

Научная статья

УДК: 37.013.73

ДИДАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ

**Михаил Сергеевич Аверков¹, Александр Анатольевич Попов²,
Марина Михайловна Шалашова³**

¹ *Красноярский институт развития образования, Красноярск, Россия,*

^{2,3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,*

¹ *averkov@kipk.ru*

² *aktor@mail.ru*

³ *shalashovamm@mgpu.ru*

Аннотация: Целью статьи было определить оптимальную дидактическую систему образования взрослых людей и лежащую в её основе систему логических рассуждений. Ключевым методом исследования стал формирующий эксперимент. Была определена ключевая единица проблемно-деятельностной дидактики: проблемно-деятельностная задачи, решаемая в рамках диалектической логики, описанной Э.В. Ильенковым и представляющая собой превращение общеизвестных знаний в основания для инновационных проектов.

Ключевые слова: диалектическая логика в сфере образования, диалектическая логика образования взрослых людей; дидактика проблематизации и анализа; проблемно-деятельностная задача; работа с данными как фактор
DIDACTICS OF ADULT EDUCATION: THE LOGICAL FOUNDATIONS OF BUILDING A SYSTEM
образовательных достижений.

Original article

DIDACTICS OF ADULT EDUCATION: THE LOGICAL FOUNDATIONS OF BUILDING A SYSTEM

Mikhail S. Averkov¹, Alexander A. Popov², Marina M. Shalashova³

¹ *Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers, Krasnoyarsk,
Russian Federation,*

^{1,2} *Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation,*

¹ *averkov@kipk.ru,*

² *aktor@mail.ru,*

³ *shalashovamm@mgpu.ru*

Abstract. The article describes the search for an optimal didactic system for organizing adult education. The basis for the definition of such didactics was the allocation of an optimal logical system for the organization of the educational process. From the point of view of the authors, such a system is the dialectical logic of E.V. Ilyenkov, since it assumes that each unit of practical experience gained by a person is formed in the form of fixed generalized ideas about the proper model of activity. The authors analyzed five main didactic systems: the system of translation of basic knowledge; the system of facilitation; the system of individual support; the system of project activities; the system of problematization and analytics. The analysis showed that the problem-activity didactic system corresponds to the dialectical logic to the greatest extent, since it involves step-by-step identification of contradictions, analysis of the conditions that generate them, construction of practical actions, followed by their transformation into universal principles and methods for solving problems of a certain type. The authors analyzed a significant number of publications devoted to the problems of adult education and came to the conclusion that in most cases they describe individual methods and techniques, as well as specific practices, but not holistic didactic systems, which can and should be the basis for systematically organized pedagogical activity. Moreover, there was no description of the basic logical system that would underlie didactics. The following describes a study designed to determine the degree of effectiveness of problem-analytical didactics based on the principles of dialectical logic. The study consisted of two components: a) the study of materials from implemented adult education programs; b) the organization of a formative experiment on the implementation of forms of problem-analytical didactics in a specific educational situation (as part of the implementation of the educational program "Design-analytical approach to the development of territorial systems of additional education"). Both components of the study generally confirmed the basic hypothesis about the high effectiveness of problem-analytical didactics as an adult education tool. As a result of the research, it was possible to identify the following main stages of adult didactics: a) mastering the ability to analyze problems; b) direct analysis of specific fundamentally significant problems; c) independent choice of problems by participants for development; d) development of solution projects for selected problems; e) developing expertise of the presented development.

Keywords: Dialectical logic in the field of education, dialectical logic of adult education; didactics of problematization and analysis; problem-activity task; work with data as a factor of educational achievements.

Введение

В условиях кардинальных изменений хозяйственно-экономических моделей и моделей социальных отношений, становится принципиально важно обеспечить в сжатые сроки разработку системы образовательных программ для взрослых людей [1]

Однако, для решения этой проблемы необходимо восполнить дефициты, имеющиеся в современных научных и методологических представлениях о должной организации образования взрослых людей. Состав дефицитов простирается от базовых технологий и методов, до содержания программ и структуры организации персональной и коллективной деятельности взрослых обучающихся и их наставников. [2]

Недостаточность разработки данных проблем во многом связана с долговременным отождествлением образования взрослых людей и деятельностью по повышению профессиональной квалификации в той или иной сфере.

Однако, эти процессы заведомо различаются между собой как по базовым задачам, так и по методам и структуре своей реализации [См., напр.: 3].

Ключевое различие можно описать следующим образом. Повышение профессиональной квалификации предполагает освоение *конкретных методов и приемов*, а также *установок*, необходимых для решения актуальной задачи на локальном отрезке времени. В свою очередь, образование взрослых обеспечивает, прежде всего, освоение базовых компетенций и моделей деятельности, позволяющих самостоятельно определять и формулировать актуальные практические задачи и успешно их решать в конкретных обстоятельствах, а также – способность *самостоятельно* реконструировать возможные методы и приёмы решения данных задач.

Эта ключевая функция образования взрослых людей обуславливает его основные направления деятельности:

- освоение новых знаний о рынках труда, современных технологиях, обстоятельствах современного мира, которые не были актуальны в предыдущий период;
- освоение новых компетенций, позволяющих повысить собственную результативность;
- разработка новых жизненных проектов (в качестве наемного работника или в качестве свободного агента), за счёт специально созданных технологий учебного моделирования. [4, 5, 6]

Но чтобы эти направления работы были полноценно реализованы, необходимо, чтобы специалисты в области образования взрослых обладали компетенциями, необходимыми для решения задач следующих типов:

- организовать освоение обучающимся (или «наставляемым») полной системы деятельности на всех уровнях её организации и во всех её аспектах, в том числе, на уровне базовых ценностных оснований, а также принципов проектирования и подбора конкретных инструментов;
- создать условия для формирования системного мышления, позволяющего сформировать оптимальные решения жизненных задач, персонально значимых для ученика;
- обеспечить наставническое сопровождение в процессе формирования долговременного персонального проекта обучающегося, в том числе, дающего такой опыт, на основе которого, он сможет развить значимые компетенции. [7]

Вышеперечисленные педагогические задачи заведомо не могут быть предметом частных, «ситуативных» решений, поскольку, требуют от педагога, работающего со взрослыми людьми, владения *методологическими основаниями*, исходя из которых, он смог бы сформулировать цель своей работы в конкретной ситуации, спланировать её, подобрать оптимальные методы. Фактически, требуется определить такую дидактическую систему, которая была бы оптимальна для организации образования взрослых людей, в соответствии с его ключевыми направлениями и задачами, обозначенными выше, прежде всего, с задачей освоения новой деятельности.

