

ВЗРОСЛОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ АНДРАГОГИКИ

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2013 г.

Взрослость, рассматриваемая в контексте социальной ситуации развития личности, проявляется в психологической зрелости, характеризующейся самостоятельностью в прогнозировании своего поведения и оценке своих действий, способностью мобилизовать себя на выполнение своего решения; в социальной зрелости как способности самостоятельно принимать важные жизненные решения; в установках на гуманистические ценности, повышающих социальную и личностную значимость взрослого. Охарактеризованы основные периоды жизни взрослого и возникающие на этом пути кризисы. На примере учительской профессии рассматриваются кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы и кризис профессионала с большим стажем. Показано, что одним из важных условий успешного выхода из кризисного состояния является включенность взрослых в систему непрерывного образования, в частности неформального.

Ключевые слова: *взрослость, психологическая зрелость, социальная зрелость, личностная зрелость, кризисы профессионального развития, непрерывное образование.*

Одним из признаков становления андрагогики как самостоятельной науки в системе человекознания выступает формирование ее понятийного аппарата. К числу основных понятий, организующих проблемное поле этой науки, относится «взрослость». Как междисциплинарное понятие «взрослость» интегрирует психологические, социологические и антропологические знания о самом длительном этапе в жизни человека, а значит, помогает, в частности, ответить на вопрос: как учить взрослых по-взрослому?

В художественной литературе мир взрослых предстает зачастую в негативном свете. Герой романа немецкого писателя Г. Грасса «Жестяной барабан» юный Оскар Мацерат в три года перестал расти: он не приемлет мир взрослых, в котором царят ложь и аморальность, разгораются войны и совершаются преступления. Подаренный матерью дешевый детский барабан примиряет его с жизнью, в барабанной дробі он находит себе прибежище, свой особый мир, не соприкасающийся с миром взрослых. Такой взгляд

Аннотация

Взрослый человек

на мир взрослых обусловлен социально-политической позицией автора, его восприятием реалий Германии XX в.

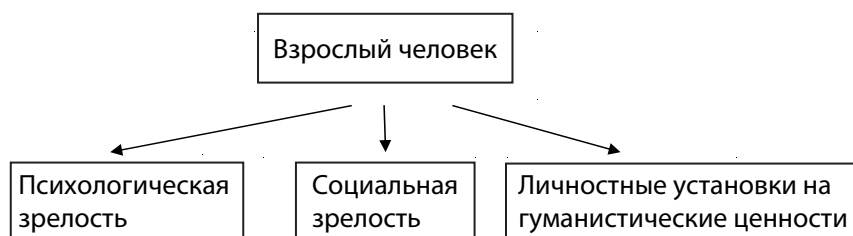
Научный анализ феномена взрослости, в отличие от художественного изображения (в данном случае пародийно-фарсового), основан на теоретическом, понятийном подходе. Ни отечественные, ни зарубежные исследователи до сих пор не пришли к единому мнению в определении понятия «взрослый человек» вследствие трудности выделения четких критериев, определяющих этот период жизни. Все сходятся во мнении, что взрослость — важнейший и самый длительный этап жизненного пути, время расцвета творческих сил личности, ее социальных и трудовых достижений, максимального вклада не только в собственное развитие, но и в развитие общества. Однако эти качества не всегда применимы к характеристике взрослых на индивидуальном уровне. Социальная ситуация развития взрослого, характеризующаяся, с одной стороны, его положением в системе общественной и трудовой жизни, а с другой — отношением к ней, представленным в ценностно-смысловых структурах, в направленности интересов, может складываться по-разному. Достаточно высокий уровень развития, достигнутый индивидом на предшествующем этапе жизни, успешное освоение новых социальных ролей, активная личностная позиция по отношению к событиям макро- и микросреды формируют *психологическую зрелость*. Г.С. Сухобская на основе анализа литературы и собственных исследований выделяет следующие показатели психологической зрелости:

- самостоятельное прогнозирование своего поведения в любых жизненных ситуациях на основе умения добывать нужную информацию и анализировать ее применительно к целям, связанным с решением конкретных и нестандартных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности;
- мобилизация себя на выполнение собственного решения о действии вопреки различным обстоятельствам и внутреннему социально не мотивированному желанию его прекратить («устал», «не хочу», «трудно»);
- самостоятельное отслеживание хода выполнения собственных действий и их результатов;
- проявление оценочной рефлексии на основе сформированного самосознания и объективной оценки своих мыслей, действий, поступков;
- способность извлекать уроки из собственного поведения в различных ситуациях;
- эмоционально адекватная реакция на собственное поведение в различных ситуациях [Сухобская, 2002. С. 18].

