя методы обучения взрослых,

зарубежные исследователи подчеркивают значимость поисковых методов как более адекватных задачам андрагогической модели, поскольку они вовлекают в мыслительную деятельность (мышление – изучение проблемы – решение проблемы).

Учитывая вышеобозначенные положения теоретических подходов, виды и методы обучения, ученые указывают на важность использования при андрагогической модели обучения следующих принципов [4, р. 36–39]:

- не директивный, не приказной характер обучения;
- обучение, направленное на достижение результатов в исследовании и решении проблем;
- постановка проблем и создание необходимых знаний;
- связь обучения с практикой и проверка с ее помощью полученных результатов обучения;
- постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в учебной группе;
- принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами рабочей группы и преподавателем, без права контроля за обучением каждого члена группы;
- процесс оценки результатов обучения с участием всех членов учебной группы – составная часть учебного процесса;
- обучение строится на диалоге между членами учебной группы.

В представленной английскими учеными андрагогической модели многое свойственно и педагогической модели, например экспертная оценка одноклассниками защищаемого индивидуального или группового учебного либо социально ориентированного проекта.

Изучая опыт образования взрослых в России и за рубежом, известный отечественный ученый в области андрагогики С.И. Змеев произвел сравнительный анализ и сформулировал

основные характеристики педагогической и андрагогической моделей обучения [2, с. 99–100].

Подход С.И. Змеева к построению моделей обучения, по нашему мнению, более полный, целостный, поскольку рассматривает обе модели посредством единства критериев: социально-психологические установки обучаемых; характер установки; деятельность и роль обучаемого; деятельность и роль обучающего; характер организации процесса обучения. Необходимо отметить, что статус обучаемого в педагогической модели существенно отличается от статуса обучающегося в андрагогической. Данное концептуальное, принципиальное отличие, безусловно, ведет к существенным различиям в других параметрах анализа.

Сравнение представленных С.И. Змеевым моделей обучения позволяет согласиться с позицией автора в характеристике педагогической модели, а именно: пассивна роль обучающихся на этапе диагностики, которую проводят учителя, менеджеры; использование полученных ЗУНКов – «отложенное, в неизвестных условиях и сроках»; происходит «заучивание ЗУНКов про запас, их накопление без связи с практической деятельностью». Однако следует заметить, что если учитель инициирует или поддерживает инициативу школьников при выполнении, например, проектов (экологических, исторических, эстетических, социально ориентированных и др.), то в сотрудничестве с родителями и педагогами старшие школьники выполняют их не хуже взрослых.

Вместе с тем выскажем ряд собственных несогласий по следующим позициям: почему невзрослому человеку, будь то первоклассник или пятиклассник, тем более старшеклассник, выпускник школы, учащийся среднего или высшего профессионального учебного заведения, отведен статус обу-

чаемого, а не обучающегося? Почему обучающемуся в педагогической модели отведена пассивная роль в образовательном процессе? Почему занижена ценность его, пусть небольшого, опыта и ему отведена только подражательная деятельность? Почему у него обязательно должна быть незначительная мотивация, и только стимулируемая внешними факторами? Убедительные и аргументированные ответы на поставленные вопросы дают когнитивная психология, психодидактика, возрастная психология, психология личности. Фундаментальные исследования ряда ученых – Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной и др. – показали, что именно педагогический процесс, построенный по традиционной модели, выступает источником деструктивности личности ребенка, подростка, девушки и юноши, более того, и взрослого человека.

Современные психодидакты рассматривают образовательную деятельность как «совместно-разделенную». Отметим, что многим обучающимся взрослым только в идеале свойственно «осознанное стремление к самостоятельности, независимости, самоуправлению», «высокая мотивация», «немедленное, безотлагательное использование полученных ЗУНКов в целях решения жизненно важной проблемы», тем более «активная, ведущая роль в определении параметров обучения». Как и то, что все «принимают активное участие в организации процесса обучения на всех его этапах», что многим андрагогам свойственна «организация совместного процесса обучения».

В андрагогической модели обучения возрастает роль самого обучающегося в организации процесса своего учения. «Взрослый человек обладает достаточными уровнем самосознания, жизненным опытом, пониманием цели обучения и путей реализации

полученных знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций, высоким уровнем ответственности для того, чтобы активно и реально участвовать в диагностике своих образовательных потребностей, в планировании, создании благоприятных условий обучения, реализации, оценивании и коррекции учебного процесса, а также осуществлять самостоятельную учебную деятельность» [2, с. 33]. Названные факторы определяют высокий уровень заинтересованности, мотивации обучающегося и, как результат, – высокую степень эффективности процесса обучения.

Исходя из вышеизложенного, С.И. Змеев формулирует основные принципы обучения взрослых [там же, с. 101–103]:

- приоритет самостоятельного обучения, когда именно самостоятельная деятельность обучающихся становится основным видом учебной работы взрослых;
- организация совместной деятельности, связанной с планированием, реализацией, оцениванием и коррекцией процесса обучения;
- опора на опыт обучающегося, который используется в качестве одного из источников обучения;
- индивидуализация обучения, которая связана с созданием индивидуальной программы обучения;
- системность обучения, предусматривающая соблюдение целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения;
- контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого), выражающаяся в выполнении обучающимся социальных ролей и строящаяся с учетом его видов деятельности и условий жизни;
- актуализация результатов обучения, предполагающая безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств;
- элективность обучения, обеспечивающая предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов и т.д. и самих обучающихся;
- развитие образовательных потребностей, связанное с оцениванием результатов обучения и формированием у обучающихся новых образовательных потребностей;
- осознанность обучения, означающая осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

На наш взгляд, из указанных принципов обучения лишь два – опора на опыт (имеется в виду профессиональный опыт) и контекстность обучения (имеется в виду профессиональная деятельность) – в чистом виде андрагогические, все же остальные принципы характерны и для педагогической модели.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ доказывает, что значительно больше общего в обеих моделях и формулировках принципов обучения, чем различий. Положенные в основу андрагогической модели принципы обучения взрослых не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики, что позволяет утверждать ценность видения проблемы их преемственности и взаимосвязи в рамках современной образовательной парадигмы.

Литература

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007.
2. Змеев С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
3. Knowles M.S. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, 1973.
4. Towards a Developmental Theory of Andragogy. Nottingham, 1981.