Предлагаемая статья посвящена определению оптимального для образования взрослых людей дидактического подхода, в том числе, оценке уже известных подобных подходов с точки зрения тех возможностей и ограничений, которые они создают для работы в данном направлении образования.

Выявление оптимального дидактического подхода, на основе которой, может и должно быть организовано образование взрослых людей, может стать принципиально значимым шагом в развитии системы образования взрослых людей. До настоящего времени она воспринималась как «механическая» совокупность проектов и программ, удовлетворяющих частные запросы (как от физических лиц, так и от компаний), которые требовали конкретных методов и приёмов, результативных в ситуации «здесь и сейчас». Целостный дидактический подход в этой ситуации оказывался излишним. С этим связано и практическое отсутствие специальных разработок, связанных с дидактическими системами, которые бы ориентировались на взрослых людей, а также отсутствие соответствующих публикаций, как в отечественных, так и в зарубежных научных изданиях. Определение такого подхода и описания его базовых принципов заведомо позволят отойти от подбора методов для каждого конкретного случая и перейти к использованию общей модели как основанию для системного, комплексного конструирования решения.

При этом, важно понимать, что подобная разработка оказывается возможной не столько за счёт освоения педагогами конкретных технологий и методов работы, сколько за счёт самостоятельного **освоения** и **проектирования** базовой логики организации образовательного процесса. Любой дидактический подход предполагает в качестве основы определённую логику реконструкции объективного, логического и научно доказуемого знания, которое выступает либо основанием для принятия решений, либо источником оснований для принятия подобных решений. Данная логика предполагает гибкое сочетание уже известных, закреплённых в культурных институтах представлений; специальное проведение новых изысканий; построение проектных ходов в рамках общепринятых культурных моделей, но реализуя новые полученные знания.

При разработке дидактики взрослых людей, одним из наилучших вариантов базовой логики можно считать «диалектическую логику» Э.В. Ильенкова [8]. Она предполагает, что, с одной стороны, истина оформляется именно в ходе апробирующей её деятельности и столкновения с большим количеством противоречий. С другой стороны, реализация диалектической логики требует специальной организации деятельности, позволяющей выявить или проверить истину. В целом, диалектическая логика задаёт способ освоения действительности, который может оказаться избыточным для взрослеющего человека, но заведомо необходим для человека взрослого: а) действие в рамках конкретной ситуации; б) оформление модели и системы методов, которые позволили достичь успеха в рамках данного действия; в) новый анализ ситуации на основе освоенного метода; г) выявление новой проблемы и проектирование следующего действия. Как писал сам Э.В. Ильенков, «Рассматриваемое как деятельность мыслящего существа в ее всеобщей форме, мышление и фиксируется в тех его схемах и моментах, которые остаются инвариантными, в каком бы особенном (частном) материале соответствующая деятельность ни выполнялась и какой бы продукт она в том или другом случае ни производила»[8, с. 130-131]

Эти характеристики в значительной степени обеспечивают обозначенные выше характеристики образования взрослых людей: вовлечение в систему деятельности и становление системного мышления.

Оказалось важным проверить, какая из существующих в настоящее время дидактических систем в наибольшей степени соответствует данной логике. Авторы выделили пять основных подходов в рамках общей дидактической системы, которые сложились к настоящему времени и активно используются в современном образовании. В качестве базового основания для классификации, рассматривался процесс деятельности, *осваиваемый* и в пробном режиме *реализуемый* обучающимися. Важно отметить, что этот процесс деятельности происходит не стихийно, а специально *организуется* специалистами в рамках той или иной управленческой единицы (мероприятие, проект, долговременная программа, и т.п.) [5, 9] (Не лишним будет отметить, что с точки зрения мыследеятельностного подхода, процесс является базовой характеристикой любой системы деятельности. [10]).

Авторы выделили пять таких процессов и, в соответствии с этим, пять ключевых дидактических систем. Проведенный анализ показал, что во всех этих системах вполне может быть реализована диалектическая логика, но в разных аспектах и в связи с решением задач разного типа.

1. Дидактика *трансляции базовых знаний*, позволяющий обучающемуся *самостоятельно* осваивать методы и приемы деятельности, необходимые для достижения успеха в стандартизированной, заведомо известной ситуации деятельности. В данном случае, речь идёт об освоении конкретных систематизированных и описанных знаний, но притом, во-первых, получаемых в ходе собственной специально организованной исследовательской или проектной деятельности; во-вторых, обобщаемых («идеализируемых») вплоть до состояния универсальной модели. Данный подход в максимальной степени был реализован в рамках системы развивающего обучения [11] Однако, на данный момент этой дидактической системе в большей степени соответствует формальная логика, поскольку, она предполагает пошаговое систематичное освоение заранее оформленной информации.

2. Подход *фасилитации (усиления)*, предполагающий развитие способностей обучающегося за счёт системы пробных продуктивных действий. Важным компонентом этого подхода являются разнообразные имитации, реализуемые за счёт использования цифровых и технических тренажеров, форм сюжетно-ролевого моделирования, и т.п. . Он даёт возможность научиться выделять, оформлять, использовать новые возможности для достижения успеха, в том числе, за счёт самостоятельного анализа ситуации в той или иной сфере деятельности, самостоятельной постановки перспективных задач, определения методов их решения. В данном случае, диалектическая логика предполагает максимальное накопление опыта, но в рамках реализации человеком собственного потенциала, и обобщения конкретных успешных решений до уровня универсальных алгоритмов или фреймворков.

3. Подход *индивидуализации*, позволяющая взрослому обучающемуся: а) максимально точно описать собственные интересы и определить ресурс для их достижения; б) выстроить программу их достижения. (В значительной степени, он реализуется в рамках коучинговых программ, предполагающих сопровождение не столько индивидуальной стратегии человека, сколько актуальной единицы его деятельности, прежде всего, экономически значимого проекта.) В данном случае, подход диалектической логики реализуется следующим образом: человек проходит через серию специально организуемых испытаний, каждое из которых, даёт ему опыт, позволяющий поставить новую персонально значимую проблемную цель и, соответственно, перейти к следующему испытанию. Именно коучинговые программы реализуют такую логику в максимальной степени [12]: коучи на каждом шаге работы обсуждают с клиентами новые шаги в развитии бизнеса, так или иначе связанные с решением проблем, в том числе, с работой с неиспользуемыми возможностями.