Достижение психологической зрелости далеко не всегда означает наличие *социальной зрелости* взрослого, которая проявляется в поведении, основанном на общественных ценностях. «Нередко полноценный механизм рефлексии, эмоционально-волевой сферы и т.п. служит основой индивидуалистической, эгоистической

направленности человека. В этих случаях хорошо развитый практический интеллект и смекалка могут служить мощным прикрытием для социально неблагоприятных поступков. С понятием социальной зрелости следует связывать позитивную направленность, т.е. внутреннюю установку личности на гуманистические ценности» [Там же. С. 19]. С точки зрения И.С. Кона, «социальная зрелость — это стадия социального развития личности, характеризующаяся не только овладением социальными ролями, но и способностью к самостоятельным поступкам, активной социальной позицией, принятием ответственности за социальные последствия своего поведения» [Кон, 1999. С. 177]. Таким образом, основными составляющими социальной зрелости следует считать ответственность, толерантность, осмысленность жизни и просоциальную направленность.

Рис. 1 **Важнейшие характеристики взрослости**



В модели, представленной на рис. 1, выделяются три составляющие понятия «взрослость». Первая охватывает совокупность показателей психологического развития. Вторая включает социальную зрелость как способность человека самостоятельно принимать жизненно важные решения на основе собственных «смыслов жизни» (В. Франкл). Третья придает этим поискам гуманистическую направленность и тем самым повышает социальную и личностную значимость взрослого.

Низкий уровень готовности молодого человека к взрослой жизни, обусловленный недостатками обучения и воспитания в подростковом и юношеском возрасте, бедным социальным опытом, обуславливает недостаточную психологическую зрелость: несформированность способности к планированию собственного поведения, неумение предвидеть результаты своих действий, стремление списать на других свои неудачи, привычку жить одним днем. Прямым следствием таких качеств личности выступает социальная незрелость, проявляющаяся, в частности, в иждивенчестве (склонности обвинять в неудачах обстоятельства или других людей, стремлении переложить на другого свои обязанности или ответственность за принимаемые решения) и социальном инфантилизме (исповедании во взрослой жизни подростково-юношеских ценностей).

Правда, далеко не всегда нежелание быть взрослым — это проявление социальной незрелости, инфантилизма. В последние несколько лет психологи многих стран, в том числе и российские, обратили внимание на общую устойчивую тенденцию: появление довольно многочисленной группы людей, вполне состоявшихся и успешных и при этом словно бы не желающих быть взрослыми. Вместе того чтобы посвятить свободное время развлечениям, соответствующим возрасту, «молодые взрослые» играют в компьютерные игры, смотрят мультики, носят одежду ярких цветов с изображением мультгероев. Таких людей называют кидалтами — от английского *kid* (ребенок) и *adult* (взрослый). Истоки кидалтизма разные: в одном случае их следует искать в прошлом не желающих взрослеть, в их детстве, обделенном играми (в частности, современными компьютерными), в другом — в стремлении преодолеть конфликты с окружающими и с самим собой [Витушкин, 2011; Горалик, 2008].

Зрелая личность в процессе развития самостоятельно делает свой выбор и благодаря этому меняет и самое себя. В современной науке утвердилось представление о безграничности возможностей развития взрослого человека, «о развитии как основном способе существования личности» [Анцыферова, 1980. С. 54].

