



Проблема гармонизации представлений об образовании взрослых в контексте проектирования андрагогических технологий

Н. Ф. Родичев, Е. Ю. Есенина ✉, З. К. Дулаева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
Москва, Российская Федерация
✉ esenina-ey@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Выбор подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых осложняется рядом ключевых противоречий, накопившихся в ходе развития представлений об андрагогике. Для их преодоления целесообразно провести анализ научных данных о проблеме и обобщить представления о ключевых параметрах результативности образования взрослых, о возможных подходах к практическому применению существующего андрагогического знания.

Цель. Выявление научно-методических оснований для отбора и проектирования технологий образования взрослых для последующего создания моделей реализации андрагогических практик с использованием цифровых средств.

Методы. Использованы методы обобщающего анализа содержания научных и научно-методических источников о подходах к отбору и проектированию технологий образования взрослых.

Результаты. Систематизирована информация о различных подходах к решению проблем современной андрагогики, ключевых дефицитах научных представлений; охарактеризовано противоречие между внешним заказом на обучение взрослого человека и удовлетворением его собственных образовательных потребностей. Сформулированы предположения о возможности гармонизации представлений разных участников андрагогически значимых отношений, о ее ходе и результатах.

Научная новизна. Выявлено, что современную трансформацию комплекса противоречий, как появляющихся в последние годы, так и описанных ранее специалистами в области образования взрослых, можно представить в виде двух несводимых воедино проекций. Одну из них предложено назвать «оптикой соответствия», другую – «оптикой непрерывного образования». Удержание обеих проекций (оптик) предложено рассматривать как функционал специалистов-практиков, организующих обучение и разрабатывающих программы.

Практическая значимость. Приведенные в статье данные могут быть использованы разработчиками основных и дополнительных образовательных программ, организаторами образования взрослых, проектировщиками андрагогически значимого содержания и методов.

Ключевые слова: андрагогика, образование взрослых, непрерывное образование, самореализация, успешность, гармонизация

Финансирование. Исследование выполнено в соответствии с государственным

© Родичев Н. Ф., Есенина Е. Ю., Дулаева З. К.

заданием РАНХиГС на 2025 г. в рамках научно-исследовательской работы 11.7-2025-1 «Научно-методическое обоснование и проектирование андрагогических образовательных технологий».

Для цитирования: Родичев Н. Ф., Есенина Е. Ю., Дулаева З. К. Проблема гармонизации представлений об образовании взрослых в контексте проектирования андрагогических технологий // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 2. С. 6–23. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.001>

Статья поступила в редакцию 5 мая 2025 г., поступила после рецензирования 12 мая 2025 г., принята к публикации 14 мая 2025 г.

Original article

The problem of harmonizing conceptions of adult education in the context of designing andragogical technologies

Nikolay F. Rodichev, Ekaterina Yu. Esenina ✉, Zalina K. Dulaeva

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)
Moscow, Russian Federation
✉ esenina-ey@ranepa.ru

Abstract

Introduction. The choice of approaches to the selection and design of adult education technologies is complicated by a number of key contradictions that have accumulated in the course of the development of ideas about andragogy. To overcome them, it is advisable to analyse scientific data on the problem and summarise ideas about the key parameters of adult education performance and about possible approaches to the practical application of existing andragogical knowledge.

Aim. Identification of the scientific and methodological basis for selecting and designing adult education technologies, with the goal of subsequently creating models for implementing andragogical practices using digital tools.

Methods. The methods of generalising analysis of the content of scientific and scientific and methodological sources on approaches to the selection and design of adult education technologies were used.

Results. The study systematises information on various approaches to solving the problems of modern andragogy and on key deficiencies in scientific ideas. It characterises the contradiction between external demands for adult training and the satisfaction of adults' own educational needs. The study formulates assumptions regarding the possibility of harmonising the ideas of different participants in andragogically significant relationships, as well as the process and outcomes of this harmonisation.

Scientific novelty. It is revealed that the modern transformation of the complex of contradictions, both appearing in recent years and described earlier by specialists in the field of adult education, can be presented in the form of two irreducible projections. One of them is proposed to be called 'optics of conformity', the other — 'optics of lifelong learning'. The maintenance of both projections (optics) is proposed to be considered as the functionality of practitioners who organise training and develop programmes.