4. Подход *проектирования*, позволяющая обучающемуся максимально точно построить проект собственной деятельности и получить в его результате запланированный продукт. (Одним из ключевых инструментов, предполагаемых данным подходом, является работа с ситуационными задачами – «кейсами»). Именно этот подход, казалось бы, в наименьшей степени соответствует диалектической логике, поскольку, проектная деятельность в её расхожем понимании является как раз не «ступенчатой», а линейной. Однако, любой проект предполагает разрешение существующего и хорошо известного противоречия («разрыва»), в том числе, за счёт использования факторов, создавших это противоречие, как ресурсов для получения результата. Кроме того, проект, являясь кратковременным или, во всяком случае, ограниченным во времени действием, обязательно должен создавать некое благо, которое сохраняется и/или воспроизводится (за счёт «позитивного отчуждения», когда живое действие увековечивается в некоем результате, доступном для всех желающих)

5. Но в наибольшей степени диалектическая логика, на наш взгляд, реализуется в подходе *проблематизации и анализа*. Данный подход позволяет обучающемуся сформировать основания и инструментарий для выявления ключевых проблем в актуальных для него сферах деятельности, а также для разработки системы действий по их решению, которые в перспективе могут стать основой для персональной профессиональной карьеры. Человек анализирует имеющуюся ситуацию (не обязательно исходно воспринимаемую как проблемную), выделяет в ней задачи развития, за счёт процесса проблематизации, и затем аналитическим путём подбирает инструменты для их решения. Как писал Э.В. Ильенков, «...мышление и формы мышления вначале выглядят для мыслящего существа вовсе не формами его собственной деятельности (его «самости» — das Selbst), создающей некоторый продукт, а формами самого продукта: конкретного знания, образов и понятий, созерцания и представления, формами орудий труда, машин, государств и т. д. и т. п., а также формами осознанных целей, желаний, хотений и пр.». [8, с. 132]

Метафорически данный подход можно обозначить ещё как «управленческую дидактику», поскольку, она позволяет не просто сформировать компетенции, необходимые для успешного действия в ситуации конкретного типа, но и научиться формировать такие ситуации, а также управлять взаимодействиями людей в их рамках. [13].

Но этот дидактический подход представляется не только максимально последовательным воплощением диалектической логики в образовательной деятельности, но и оптимальным методологическим основанием для образования взрослых людей, поскольку, позволяет осваивать целостные единицы *деятельности* и *управлять* её реализацией, начиная с частных ситуаций, заканчивая целостными процессами. Четыре остальных типа дидактики так же могут быть использованы для организации образования взрослых людей, но всё же в большей степени подходят для людей взрослеющих, поскольку, обеспечивают создание первичного опыта (это касается и проектной дидактики, особенно, если рассматривать её в исходной логике Дж.Дьюи).

В разделе «Результаты исследования» мы покажем, насколько вышеуказанная гипотеза об оптимальном дидактическом подходе в образовании взрослых людей нашла своё подтверждение.

Обзор литературы

Рассмотрим теперь имеющиеся научно-методические исследования, посвящённые существующим прецедентам и моделям образования взрослых людей, в том числе, содержащие оценки их результативности. Стоит сразу указать, что основной массив научных исследований вопросов, связанных с образованием взрослых людей, в Российской Федерации пришёлся на 1990 – середину 2010-х гг., когда его необходимость лишь была обозначена, и требовалось оформить теоретические принципы и базовую методологию для разработки конкретных программ. Начиная с середины 2010-х гг. базовые подходы к организации образования взрослых людей, которые будут охарактеризованы ниже, теоретически и управленчески закрепились, став достоянием массовой практики, после чего, научные публикации по вопросам образования взрослых людей уступили место конкретным программно-методическим разработкам. В зарубежных странах наблюдается схожая ситуация: как мы увидим ниже, один из новейших дайджестов по вопросам образования взрослых людей, подготовленный в 2024 году, делает большое количество отсылок к классическим работам по вопросу (в том числе, к работам М. Ноулза, считающегося фактическим основателем подхода «андрагогики», о нём см. ниже), а из новейших работ зачастую упоминает конкретные методики и программы [см., напр.: 14]

Как уже было сказано выше, на всемирном уровне *теоретические* и *методологические* основания образования взрослых людей одним из первых на системном уровне изложил Малькольм Ноулз в 1975 г [15, 16] В данной работе, он описал две базовые модели образования взрослых. *Первая* из них предполагает обращение за помощью к профессиональному инструктору, контролирующему весь процесс обучения. *Вторая* опирается на самостоятельное управление обучающимся процессом собственного обучения (авторы связывают её с осуществлением

«самоинструкции»). В число инструментов такого управления входят, в частности: диагностика персональных потребностей в обучении; особая работа по формулированию целей обучения; специально организованное определение человеческих и материальных ресурсов, необходимых для достижения учебных целей конкретного взрослого ученика; наставническое сопровождение выбора и реализации учениками оптимальных для себя стратегий обучения, в том числе, использование методов, позволяющих диагностировать достижения. [15].

В отечественной педагогике обобщающие модели образования взрослых людей (в их отличии от программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки) сложились к началу 1990-х годов, когда для большого числа граждан нашей страны остро встал вопрос о получении новой квалификации. Так, в 1991 году Л.Н. Лесохина и Т.В. Шадрина выделили основные стратегии обучения взрослых, каждая из которых, фактически, соотносится с отдельной дидактической системой. В качестве основания для классификации, авторы фактически выделили основные виды деятельности, обеспечивающие освоение взрослыми людьми необходимых знаний и способов деятельности.

- информационная стратегия – использует метод образовательной трансляции, т.е. сообщения факта, уже добытых знаний, сведений. Как правило, это монологическая форма обучения, хотя не только;

- проблемная стратегия – ориентирована на обсуждение, дискуссию, обмен мнениями (хотя здесь не исключены монологические методы);

- социально-ролевая стратегия – вбирает весь комплекс методов, избирая преимущественно игру.

[17]

Каждая из перечисленных стратегий может быть соотнесена с определённой дидактической системой (например, информационная стратегия – с дидактикой трансляции базовых знаний). Но очевидно, что авторы рассматривали каждую из стратегий лишь как источник практических знаний и компетенций обучающихся, но не как источник оснований и инструментов для самостоятельного анализа ситуации и разработки её решения (в том числе, проблемная стратегия, предполагающая использования проблемных ситуаций лишь в качестве предмета для упражнений аналитических способностей).