Кризисы периода взрослости

Взрослость состоит из этапов, периодов, отдельных отрезков жизненного пути. Периодизаций взрослого периода жизни человека достаточно много. В частности, психолог Р. Хейвигхерст разработал периодизацию профессионального пути человека [Крайг, 2000. С. 310]. Из шести стадий четыре приходятся на период взрослости:

- *приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет)*. Человек выбирает профессию и начинает себя к ней готовить. Он приобретает конкретный трудовой опыт, который помогает начать карьеру;
- *становление профессионала (от 25 до 40 лет)*. Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице;
- *работа на благо общества (от 40 до 70 лет)*. Человек достигает пика профессиональной ответственности, с которой сопряжен его труд;
- *размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет)*. Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовольствием вспоминают о своих профессиональных достижениях.

Однако жизнь взрослого человека не просто стабильный процесс перехода от одного этапа к другому. Периоды устойчивости и стабильности сменяются кризисами. В обыденном сознании понятие «кризис» окрашено негативно. Однако в научном понимании кризисы развития взрослого — это поиск и обретение

новых возможностей, соответствующих изменившимся объективным и субъективным обстоятельствам жизнедеятельности. Преодоление кризиса всегда связано с переоценкой своих жизненных ценностей и целей, со смысловыми новообразованиями. «В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-то возрастного новообразования» [Выготский, 1984. С. 249]. Л.С. Выготский ввел в науку представление о двух типах возрастов — стабильном и критическом — на материале детства, но оно с успехом может быть распространено и на развитие взрослого. В этом убеждает разработанная Э. Эриксоном концепция связи фундаментальных социальных ориентиров человека со стадиями его жизненного цикла [Эриксон, 1996. С. 18–20].

Четыре стадии жизненного цикла из восьми выделенных Эриксоном охватывают период взрослости и характеризуются специфическими кризисами, преодоление которых сопряжено с переоценкой жизненных ценностей и целей.

16–23 года — кризис идентификации. Поиски и определение своих представлений о будущей жизни, выработка жизненных планов. Шкала, по которой можно оценить результаты прохождения человеком данного этапа развития, лежит между полюсами «*идентификация*» и «*путаница ролей*». У того, кто в этот период не приобретает ясного представления о своей личности, о том, зачем и куда он идет, какие ставит цели, начинает проявляться симптом путаницы ролей — чувство неприкаянности. Но и тот, кто осознал себя, обязательно будет сталкиваться с фактами, противоречащими или даже угрожающими его сложившимся представлениям о себе.

28–32 года — кризис коррекции. Прежние планы и представления оказываются не совсем верными, а поведение не приводит к намеченным целям. Полюса шкалы, характеризующей основную проблему этого периода, — это «*близость*» и «*одиночество*». Если ни в браке, ни в дружбе человек не достигает близости, его уделом становится одиночество — состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться. «Кризис тридцати лет» связан с переоценкой ценностей, пересмотром отношений с окружающими людьми, в ряде случаев со сменой профессии. Такая духовная работа — важный источник определения человеком своего места в жизни.

37–42 года — кризис середины жизни. Человек, заглядывая вперед, впервые видит конец жизни. Появляется чувство, что жизнь проходит зря, что ничего еще не сделано, а то, что сделано, не имеет смысла. Основная шкала, по которой оценивается проживание этого этапа жизни, — «*самопоглощенность*» — «*общечеловечность*». Общечеловечность — это способность человека интересоваться судьбами людей за пределами семейного круга,

задумываться над жизнью грядущих поколений, над формами будущего устройства общества. Тот же, у кого это чувство сопричастности не выработалось, сосредоточивается на самом себе. Главной его заботой становятся удовлетворение своих потребностей и собственный комфорт. Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к застою. В этом возрасте у людей может нарастать ригидность во взглядах и действиях, отгороженность, закрытость для новых идей и нового опыта. Если эта умственная жесткость не преодолена, она перерастает в нетерпимость, в неспособность воспринимать творческие решения проблем.