Practical significance. The data presented in the article can be used by developers of basic and additional educational programmes, organisers of adult education, designers of andragogically significant content and methods.

Key words: andragogy, adult education, continuing education, self-actualisation, success, harmonisation

Funding. The study was carried out in accordance with the state assignment of RANEPa for 2025 within the framework of research work 11.7-2025-1 "Scientific and methodological substantiation and design of andragogical educational technologies".

For citation: Rodichev, N. F., Esenina, E. Yu., & Dulaeva, Z. K. (2025). The problem of harmonizing conceptions of adult education in the context of designing andragogical technologies. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (2), 6–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.001>

Received May 5, 2025.; revised May 12, 2025; accepted May 14, 2025.

Введение

Предметом проведенного исследования является анализ научных данных с целью определения актуальных характеристик и путей преодоления ключевых методологических и практических противоречий в образовании взрослых.

Дискуссии о взаимосвязи и противоречиях в образовании взрослых провоцирует ряд наиболее типичных разногласий, которые целесообразно дифференцировать по основаниям для гармонизации и по ее потенциальным «участкам», собрав в некий навигационный инструмент для практиков и исследователей. Составляющими такой гармонизации могут стать согласование ключевых позиций, дружелюбное, неконфликтное, «позитивное» разномыслие. Без нее окажется невозможна реализация целого ряда государственных инициатив в части переподготовки кадров, с одной стороны, и развития непрерывного образования, с другой.

Доминируют предположения, что затруднения в выборе подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых предположительно концентрируются прежде всего вокруг противоречий между «заказами» со стороны взрослого человека и субъектами экономической сферы, заинтересованными в достижении им новых результатов, а также между гуманистической и технократической трактовками образования взрослых. К этим противоречиям следует, скорее всего, добавить несоответствие между привычным для педагогов целостным взглядом на образование и разрозненностью воззрений специалистов в области образования взрослых, эпизодичностью их обращения к научным основам данной проблемы.

На практике можно обнаружить дефицит системных решений в части организации образования взрослых, концентрацию усилий преимущественно вокруг наиболее злободневных отраслевых, корпоративных или локальных проблем.

Работа по согласованию ключевых позиций затруднена также необходимостью выделения неких универсальных параметров оценки ее результативности в силу высокого отличия смысловых «фокусов», вокруг которых группируется круг проблем, тенденций, фактов, исследований.

Данные смысловые «фокусы» могут быть представлены не как антагонистически отличающиеся, а как своего рода проекции, объясняющиеся

разными углами зрения, разными «оптиками» рассмотрения проблемы образования взрослых в условиях натиска целого комплекса факторов, ставших весьма значимыми для наших соотечественников к середине 2020-х годов.

Первую из них можно условно обозначить как «оптику непрерывного образования», вторую как «оптику соответствия». Первая только опосредованно связана с решением кадровых проблем. Она «видит» личностную и профессиональную трансформацию взрослого человека через призму бережного отношения к ценностям и идеалам, отладки образования взрослых под нормативные рамки, обеспечивающие благополучие страны, общества, государства, современников и соотечественников. «Оптика согласования (соответствия)» непосредственно апеллирует к прагматическим эффектам удовлетворения кадрового запроса. Для нее приоритетны подходы к образованию взрослых как способу оптимизации каналов поставки на рынок труда квалифицированной рабочей силы, трактовка и понимание андрагогических проблем в значительной мере ограничивается детерминантами профессиональной деятельности.

Соответственно, характеристика подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых должна содержать упоминание и об инструменте, объединяющем эти две «оптики» и отсеивающем из поля зрения проектировщика значимых для андрагогики организационных и педагогических моделей объекты, затрудняющие их конструирование, либо о невозможности их гармонизации и основаниях для ее компенсации.