Иной подход к формулированию принципов «образования взрослых людей» уже в 2006 году предложил В.А Ханин. [5] Этот подход в общих чертах можно описать, с одной стороны, как психологический или психотехнический (поскольку, предполагает формирование или развитие психоэмоциональных характеристик человека, обеспечивающих решение задач определённого типа); с другой стороны, как функционально-управленческий, поскольку, предполагает, что дидактическая система должна обеспечить формирование из взрослого человека функционального элемента в системе деятельности, который должен бесперебойно выполнять соответствующую ему полезную работу. Эта последняя характеристика данного подхода к образованию взрослых

подтверждается составом основных дидактических принципов, предложенным авторами: эволюционно-функциональный тип взаимодействия обучающегося и обучаемого (здесь имеется в виду постоянное развитие собственного потенциала в связи с теми экономическими, социальными, культурными функциями, реализацию которых, этот потенциал может обеспечить); блокирование нефункционального поведения обучающегося; целенаправленная работа с ограничениями его сознания; опора на внутреннюю *готовность* обучающегося; освобождение от стереотипов; освоение новых инструментов деятельности; формирование новых моделей поведения; апробация способности к автономному действию. Базовый дефицит данного подхода, с точки зрения авторов, состоит в отсутствии описания базовой деятельности, в которую будут вовлечены участники образовательных форм, которые бы обеспечивали реализацию перечисленных принципов в каждой конкретной ситуации.

Последующие по времени исследования в области образования взрослых рассматривают его либо как деятельность по повышению профессиональной квалификации, либо как освоение базовых методов и технологий *новой* для взрослого человека сферы деятельности. [См., напр.: 18]

Многие современные исследования ориентируются на переобучение взрослых людей по новым для них профессиям, но заведомо не на постановку новых деятельностных задач и не на интеграцию методов деятельности из разнообразных сфер. [(См., напр.: 19].

Стоит обратить особое внимание на систему «информального образования взрослых» [см., напр.: 20] Ключевой особенностью этой системы является создание условий для самостоятельного формирования обучающимися персональных образовательных целей – и специальные меры по *персональному* «оснащению» обучающихся необходимыми знаниями и компетенциями.

В качестве *одного из возможных* оснований для дидактики образования взрослых, можно рассмотреть материалы статьи М. Панковой «Правила андрагогики и пирамида Дилса: как эффективно учиться во взрослом возрасте?» [21] В ней рассматриваются направления и механизмы изменения нейронных связей человека, позволяющие освоить новые для него способы и модели деятельности. Принципиально важно, что авторы статьи ссылаются на эксперимент, проведённый в 2021 году в Университете Огайо и показавший, что взрослому человеку сравнительно легко *применять* ранее освоенный им метод мышления (например, связанный с классификацией и упорядочиванием информации), но при этом сложно сформировать принципиально новый метод, основанный на заведомо новой системе объектов и связей между ними (этот феномен обозначается как «выученная невнимательность»). [22]

Стоит особо отметить работы, посвящённые «цифровой дидактике», используемой в образовании взрослых людей: системы принципов и приёмов образовательной деятельности, опирающихся на использование цифровых инструментов. Ряд авторов, например, А.Г. Ширококолобова, аргументированно показывают, что цифровая образовательная среда заведомо обеспечивает («делает необходимым») определённый тип познавательной деятельности человека, в

частности, ориентирует его на самостоятельную реконструкцию необходимой системы знаний и способов деятельности с опорой на открытые источники. [23] По данному аспекту образования взрослых людей имеется также значительное количество кратких методических публикаций, помогающих организовать работу специалистов-практиков, в специализированном Телеграм-канале «Заметки методиста». [24] Однако, с точки зрения авторов статьи, выделение «цифровой дидактики» в качестве отдельной системы, рядоположенной всем иным описанным выше типам дидактики, является некорректным, поскольку, цифровые образовательные ресурсы фактически могут обеспечивать *любую* дидактическую систему, от трансляционной до проблемно-аналитической. Тот факт, что их использование объективно обуславливает логику свободного поиска информации, необходимой для решения проблемы, ещё не говорит о том, что в их основе лежит конкретный тип деятельности, поскольку, последний определяется базовой *задачей*, решаемой обучающимися, а именно *постановку задачи* цифровые технологии никак не обеспечивают.

Стоит рассмотреть недавние исследования и разработки в сфере образования взрослых, произведённые в зарубежных странах – прежде всего, связанные с определением лежащих в его основе дидактических принципов и методов. Стоит сразу обозначить, что в большинстве зарубежных стран понятие «образование взрослых» стало тождественно понятию «непрерывное образование». [25] С нашей точки зрения, такое отождествление является корректным лишь отчасти, поскольку, исходно «непрерывное образование» предполагает постоянное обновление взрослыми людьми своих профессиональных знаний и метапредметных компетенций, в ряде случаев – подготовку к смене сферы деятельности [26], но не формирование способности к самостоятельной постановке жизненной цели, анализу условий её достижения, конструированию соответствующего плана действий.

Большой интерес представляет один из самых недавних обзоров зарубежных исследований в сфере образования взрослых, подготовленный И. Бушрика, доктором философии, соучредителем и главным специалистом по обработке данных проекта Research.com в 2024 году. [27] С точки зрения автора обзора, большинство современных концепций образования взрослых людей рассматривает в качестве предмета их обучения те знания и способности, которые можно максимально оперативно освоить, применить, капитализировать. В качестве основных принципов для дидактики взрослых, И. Бушрика предлагает: а) ориентацию на интересы обучающегося; б) самостоятельный характер обучения (прежде всего, принятие на самого себя ответственности за достигаемые образовательные результаты); в) гуманистическая философия как концептуальная основа для образования взрослых людей.