55 лет и старше — кризис нравственного смысла жизни. Это период, когда заканчивается основная работа и человек выходит на пенсию. На этом этапе он делает психолого-социальный выбор между *целостностью* и *безнадежностью*. Ощущение целостности и осмысленности жизни возникает у того, кто, оглядываясь на прошлое, ощущает удовлетворение от прожитой жизни. «В эти лета, — отмечает американский писатель Э. Бок, — человек овладевает тем, на чем основываются истинные достижения, приобретает то, что можно отдавать другим, познает то, чему можно учить, расчищает то, на чем можно строить». Интересы, которые человек имел раньше, могут превратиться в серьезное жизненное увлечение, становясь дополнительным источником сил. Тот же, кому жизнь представляется цепью упущенных возможностей и досадных промахов, осознает, что начинать все сначала уже поздно и упущенного не вернуть. «Утрата положения в обществе и привычных ролей приводит к деперсонализации человека, потере чувства самотождественности» [Анцыферова, 1980. С. 7]. Эти особенности рассматриваемого этапа жизни придают особую значимость общению. Ощущение собственной нужности, значимости достигается прежде всего в общении, в заботе о другом. Они снимают чрезмерную заботу о себе и поддерживают удовлетворительное социальное самочувствие.

В литературе и общественном сознании распространены две основные концепции старости. Одна характеризует этот этап жизни как биологический феномен, содержание которого составляют серьезные психофизиологические и соматические изменения. Акцент делается на снижении физических возможностей, болезнях, утратах, усталости. Старый человек рассматривается прежде всего как потребитель [Яцемирская, Беленькая, 1999]. Другая концепция, признавая значимость возрастных изменений, рассматривает этот этап жизни как период аккумуляции опыта и знаний, интеллекта и личностного потенциала. Новые дружеские связи, новые увлекательные занятия, борьба за свои права наполняют жизнь старых людей смыслом. Как показывают исследования, расширение сферы социальной (в первую очередь познавательной) деятельности способствует появлению новых способностей и интересов, сохранению умственной и физической активности



[Степанова, 2002; Томэ, 1978]. Этой позиции в оценке старости придерживалась Л.Я. Гинзбург: «Старость — явление столь же социальное, сколько биологическое, и даже в большей мере социальное. Есть, конечно, телесное одряхление, но решает судьбу человека гражданская старость»¹. Папа Иоанн Павел II в своем обращении, озаглавленном «Письмо престарелым», назвал стариков «хранителями коллективной памяти»².

Временные границы каждого из названных периодов, как и всей взрослости в целом, весьма подвижны и непостоянны, их значительная вариативность обусловлена конкретными условиями жизни человека и субъективным отношением к ним.

Профессиональная деятельность составляет самый длительный этап человеческой жизни, во многом определяющий образ жизни и всю систему ценностей взрослого человека. Интересы андрагогики здесь сосредоточены, в частности, на вопросах: какое влияние оказывает профессиональная деятельность на личность взрослого; как влияет возраст на профессиональную деятельность? Рассмотрим тему «взрослый и профессия» более подробно на примере учительской деятельности.

Профессиональный выбор и последующая педагогическая деятельность — это своеобразная «встреча» взрослого с самим собой в новой социальной роли на фоне невнятной государственной политики в области образования, растущей конкуренции со школой современных средств массовой информации, снижения престижа учительской профессии, прагматических запросов среды. Характер «встречи» обусловлен особенностями самой профессии (отсутствием границы между рабочим и свободным временем, высокой напряженностью труда и необходимостью сдерживать себя, личностно-эмоциональной вовлеченностью в процесс общения с растущим человеком), а также уровнем готовности человека к профессиональной деятельности, сложившейся на студенческой скамье, индивидуальными и возрастными особенностями. Столкновение этих факторов приводит к целому ряду противоречий:

- между социальными и профессиональными аспектами деятельности. Это противоречие можно выразить формулой «учитель и время». Ролевой конфликт переживают все учителя, хотя и в разной степени. Их волнуют житейские проблемы, коммерциализация досуга, низкий уровень материальной обеспеченности, проблемы в семейной жизни. Часть учителя не только остро воспринимает жизненные и профессиональные невзгоды — она ставит под сомнение свои возможности и готова пересмотреть свои профессиональные планы. Другая часть продолжает верить в высокую миссию

¹ <http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/authors/ginzburg/3.htm>

² Русская мысль. 1999. 4–10 ноября.