«Оптика соответствия», на наш взгляд, оперирует механизмом соотношения представлений о требованиях к человеку и состоянием его характеристик, которое может быть описано с использованием разных подходов, но достаточно конкретно. Нельзя сказать, что «оптика непрерывного образования «действует» в таких же очерченных границах. Так, например, в одной из работ, которая ориентирована на описание андрагогических аспектов непрерывного образования, автор говорит о том, что системный, целенаправленный, моделируемый процесс обучения можно назвать андрагогической подготовкой, которая строится на принципах андрагогики. Далее автор приводит 36 (!) таких принципов (Суйкова, 2019). При этом в другой работе таких принципов приводится всего пять (Сердюкова, Калайдо, 2022).

Поэтому одной из задач проведенного исследования было обнаружение признаков вышеупомянутых «оптик» и прообразов современных параметров отбора и проектирования технологий образования взрослых в историческом контексте. Это и «эпоха» появления первых концептуальных представлений об образовании взрослых, и период формализации, обособления и частичного признания андрагогического знания. Разумеется, интерес к данному анализу возрастает по мере приближения к рубежу XX и XXI веков, расширению практик дистанционного корпоративного обучения, повышения внимания к эмоциональному интеллекту, «мягким навыкам», личностному росту. Наконец, в 2020-е годы прежние смысловые развилки порой теряют прежнее значение в силу процессов цифровой трансформации, появления современных решений в области персонализации обучения, микрообучения. Свою роль играет

и деформация представлений об обучении особых групп: мигрантов, пенсионеров, взрослых людей с выраженными физическими или ментальными ограничениями.

Можно предположить, что основные причины затруднения в выборе подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых в настоящий период предопределены преимущественно следующими контекстами.

Во-первых, это адаптация тех или иных подходов к новому пониманию отличий в опыте взрослых и связанных с ним особенностях восприятия нового, это изменения в мотивационных характеристиках и появление новых способов обеспечения интереса к обучению. Особого внимания требует проблема долговременного удержания заинтересованности в условиях дистанционного взаимодействия с преподавателями, между самими обучающимися, многообразной неформальной активности.

Во-вторых, очевидна значимость контекста использования современных, а порой опережающих технологических решений. Разумеется, в первую очередь авторов интересовали не сами технологические решения, а то, как они влияют на постановку андрагогических целей, на представления о формах и методах обучения, как минимизируются или компенсируются психолого-педагогические риски.

В-третьих – это сдвиги в спектре принципиальных отличий групп обучающихся, оказывающих принципиальное влияние на выбор подходов к проектированию технологий образования взрослых. Не могло не интересоваться нас и развертывание данного контекста в плоскость изменения критериев, механизмов и инструментов экспертизы новых продуктов и самого андрагогического образовательного процесса в условиях форсированного проникновения принципиально новых технологий или сильно изменившихся под влиянием цифровизации технологий, уже знакомых специалистам.

Методы

Методологическую основу исследования составляют подходы, раскрывающие многомерный и многофункциональный характер образования взрослых, его подверженность разнообразным трансформациям, обусловленным социальными, экономическими и технологическими изменениями.

Анализ теоретических подходов осуществлялся на основе отбора источников по принципу содержательной полноты: нормативно-правовые документы; теоретико-методологическая литература; методические материалы; результаты эмпирических исследований, включая диссертационные.

В качестве эмпирических методов использованы: анализ научных публикаций и нормативной документации; долговременное включенное наблюдение в рамках инновационных научно-методических площадок Научно-образовательного центра Института «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС; неформализованные интервью со специалистами и фокус-группы; проблемные дискуссии с участием руководителей, исследователей, практиков, обучающихся.

Результаты и обсуждение

Ход гармонизации представлений о подходах к образованию взрослых предлагается рассматривать как «примирение» (там, где это возможно) или, наоборот, «разведение» полярных подходов, когда они предстают в форме какой-либо дихотомии; либо намеренную деформацию альтернатив в «объемные», «трехмерные», «многомерные» конструкции. Это актуально в том случае, когда исключительно альтернативное видение препятствует востребованному в изменяющейся ситуации «социокультурному прочтению» андрагогической проблемы в той ситуации, когда она, помимо кажущейся однозначной интерпретации, может «читаться» еще несколькими способами.