Автор обзора выделяет следующие теории в образовании взрослых и, соответственно, три типа практик:

1. Андрагогика. Этот подход к образованию взрослых является наиболее давним по времени разработки и концептуально обоснованным – но при этом, весьма эклектичным по составу используемых методик, которые фактически подбираются для каждого конкретного случая, без опоры на целостную дидактическую систему. Андрагогика предполагает оформление и развитие имеющегося потенциала взрослого человека, в режиме его взаимодействия с педагогом-наставником или с педагогической командой. Помимо источников, предлагаемых И. Бушрика, авторы анализировали следующие недавние публикации по вопросам андрагогики: [28, 29, 30]

2. Самостоятельное обучение взрослого человека: создание условий для того, чтобы обучающийся сконструировал и реализовал персональный проект, в том числе, подобрал оптимальные методы и содержание образовательного процесса, формы оценивания его результатов, а также приняли на себя ответственность за реализацию подобного проекта. [31] С точки зрения автора обзора, самостоятельное образование специалистов (правда, как он подчеркивает, преимущественно тех из них, кто только начинает решать профессиональные задачи, но при этом уже обладает базовой квалификацией), формирует устойчивую способность к самостоятельной работе человека по формированию и освоению новых деятельностных инструментов (но не по постановке собственных целей на основе выявленных проблем). Этим аспектом самостоятельной подготовки специалистов активно пользуются менеджеры по дополнительному профессиональному обучению, разработчики учебных программ, специалисты по кадрам: исходя из их профессиональной позиции, подход самостоятельного обучения формирует устойчивую культуру самоконтроля и развития собственных профессиональных компетенций.

Для анализа и оценки данного подхода к образованию взрослых людей, особо важен обсуждаемый автором обзора опрос, проведенный Censuswide («Отчет о рабочем обучении за 2019 год», 2019). Его результаты показывают, что представители поколений Y и Z (1981-1996 г.р. и 1997-2012 г.р.) по сравнению с двумя предшествующими поколениями (1946-1979 г.р.) оказываются в большей степени ориентированы именно на самостоятельное обучение. [32] Данный факт говорит, в частности, о социокультурном характере предпочтений конкретных моделей образования взрослых людей. Разные поколения, заведомо привыкшие к различным системам отношений, в том числе, в рамках образовательной деятельности, выбирают различные типы развития собственных знаний, способностей, потенциала в целом: поколения, для которых базовым способом работы с квалификацией было прохождение специально разработанных курсов и взаимодействие с педагогом-наставником, оказываются в меньшей степени готовы, чем поколения, привыкшие к анализу больших массивов информации и понимающие, что ни один наставник не сможет оперативно зафиксировать все её обновления даже в рамках локальной тематики.

3. Трансформационное обучение: базовым предметом образовательного процесса является изменение представлений обучающегося о себе и о своём окружении, в сторону большей «открытости» их структуры и способа формирования; основной разработчик – Дж. Мезироу [33,

34]. На основе трансформирующего обучения, могут быть организованы два основных направления в обучении взрослых людей: а) инструментальное (формирование навыков в решении проблем и вытекающих из них задач, на основе реконструкции контекста их возникновения (системы причинно-следственных связей); коммуникативное (способность доносить до другого человека свои потребности, желания, текущее психоэмоциональное состояние [см., напр.: 35, 36]

Большое количество публикаций посвящается особому направлению в образовании взрослых, не сводимому ни к одному из вышеописанных типов – **корпоративному обучению**. Оно предполагает развитие людьми, уже занявшими определённую роль в экономической системе, своих навыков и способностей, с ориентацией на развитие собственных карьерных перспектив; оперативное освоение информации и методов работы для оперативного применения в конкретных ситуациях. Подобные программы обязательно должны включать в свой дизайн условия для создания и поддержания автономии, сотрудничества, взаимной поддержки и самостоятельного управления обучающихся. [37, 38].

В контексте типологизации образования взрослых людей, очень интересной оказывается статья отечественного автора, Н.С. Радевской «Построение новых моделей образования взрослых в контексте индивидуализации и расширения пространства образования» [39] В этой статье выделяются общие (инвариантные) характеристики для всех вышеописанных типов образования взрослых людей: а) оформление и инструментализация уже имеющегося жизненного опыта; б) получение навыков быстрого освоения новой информации. Схожее обобщение можно встретить и в более ранней статье И.В. Новгородцевой, О.И. Бледных, Н.И. Микрюковой «Некоторые проблемы обучения взрослых» [40] Эти авторы обращают дополнительное внимание на то, что для обучающихся оптимальной моделью отношения с педагогами является *сотрудничество*. При этом, нельзя не отметить, что оба обобщающих подхода связаны с оформлением и закреплением того деятельностного потенциала взрослых людей, который *уже* был ими накоплен, но не с организацией деятельности по дополнительному накоплению этого потенциала.

В плане обзора конкретных форм и методик образования взрослых людей весьма интересна статья Т.А. Цквитария «Образование взрослых в изменяющихся условиях: современные тренды». [41] Автор подчеркивает необходимость гибких, вариативных форм, ввиду ограниченного времени, которое имеется у взрослого человека для собственного образования (например, краткосрочные интенсивные курсы). По той же причине, автор уделяет большое внимание онлайн-образованию как доступному по времени для работающих людей. Помимо временной доступности учебных форматов, ориентированных на взрослых, автор показывает необходимость для них персонализированного образования, позволяющего решить свои собственные, конкретные задачи (здесь его позиция сходна с позицией Н.С. Радевской).

Стоит отметить, что задачный подход к организации образования взрослых людей, в том числе, использование проблемно-деятельностных задач как эффективного инструмента, представлены в

недавних педагогических публикациях, как отечественных, так и зарубежных, в весьма ограниченном объёме. Зачастую этот подход сводится к «технологиям проблемного обучения» [см., напр.: 42], представленным, скорее, на уровне принципов, чем на уровне конкретной последовательности действий.

На этом фоне, представляет значительный интерес работа А.А. Динер и И.Е. Стуровой, «Обзор зарубежного опыта в сфере дополнительного профессионального образования взрослых и пожилых людей» [43] В данной работе описывается ряд образовательных *систем* (а не отдельных практик!) работы с взрослыми людьми в различных зарубежных странах (Великобритания, Франция, Финляндия, и т.д., ключевыми элементами которых, являются именно специально разработанные задания, выполнение которых, должно стать для обучающихся фактором приобретения знаний и формирования компетенций. При этом, авторы, не отмечают, лежит ли в основе данных заданий актуальная деятельностная проблематика, и в целом – требовалось ли участникам работать с каким-либо противоречием, или предполагалось лишь систематизировать имеющиеся знания и разработать на их основе способ решения для обозначенной проблемы.