Взрослый и профессия

учительской профессии, но «цена» такой позиции оказывается чрезвычайно высокой;

- между сложившимся стилем деятельности и быстро меняющейся социально-образовательной ситуацией. С одной стороны, привычный подход к решению практических задач оптимизирует деятельность учителя, придает ей определенную направленность, с другой — привычная система действий со временем «закрывает» учителя от творческих поисков, стереотипизирует его мышление;
- между творческими устремлениями педагога и педагогическими канонами, нормативами, которые действуют в педагогическом коллективе и насаждаются органами управления. Возможен и другой вариант рассогласования ценностей: творческий педагогический коллектив решает сложные воспитательные задачи, а учитель не может вписаться в стиль профессиональной жизни этого коллектива;
- между усилиями, вложенными учителем в работу с учащимися, и недостаточным уровнем полученных ими знаний, умений, ценностных ориентаций. Несоответствие затраченных усилий и результатов порой ставит педагога в тупик: «Что ни делаю, а пробить стену равнодушия не могу»;
- между активной работой сознания, важной ролью волевого стимула, присущих педагогической профессии, и «внерассудочными» факторами — эмоциями. Учитель постоянно оказывается перед выбором: слушаться разума, вооруженного наукой и методическими рекомендациями, или интуиции, чувств?

Острое переживание этих противоречий, обусловленное изменением социальной ситуации, порождает *кризисы профессионального развития*, такие как кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис профессионала с большим стажем.

Кризис адаптации к профессии. Почти каждый четвертый учитель испытывает в начале своего профессионального пути кризисное состояние, обусловленное рассогласованием между представлениями о педагогической деятельности и реальностью, а также между ценностными ориентациями молодых педагогов и педагогов старших поколений; возникающими на первых порах трудностями (неумением справляться со сложными ситуациями, трудностями в установлении контактов с родителями); непростыми отношениями с администрацией школы. Как правило, кризисные состояния испытывают прежде всего творчески работающие учителя. Одним из важнейших средств преодоления кризиса адаптации является андрагогическое сопровождение начинающего педагога, прежде всего в самой школе, а также формирование сообщества молодых учителей (например, клуба), расширяющего пространство профессионального взаимодействия и создающего возможности для реализации и развития внепрофессиональных интересов учителей как молодых взрослых.

Кризис рутины работы. Учитель, проработавший 10—15 лет, накопивший богатый профессиональный опыт, вдруг перестает видеть перспективы своего роста, работа начинает казаться ему однообразной. За внешним благополучием скрывается чувство неудовлетворенности. Пропадает осознание необходимости своего обновления и внутренних стимулов к этому. Учитель перестает ощущать возможности своей творческой самореализации. Потеря своего профессионального «Я» одного учителя превращает в функционера, другого заставляет уйти из школы, третьего побуждает заняться в школе какой-то иной работой (организаторской, дополнительным образованием и т.п.). Задача директора, завуча как андрагогов состоит в том, чтобы раскрыть перед учителем перспективы и возможности его дальнейшего профессионального роста (разработка программы работы с родителями, развитие социально-педагогической службы в школе, наставническая деятельность и т.п.), требующие его включения в систему дополнительного образования.

Кризис учителя с большим стажем работы. В итоге долгой профессиональной деятельности учитель, обладая достаточно большим опытом, часто богатым и интересным, неизбежно сталкивается с необходимостью внести в свою работу серьезные изменения. Такая необходимость обусловлена новыми требованиями, внедрением интерактивных технологий, изменениями в ценностном мире учащихся. Учитель, деятельность которого направлена на развитие личности ученика, на конструктивное взаимодействие между людьми разных поколений, может, не разрушая целостности своей личности и своего миропонимания, сравнительно легко преодолеть кризис и вынести из него новое видение и понимание своих возможностей. Учитель, доверяющий лишь своему опыту, с одной стороны, руководствуется принципом «Я делаю все, что могу», а с другой — постоянно ощущает свое несоответствие преобразованиям, происходящим в школе. Работа становится для него все тяжелее, а выполнять ее ему все труднее и труднее. Кризис проявляется в неадекватных реакциях учителя, в его повышенной тревожности, негативном отношении к коллегам и ученикам. Инновационные процессы в школе ставят его перед необходимостью приспосабливаться к ним, что усугубляет ощущение неудовлетворенности. Иногда противоречия обостряются настолько, что опытный учитель вынужден бывает покинуть школу. То, в какой степени учитель с большим стажем работы будет переживать кризис, и пути преодоления этого состояния зависят прежде всего от особенностей личности педагога. Важным ресурсом здесь выступает андрагогическая направленность деятельности школьной администрации, преподавателей системы постдипломного образования. Их усилия должны быть нацелены на выявление кризисогенных факторов и условий преодоления кризисов на личностном уровне.