Проведенный анализ подходов к образованию взрослых показывает, что представления о нем имеют динамику смещения к достижению более широких целей, обеспечения условий успешной самореализации человека в разные периоды его жизненного пути. Существенное влияние на образование взрослых оказывает то, что зрелый человек вынужденно «играет» по правилам развития образовательно значимых информационных технологий, в русле текущих закономерностей цифровизации образования, в новой традиции цифровых услуг со свободным выбором места обучения, в жанре «педагогика диалога», «педагогика коммуникаций». Это определяет иное содержание совместной деятельности взрослого обучающегося с коллегами по обучению и с преподавателем, расширяет возможности диалогического взаимодействия обучающегося и преподавателя. Выявление образовательных потребностей обучающихся становится более доступным, а использование положительного профессионального, жизненного и социального опыта в ряде случаев затрудняется, а иногда, наоборот, облегчается. Существенным образом упрощается организация индивидуальной и самостоятельной деятельности взрослого.

В последнее время появился и новый контекст андрагогического знания, выдвигающий на первое место его «защитную» функцию в аспектах формирования актуальных составляющих профессиональной компетентности, мобильности, освоения человеком новых социальных ролей.

Наиболее очевидным решением, связанным со структурированием причин развития андрагогики, является их разделение на те, которые благотворно влияют (или влияли) на такое развитие, и на те, которые препятствуют развитию. Также представляется целесообразным уточнение факторов, обеспечивающих становление представлений об образовании взрослых и способы их классификации.

Современный андрагог в ряде случаев выступает не столько исполнителем, сколько инициатором запуска педагогически и экономически значимых процессов в масштабе субъекта экономической деятельности, отрасли, региона. Динамическое состояние образованности взрослого человека само по себе становится фактором согласования экономического устройства, социальных обстоятельств, особенностей исторического периода. Те или иные составляющие образования взрослых могут выступать в качестве триггера сопутствующих изменений. Например, некоторые авторы, говоря об андрагогической субъектности педагога,

разделяют формирование андрагогической субъектности учителя и как процесс ее приращения, и как процесс ее преобразования (Ярыгин и др., 2014).

Выделение «оптики непрерывного образования» как устойчивой проекции смыслов, умонастроений, концептуальных замыслов потребовало обнаружения и уточнения связей непрерывного образования с андрагогической проблематикой.

«Главное назначение образования взрослых – удовлетворить индивидуальные потребности и интересы людей в период их самостоятельной жизни, повысить их компетентность, т. е. способность самостоятельно улучшать свои экономические, социальные, политические и культурные условия жизни» (Вершловский, 2013). Это во многом перекликается с основными идеями непрерывного образования. Очевидна и связь с некоторым «пафосом» продолжающегося уже не первое десятилетие обсуждения путей компенсации рисков отчуждения человека от последствий научно-технической революции, сейчас – от издержек цифровой трансформации.

Непрерывное образование в разных контекстах и у разных авторов представлено как способ и процесс (В. Г. Онушкин, 1987), как идея (Г. П. Зинченко, 1988), как деятельность (А. В. Владиславлев, 1982), а также как организационный принцип построения народного образования (А. В. Даринский, 1975). Однако оно неизбежно интегрирует аргументы об открытости возможностей для людей разных возрастов и социальных групп, о направленности усилий специалистов по обучению взрослых не только на решение прагматических задач, но и создание условий для самореализации их подопечных.

Авторы, описывавшие феномен непрерывного образования, отмечают важные для андрагогики аспекты, отражающие подвижность, динамичность и полифункциональность его моделей. В частности, они обращают внимание на давно произошедший, но недостаточно отрефлексированный сдвиг представлений об обучении и образовании, захватывающем преимущественно периоды детства, отрочества и юности (Владиславлев, 1982; Козихина, 2001).

Неверно говорить об исчезновении дискретного характера обучения, но следует обращать внимание на единство образовательно значимых составляющих, на его перенос на процессы формирования личности в самые разные возрастные периоды. «Поступательное восхождение индивида с одной ступени интеллектуальной, духовной, профессиональной, гражданской, социальной зрелости на другую, все более высокую» является актуальным в самых разных возрастных группах (Онушкин, 1987).