Представленный обзор использованной литературы позволяет сделать вывод о том, что задачи образования взрослых людей (в том числе, в её отличии от деятельности по повышению профессиональной квалификации) в достаточной степени разработана на уровне отдельных принципов и приёмов деятельности. При этом, целостный дидактический подход как методологическое основание для проектирование оптимальных педагогических решений в каждом конкретном случае, остаётся не сформированным и не определённым. Представленный выше анализ литературы во многом подтвердил, что результативное образование взрослых людей происходит преимущественно в режиме разработки конкретных решений в заданных обстоятельствах, в том числе, при аналитической реконструкции этих обстоятельств, либо в режиме превращения собственного опыта в инструменты для решения широкого спектра задач. Это обстоятельство косвенно подтверждает исходную гипотезу исследования, лежащего в основе представленной статьи: оптимальным дидактическим подходом для организации образования взрослого человека может считаться именно проблемно-аналитический подход. Однако, непосредственно подобный тезис не был представлен ни в одной из проанализированных работ, так же, как в целом **не** была освещена в них проблематика оптимальной дидактики для взрослых людей.

Проведённый анализ имеющейся литературы позволил авторам статьи подтвердить основные положения *базовой гипотезы* исследования на теоретическом уровне: рассмотренные материалы прямо или косвенно говорили о том, что оптимальной для образования взрослых людей является именно проблемно-аналитическая дидактическая система, которая, в свою очередь, как мы показали выше, фактически опирается на диалектическую логику Э.В. Ильенкова. Однако, для окончательного подтверждения гипотезы потребовался анализ конкретных образовательных

практик, ориентированных на взрослых людей и опирающихся именно на данный дидактический подход. Описание данного анализа представлено в следующем разделе.

Материалы и методы

Исследование, лежащее в основе статьи, включало в себя два одновременно реализующихся блока:

1. Анализ уже имеющихся материалов образовательных программ, реализуемых для взрослых людей, в проблемно-аналитическом подходе, с последующей реконструкцией общей для всех участников последовательности действий по реализации программы, а также используемых методов.

2. Проведение формирующего эксперимента по разработке и реализации образовательной программы для взрослых людей «Проектно-аналитический подход к развитию территориальных систем дополнительного образования», заведомо основанной на проблемно-аналитическом дидактическом подходе. Из названия очевидно, что адресатами данной программы стали специалисты сферы образования, притом, в основном выполняющие образовательные функции. Но фактически такая программа могла бы быть реализована в рамках любой другой сферы деятельности, поскольку, в настоящее время повышение результативности труда в любой отрасли оказывается тесно связано со специально организованным анализом исходной ситуации и затем с проектированием оптимальных решений для существующих ситуаций либо принципиально новых направлений деятельности.

Формирующий эксперимент предполагал следующие направления работы:

- Разработка базовой образовательной программы «Проектно-аналитический подход к развитию территориальных систем дополнительного образования».

- Проведение пробного цикла её реализации, с обязательным наблюдением за происходящими процессами, как включённым, так и отстранённым (обеспечиваемым методистами-исследователями), позволяющим непосредственно («в моменте») зафиксировать связь между: а) реализуемыми дидактическими принципами; б) конкретными действиями участников образовательного процесса; в) формирующимися у обучающихся установками, способностями, практически применимыми знаниями. Помимо включенных и отстранённых наблюдений, в ходе каждого этапа реализации программы проводились сложно организованные опросы и тестирование участников, направленные не столько на фиксацию конкретных знаний, освоенных и присвоенных ими, сколько на описание новых актуальных задач и версий их решения. В финале образовательной программы проводилась рефлексивная процедура, фактически выполнившая функцию фокус-группы, позволившая зафиксировать проектные идеи участников относительно развития собственной профессиональной деятельности (речь шла не только и не столько про новые единицы деятельности, сколько про проекты усовершенствования уже организованной ранее работы). Во многом роль фокус-группы носила и развивающая экспертиза, завершавшая реализацию

программы, когда участники предлагали свои проектные разработки, а эксперты обсуждали с ними достоинства и недостатки этих разработок и предлагали рекомендации к их усовершенствованию (см. ниже).

- Подготовка аналитических отчётов по результатам наблюдения; выделение ключевых принципов и методов, обеспечивших успешные результаты; соотнесение их с принципами проблемно-аналитического подхода в дидактике; как результат – вынесение суждения о том, насколько наиболее успешные методы соответствовали принципам именно проблемно-аналитического подхода в дидактике.

В рамках первого цикла реализации эксперимента, в нём участвовало 250 человек в рамках основной экспериментальной группы (из них – 156 педагогов-предметников, 29 методистов, 65 специалистов управленческого звена). Контрольная группа проходила образовательную программу, схожую по тематике, но обеспечивающую освоение частных профессиональных знаний и компетенций, повышающих результативность, но не обеспечивающих управление собственной деятельностью. В состав контрольной группы входило 193 человека, из них 112 педагогов, 21 методист, 60 специалистов управленческого звена.

Результаты

Результатами двух направлений эмпирического исследования: анализа имеющихся документов по реализации программ образования взрослых, опирающихся на проблемно-аналитический подход в дидактике, и проведения формирующего эксперимента в рамках реализации специально разработанной образовательной программы - стали:

а) Подтверждение гипотезы об оптимальном характере проблемно-аналитического подхода в дидактике как базовой методологии для образования взрослых людей (данный вывод был сделан как за счёт сравнения результатов экспериментальной группы с результатами контрольной группы, так и за счёт сопоставления наблюдений за образовательной динамикой участников формирующего эксперимента с динамикой и результатами участников иных программ образования для взрослых).

б) Оформление общей структуры базовой содержательно-управленческой единицы, в рамках которой, реализуется проблемно-аналитический подход в дидактике, обеспечивающий образование взрослых людей. Стоит специально отметить, что описание подобной единицы имеет большое значение как для конкретных методических разработок, так и для оформления базовых теоретических положений дидактики взрослых людей, поскольку, речь фактически идёт об описании институциональных условий для реализации ключевых дидактических принципов.

Модуль 1 обеспечивает деятельностное знакомство обучающихся с проблемно-аналитическим подходом к решению профессиональных задач и к организации управления профессиональной деятельности: освоение его главных принципов, возможной логики действий, прохождение полного цикла решения аналитической задачи. На этом вводном, «тренировочном» шаге задачи

формируются и ставятся преподавателями образовательной программы, на основе базовых (типовых), соотносящихся с проблематикой, значимой для самих обучающихся, но не связанных с их собственной практикой, не сформулированных ими самими.