Если учителю не удастся выйти из кризиса, обогатившись новым опытом и новым пониманием своих возможностей, то с возрастом все более реальной для него станет угроза остановиться в развитии, потерять интерес к поисковой деятельности, к анализу и осмыслению фактов, явлений и процессов во всех его взаимосвязях. Профессиональная жизнь учителя в системе репродуктивных ценностей приводит к формированию стереотипов педагогического сознания и привычных способов решения педагогических проблем. Исследование мнений выпускников петербургских школ о деятельности учителя показало: только 17,7% из них считают, что большинство учителей поощряют в учениках независимое мнение, даже если оно расходится с мнением учителя; около 80% уверены, что отношение учителей к ученикам зависит от отметок, которые они получают [Вершловский и др., 2010. С. 43–44]. Большинство опрошенных учеников 5–9-х классов московских школ охарактеризовали стиль отношений учителя к ученикам в рамках учебной деятельности как авторитарный. Чем старше ученик, тем ниже для него социальный статус учителя, тем менее референтны и лично значимы мнения и оценки учителя [Собкин, 2011. С. 28].

Эксперты в области образования на основании устойчивой тенденции старения педагогических кадров делают вывод о неэффективности вложений в повышение их квалификации [Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации... С. 21]. Но в этом случае теряется один из важных ресурсов противодействия старению, ибо, как справедливо заметил итальянский писатель и историк культуры А. Граф, «старость начинается с того момента, когда человек утратил способность учиться».

В ходе фундаментального исследования, организованного Б.Г. Ананьевым [Ананьев, 1977], осуществлялся многолетний анализ динамики психических функций у людей в возрасте от 18 до 60 лет. Он показал, что функциональный уровень развития интеллекта остается достаточно высоким на всех этапах возрастной эволюции взрослого человека, что свидетельствует о высоком потенциале обучаемости взрослого, под которой в данном случае понимается способность индивида получать, сохранять и перерабатывать информацию для решения различного рода задач. При этом постоянная умственная работа, включенность в образовательную и самообразовательную деятельность способствует сохранению высокого уровня психофизиологических функций. На основании полученных данных Б.Г. Ананьев сделал вывод, что образование и умственный труд — необходимые условия психического здоровья личности, выступающего важнейшей предпосылкой развития взрослого человека на всех этапах жизнедеятельности.

Данные проведенного Высшей школой экономики совместно с фондом «Общественное мнение» опроса, посвященного участию взрослого населения России (в возрасте от 25 до 65 лет) в дополнительном образовании [Международные индикаторы

участия населения... С. 178], свидетельствуют о том, что численность обучающихся «неформально» (прежде всего занимающихся самостоятельно) заметно выше численности посещающих различные институты дополнительного профессионального образования. Видимо, внеинституциональные формы и виды образования в большей мере удовлетворяют запросы взрослых, чем институциональные. В ситуации возникшей конкуренции форм обучения гибкие и подвижные программы, создаваемые самими потребителями, оказались более перспективными, чем институты, живущие по разработанным правилам и процедурам, руководствующиеся в своей деятельности нормативами и сформировавшейся системой статусов и ролей. Вряд ли на этом основании можно ставить под сомнение необходимость функционирования специальных институтов постдипломного образования. Но не подлежит сомнению, что деятельность этих институтов должна быть максимально приближена к запросам взрослых. Создание в этой сфере образовательной деятельности атмосферы диалога не как одного из приемов и средств активизации обучающихся, а как важнейшего атрибута образования позволяет взрослым прийти к согласию по ключевым вопросам, к некой общности, новому осмыслению своего «Я» в различных сферах жизнедеятельности. Лишь взаимосвязь формальных и неформальных видов образования, их интеграция на основе партнерства и диалога обеспечивает объективную основу для обучения в течение всей жизни.