В настоящее время наряду с «continuous education» (собственно непрерывным образованием) в научный обиход вошли «lifelong education» – обучение на протяжении всей жизни, «life gualification» – образование, позволяющее приспособливаться к жизни в современных условиях, и «job gualification» – квалификация, которая требуется для работы (Лебедева, 2013). Также находят свое применение метафоры об образовании «шириною в жизнь» и «глубиною в жизнь», дополняющие устоявшееся представление об образовании «длиной в жизнь». Разграничение

и обособление формального, неформального и информального образования также делает перекликающимися представления о непрерывном образовании и андрагогические идеи.

Организация самим взрослым человеком периодических погружений в ситуации, соотносящиеся с представлениями об информальном и неформальном образовании, является своего рода результатом тех или иных андрагогических усилий и одновременно предпосылкой востребованности дальнейшего обучения взрослого человека (Горшкова, 2015). Неформальное и информальное образование часто называют наиболее результативными стратегиями повышения ответственности человека за собственный успех (Рудая, 2015), что не может не связывать через данные понятия проблематику образования взрослых и непрерывное образование. Расширение профессионально-поведенческого репертуара выступает еще одним аргументом и связующим звеном между андрагогической проблематикой и непрерывным образованием (Жукова и др., 2015). Некоторая часть авторов использует в данных контекстах и упоминание воспитания, что отчасти связывает данные области знания с педагогикой в целом.

Многими авторами уделяется внимание и психологии зрелого человека: признаки, присущие результатам непрерывного образования, перекликаются с признаками успешности во взрослом возрасте при повышении человеком своего профессионального уровня, связываются с общей мотивацией к обновлению знаний, а иногда и выступают в качестве компенсации недостатков образования, полученного в юношеском возрасте.

В частности, представлено мнение, что задачи обучения взрослых и идеи непрерывного образования имеют общее поле обеспечения обретения человеком гибкости, мобильности и конкурентоспособности с использованием того арсенала средств, которые были недоступны или не востребованы на более ранних этапах жизни (Воронцова, 1997).

Некоторые авторы обнаруживают роль непрерывного образования не только в совершенствовании профессиональных умений или личностных качеств, но как фактор успешного маневрирования между социальными ролями в условиях изменения ценностей и культурных норм (Сафина, 2005).

Образование взрослых, рассмотренное через призму идей непрерывного образования, ставит также целый ряд проблем, связанных с недостаточным исследованием адекватности методов, форм и технологий, адаптивности, многопрофильности, опережающего характера развития зрелого человека как участника образовательных отношений (Лебедева, 2013).

Для «оптики непрерывного образования» существенным представляется сдвиг от адаптивных гомеостатических концепций и моделей понимания человека к моделям самодетерминации личности, наиболее емко передаваемых формулой «сделай себя сам». Авторами теории самодетерминации считают американских психологов Э. Деси и Р. Райана, которые продолжают и развивают идеи гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса об иерархии человеческих потребностей и самоактуализации как врожденной для человека тенденции к росту и развитию его

личности, соответствующей собственно самой человеческой природе. Термин «самодетерминация» определяется ими как способность индивида к осуществлению и переживанию выбора. Авторы говорят о наличии у каждого человека «врожденных» человеческих потребностей в самодетерминации, в компетентности и во взаимосвязи с другими, позволяющих ощутить чувство принадлежности к той или иной группе. Первая и вторая потребности, по их мнению, доминируют, но потребность во взаимосвязи с другими выступает своего рода условием их развития и реализации. (Deci, Ryan, 2008).

Учет данных представлений позволяет иначе взглянуть на устоявшиеся в рамках «оптики соответствия» толкования роли образования взрослых в удовлетворении внешней потребности в кадрах, структурных составляющих социальной успешности взрослого человека, его образовательных усилий в части профессиональной самореализации и «жизнеспособности» в целом. Внутренняя мотивация становится во многом важнее внешней, а именно такое отличие предопределяет содержательное пересечение с одним из основных аргументов андрагогов о самостоятельности данного научного направления.

В контексте сдвига в представлениях о роли и сущности образования взрослых данное обстоятельство перекликается и с изменением толкования «человеческого капитала». Менее выраженным становится доминирование представлений о нем как исключительно факторе экономического развития, возрастает количество упоминаний об индивидуальном человеческом капитале, человеческом капитале компании или организации, национальном человеческом капитале (Фишер и др., 2002; Корчагин, 2005).