Модуль 2 предполагает выделение и пробное решение обучающимися типовых задач в интересующей их профессиональной сфере или межпредметной проблематике, актуальных для конкретных регионов, из которых приехали участники программы, и изучение выявленных проблем. В рамках данного модуля, участники уже самостоятельно, за счёт освоенных на предыдущем шаге принципов и методов аналитики, восстанавливают состав наиболее значимых проблем («проблемное поле») в той сфере деятельности, в которой они работают и которой посвящена образовательная программа. Далее, выделив проблемы, обучающиеся изучают их происхождение, все сопряженные с ней причинно-следственные связи, и на этой основе предлагают варианты её решения.

Наконец, в рамках **модуля 3** его участники разрабатывают критерии и методы оценивания того, насколько эффективно предложенные ими управленческие проекты позволили решить поставленные проблемы, а также разрабатывают методы подбора данных, которые позволят оценить степень результативности по каждому из критериев.

Обсуждение и заключение

Ключевым результатом исследования с полным основанием можно считать, **во-первых**, подтверждение базовой гипотезы о том, что именно проблемно-деятельностный подход в дидактике является оптимальной для организации современного образования взрослых людей; **во-вторых**, описание полного цикла реализации данного подхода в дидактике в ходе работы со взрослыми, с выделением инвариантных закономерностей, реализуемых на основе любого предметно-практического материала.

Оптимальным обобщением материалов представленного нами исследования может стать оформленная на его основе модель образования взрослых людей, организованного по принципам проблемно-аналитического подхода в дидактике. С точки зрения авторов статьи, данная модель может быть использована при решении широкого спектра задач образования взрослых людей, например: освоение новой профессии, достижение экспертного уровня в уже освоенной сфере, подготовка специалиста к переходу от позиции наемного работника к позиции организатора собственного бизнеса, и т.п. .

Первый этап. Участники осваивают навыки анализа проблем (на этом этапе – **любых** проблем, значимых для отрасли или территории) – и закрепляют эти навыки в ходе решения задач, предлагаемых преподавателями.

Второй этап. Участники анализируют круг принципиально важных проблем, либо актуальных для их сферы деятельности, либо интересных для них – таких, решение которых, было бы для них комфортным бизнесом.

Третий этап. Участники самостоятельно выбирают проблемы для подробной разработки, выявления их происхождения, связей с разными экономическими, социальными, культурными процессами – и проводят соответствующую аналитику.

Четвертый этап. Участники разрабатывают проекты или версии решения для выделенных ими проблем, а также критерии эффективности этих мер, набор данных, показывающих соответствие результатов критерию, цифровые инструменты подбора, анализа и представления этих данных.

Пятый этап. Участники представляют итоговую отчётную работу, в которой не только описывают достигнутые результаты, но и намечают план действий по воплощению разработок в жизнь, в том числе, как факторов успешной карьеры или как основы для бизнес-плана. По итогам выполнения работы, они не только проходят развивающую экспертизу, но и оформляют в ходе специальных рефлексивных процедур полученные знания и компетенции как собственные функциональные инструменты.

Проблемно-аналитический подход в дидактике подтвердил свою высокую результативность как базовой методологической основы для образования взрослых людей. **Во-первых**, он позволяет обучающимся познакомиться с самим феноменом проблемно-аналитической задачи в профессиональной сфере, с методами её решения и со способом оформления или постановки таких задач в рамках персональной профессиональной деятельности, в том числе, в рамках конкретных ситуаций и обстоятельств. **Во-вторых**, образовательные мероприятия, основанные на данной модели дидактики, дают участникам образовательного процесса возможность сформулировать конкретные профессиональные задачи, актуальные для специалиста в текущей ситуации его деятельности. **В-третьих**, ключевые компоненты проблемно-аналитической дидактики позволяют максимально результативно с педагогической точки зрения организовать профессиональные пробы обучающихся – прежде всего, за счёт использования в качестве базового организующего инструмента проблемно-аналитических задач и соответствующих им методов работы с данными.

Вышеперечисленные достоинства проблемно-аналитического подхода в дидактике позволяют сделать вывод, что именно он может и должен рассматриваться в качестве ключевой методологической основы для образования взрослых людей, вне зависимости от его конкретного материала – предметного или практического.

Представленная модель, безусловно, нуждается в дополнительном уточнении и конкретизации, которые потребуют специализированных исследований. Но, с точки зрения авторов статьи, уже на данном этапе разработки этой модели, будет возможна разработка образовательных программ для взрослых людей, позволяющих решать широкий спектр педагогических задач и удовлетворять максимально разнообразные образовательные запросы специалистов.

Список источников

1. *Паришин М.А., Круглов Д.А.* Переход России к шестому технологическому укладу: возможности и риски. // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5. Ч. 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/05/33059> [Дата обращения: 01.08.2024]
2. *Золин И.Е.* Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов и качество образования. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 2 (54). С. 112–119.
3. *Семья Г.В., Карнаух И.С., Шульга Т.И.* Обучение взрослых: разработка программ повышения квалификации для специалистов органов опеки и попечительства и аппаратов уполномоченных по правам ребенка. // Социальные науки и детство. 2022. Т. 3. № 1. С. 7–22.
4. *Сорокина Е. В.* Проблемы и специфика дополнительного образования взрослых в России и зарубежных странах / Е. В. Сорокина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 128–130. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74388/> (дата обращения: 21.07.2024).
5. *Ханин В.А.* Дидактические принципы в образовании взрослых. // Интеграция образования. № 3, 2006. С. 41–44. [Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-printsipy-v-obrazovanii-vzroslykh>]
6. *Щедровицкий П.Г.* Критика педагогического разума. М.: Политическая энциклопедия, 2021. 551 с.
7. *Тонконогая Е.П.* Основные направления в образовании взрослых на современном этапе. // Человек и образование. 2010. С. 53–57.
8. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974. 271 с.
9. *Попов А.А., Ермаков С.В., Аверков М.С.* Понятие процесса в современной образовательной деятельности. // Социальные коммуникации и эволюция общества: Сб. ст. IV Междунар.науч.-практ. конф. / под ред. И.А. Вальдмана; Новосиб. гос. техн.ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. С. 250–258.
10. *Щедровицкий Г.П.* Процессы и структуры в мышлении. [Электронный ресурс]. <https://gtmarket.ru/library/basis/3270/3277>. (Дата обращения: 20.06.2024)
11. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении : Логико-психол. проблемы построения учеб. предметов / В. В. Давыдов; Психол. ин-т. Рос. акад. образования. - 2. изд. - Москва : Пед. о-во России, 2000. 478 с.
12. *Бурыкин Е.С.* Специфика методов применения коучинга. // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. № 2 (25). 2018. С. 83–89.
13. *Попов А.А., Ермаков С.В.* Дидактика открытого образования. Монография. – 3 изд-е, испр. и доп. М.: НКЦ, 2024. 348 с.
14. Обучение в Dedu Center: обзор дистанционных образовательных программ для методистов, разрабатывающих образовательные формы для взрослых людей. – [Электронный ресурс.: <https://dedu.center/all-programs>]
15. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
16. Knowles, Malcolm; Holton, E. F., III; Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
17. *Лесохина Л.Н., Шадрина Т.В.* Центры образования взрослых. М.: «Педагогика», 1991. 189 [2] с.
18. Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред., А. А. Симоновой, С. Л. Фоменко ; общ. ред. М. А. Воробьёва. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т , 2016. 314 с.
19. *Андриенко О.А.* Актуальные проблемы образования взрослых. // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 25–28.