Если мы рассматриваем комплекс формального и неформального постдипломного образования как условие успешного преодоления профессиональных кризисов и сохранения психического здоровья и работоспособности, то в понимание функций андрагога необходимо внести некоторые коррективы. Современные тенденции развития данной области науки состоят в том, что этим термином начинает обозначаться не конкретная профессия, а социальная позиция обучающихся взрослых. В той мере, в какой учитель, преподаватель, методист, мастер производственного обучения, специалист любого профиля выступает в роли своеобразного посредника, руководствуется в своей деятельности принципами равенства и активного творчества, учитывает личностные особенности обучаемого и стремится к созданию комфортной среды обучения, возрастают его возможности использовать различные технологии в качестве средств обучения. В этом случае образование становится средством грамотной интерпретации и решения значимых социально-профессиональных проблем. Этот аспект обучения взрослых выделяют многие исследователи. Так, американский специалист в области образования взрослых Д. Аппс противопоставляет сугубо адаптивной функции образования его развивающие возможности: «Строя обучение на решении каких-либо индивидуальных проблем, мы игнорируем более крупные общественные проблемы. Центром обучения являются не потребности

Профессиональная
позиция
андрагога

отдельной личности, а сама проблема и ее решение для жизни человеческого сообщества» [Apss, 1991. Р. 87].

Происходящее в настоящее время качественное преобразование профессиональной позиции андрагогов выражается и в усложнении их функций:

- преподавательской, учебной (умение вести диалог с разными категориями взрослых: от родителей до коллег);
- организационной (комплектование курсов, организация семинаров, родительских собраний);
- методической (разработка программ различных видов обучения, консультации молодых учителей);
- экспертной (анализ эффективности различных видов учебной и профессиональной деятельности на основе разработанных методик);
- исследовательской (самообразование в области теории и методики обучения взрослых).

Интеграция этих функций при определяющей роли исследовательской активности обеспечивает развитие у андрагога способности критически оценивать свою деятельность и готовности ее совершенствовать.

Таким образом, обращение к категории «взрослость» позволяет уточнить научный статус андрагогики, обогащает видение педагогической реальности и укрепляет основы эмпирического подхода к «обучению взрослых по-взрослому».

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
2. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2. С. 52–61.
3. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д., Персианов И.А., Григоренко Д.Л. На пороге зрелости: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбАППО, 2010.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М., 1984. Т. 4.
5. Витушкин Д. Не хочу быть взрослым // Санкт-Петербургские ведомости. 2011. 15 сентября.
6. Гинзбург Л.Я. О старости и об инфантильности // Записи 1950—1960-х годов <http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/authors/ginzburg/3.htm>
7. Горалик Л. Маленький Принц и большие ожидания. Новая зрелость в современном западном обществе // Теория моды. 2008. № 8. С. 259–299.
8. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
9. Кон И.С. Социологическая психология. Воронеж: МОДЭК, 1999.
10. Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 178–187.



11. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 6–58.
12. Собкин В.С. Учитель: к вопросу об особенностях профессиональной позиции // Известия Российской академии образования. 2011. № 3 (19). С. 9–32.
13. Степанова Е.И. Возраст как социальная проблема жизнедеятельности человека // Педагогика безопасности жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. № 3 / под ред. Б.Ф. Кваши. СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2002. С. 55–70.
14. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. 2002. № 4. С. 17–20.
15. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978.
16. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996.
17. Яцемирская Р.С., Беленькая И.Г. Социальная геронтология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 1999.
18. Apss J.W. (1991) Mastering the teaching of adult. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
19. Rogers J. (2001) Adults learning. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.