20. Павлова О.В.. Основы дидактической системы информального образования взрослых. //Человек и образование. 2019. № 4. (61). С. 115–120.
21. Панкова М.. Правила андрагогики и пирамида Дилса: как эффективно учиться во взрослом возрасте? [Электронный ресурс]. <https://www.forbes.ru/forbeslife/481691-pravila-andragogiki-i-piramida-diltsa-kak-effektivno-ucit-sa-vo-vzrosлом-vozhraсте>. (Дата обращения: 31.07.2024)
22. Nathaniel J. Blanco, Brandon M. Turner, Vladimir M. Sloutsky. The benefits of immature cognitive control: How distributed attention guards against learning traps. // Journal of Experimental Child Psychology. Volume 226, February 2023, 105548. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096522001771?via%3Dihub>
23. Широколова А.Г. Трансформация профессионального образования с опорой на принципы цифровой дидактики // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. | Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023): Collection of Articles of the IV International Scientific and Practical Conference. November 16–17, 2023. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 822–832.
24. «Заметки методиста»: Телеграм-канал. – [Электронный ресурс]: https://t.me/zametki_metodista_vs.
25. Казарян А.Ф. Образование взрослых как составная часть непрерывного образования: отечественный и зарубежный опыт. // Мир науки, культуры, образования. № 1 (68) 2018). С. 282–286.
26. Осокин И.В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. Т. 11, вып. 2. С. 213–217.
27. Imed Bouchrika, Phd. Adult Learning Theory in 2024: Methods and Techniques of Teaching Adults. [Электронный ресурс: <https://research.com/education/adult-learning-theory>]
28. Витольник Г.А., Витольник В.Н. Современная андрагогика в обеспечении качественного процесса непрерывного образования взрослых обучающихся. // Современное педагогическое образование. № 5. 2022. С. 219–223.
29. Гордина О.В. Андрагогика: учебное пособие для вузов / О.В. Гордина, А.И. Гордин. Москва: Издательство Юрайт, 2022. 259 с. (Высшее образование). ISBN 978–5–534–15008–7. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/486384> (дата обращения: 17.07.2024)
30. Чернявская А.Г. Андрагогика: практическое пособие для вузов / А.Г. Чернявская. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. 174 с. (Высшее образование). ISBN 978–5–534–06550–3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/490984> (дата обращения: 17.07.2024).
31. Roundtable Learning (2020, April 1). Adult learning theory: Applications for independent learning. *RoundtableLearning.com*.
32. 2019 Workplace Learning Report. Sunnyvale, CA: LinkedIn.com.
33. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
34. Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
35. Fleming, T. Mezirow’s theory of transformative learning and Freire’s pedagogy: Theories in dialogue. December 2022. ADULT EDUCATION Critical Issues 2(2):7–19.
36. Swanson, K.W. (2010). Constructing a learning partnership in transformative teacher development. *Reflective Practice*, 11(2), 259–269.
37. Юстус Г.В. Корпоративное обучение специалистов: актуальность, стратегии и методы. // The Scientific Heritage. 2020.
38. Shift (2020, September 8). 10 statistics on corporate training and what they mean for your company’s future. *SHIFT e-Learning Blog*.

39. Радевская Н.С. «Построение новых моделей образования взрослых в контексте индивидуализации и расширения пространства образования» («Человек и образование», 2017, № 1 (50), с. 26–29)
40. Новгородцева И.В., Бледных О.И., Микрюкова Н.И. Некоторые проблемы обучения взрослых. // Концепт. 2013. № 4 (апрель). С. 6–11.
41. Цквитария Т.А. Образование взрослых в изменяющихся условиях: современные тренды // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33013> (дата обращения: 25.07.2024).
42. Технологии образования взрослых: учебно-методическое пособие/составители О.В. Гордина, А.И. Гордин. Иркутск: Изд-во «Иркут», 2020.
43. Динер А.А., Стурова И.Е. Обзор зарубежного опыта в сфере дополнительного профессионального образования взрослых и пожилых людей. // Экономика. Профессия. Бизнес. 2016. С. 13–21.

Сведения об авторе:

Аверков М.С. – доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарённым детьми Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Красноярск, Российская Федерация). E-mail: averkov@kipk.ru

Попов А.А. – доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; эксперт Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета (Москва, Российская Федерация); профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Российская Федерация). E-mail: aktor@mail.ru

Шалашова М.М. – доктор педагогических наук, директор Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета (Москва, Российская Федерация). E-mail: shaslashovamm@mgpu.ru

Information about the authors:

Averkov M.S. – Associate Professor of the Regional Resource Center for Work with Gifted Children of the Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers (Krasnoyarsk, Russian Federation). E-mail: averkov@kipk.ru

Popov A.A. – Doctor of Philology, leading researcher at the «School of Anthropology of the Future» of Institute of Social Sciences of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation; Expert at the Institute of Continuing Education Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russian Federation).; Professor of the Department of Sociology and Mass Communications at Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russian Federation).. E-mail: aktor@mail.ru

Shalashova M.M. – Doctor of Pedagogue, Director of the Institute of Continuing Education of the Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russian Federation).. E-mail: shaslashovamm@mgpu.ru

*Статья поступила в редакцию 05.09.2024;
одобрена после рецензирования 25.11.2024; принята к публикации*

*The article was submitted 05.09.2024;
approved after reviewing 25.11.2024; accepted for publication*