Современные люди гораздо чаще делают самостоятельный выбор социально-трудовой роли, образа жизни, профессиональной деятельности, места проживания, круга повседневного взаимодействия, противодействуют отношению к себе со стороны работодателя исключительно как к инструменту достижения внешней цели.

На смену экономической целесообразности приходит понимание «инвестиционной» ценности вклада в образование взрослого человека с учетом накопленного опыта и расширения его доступности. Приобретенные компетенции, материализующиеся во вновь созданной «добавленной стоимости», имеют совершенно иную отдачу.

Противостояние «оптики соответствия» и «оптики непрерывного образования» в андрагогике хорошо демонстрирует использование индексов развития интеллектуального потенциала и развития человеческого потенциала. Первый из них использует такие показатели, как средняя продолжительность обучения занятого населения, полнота охвата населения высшим образованием, число аспирантов в расчете на 100 тыс. занятых, число занятых исследованиями и разработками в расчете на 100 тыс. занятых, доля внутренних затрат на исследования и разработки в процентах от валового регионального продукта. Второй учитывает такие характеристики, как способность личности участвовать в информационном обмене; обладание современными средствами связи и передачи информации; способность личности к передвижению не только в пределах одной страны; доступность ознакомления с мировыми

достижениями культуры и опытом; адекватность личности нравственным нормам нового общества¹.

Можно предположить, что трансформация образования взрослых связана и с востребованностью применения интегральных показателей целесообразности использования человеческого потенциала не только как экономического ресурса, но и в качестве инструментального обеспечения устойчивого развития в его нынешнем толковании.

Образованность взрослого человека и его стремление к повышению уровня образования целесообразно рассматривать не только через дихотомическое разграничение «оптики соответствия» и «оптики непрерывного образования», но и через адаптивный и преадаптивный сценарии становления зрелости человека и трансформационных процессов, происходящих с ней. Существует и иной сценарий, когда драйвером выступает человеческий капитал. Он опирается на рыночную производительную активность, может быть соотнесен с представлениями об адаптивности, а другой, в фокусе которого представления о социальной активности, можно называть преадаптивным (Асмолов и др., 2017).

Также современное состояние представлений об образовании взрослых позволяет связать его не только с трансформацией понимания социальной успешности личности, профессиональной самореализации и жизнеспособности, жизнестойкости, но и с изменением отношения к самоопределению человека в целом. Понятия жизнеспособности и жизнестойкости в определенной мере соотносятся с контекстами, в которых упоминается ризельгентность, вовлеченность (как убежденность человека в том, что происходящие с ним события дают шанс открыть для себя нечто новое и интересное), преодоление беспомощности перед неопределенностью, принятие риска.

Другое возможное основание для поиска параметров отбора и проектирования технологий образования взрослых – успешность современного взрослого человека, которая интерпретируется исследователями по-разному и не имеет единого толкования. В качестве показателей социальной успешности выступают, например, результативность, эффективность профессионального взаимодействия, инициативность, позитивное преобразование условий, высокий уровень развития рефлексии и саморефлексии, удовлетворенность деятельностью и ее результатом, улучшение качества жизни.

Однако оценка социальной успешности, проведенная «со стороны», может входить в противоречие с ее оценкой, произведенной самим человеком. Ее результаты находятся в зависимости от прохождения взрослым человеком тех или иных этапов продолжения образования, а общественные ожидания от образовательной активности изменяются, как и атрибутика внешних характеристик успешности. Те или иные процедуры, связанные с реализацией образовательной активности, могут оказывать существенное влияние на преодоление этого противоречия, становиться условием саморегуляции собственной деятельности, важным обстоятельством возобновления стремлений взрослого человека

¹ Константинов И. Человеческий капитал и стратегия национальных проектов // VIPERSON. 16 марта 2007 г. <https://viperson.ru/articles/ilya-konstantinov-chelovecheskiy-kapital-i-strategiya-natsionalnyh-proektov?ysclid=mbhu4qc8t0645242590>

к реализации своего потенциала на самых разных этапах жизненного пути. Форсированная смена внешних требований к человеку, недостаток информации об их динамике, необходимость коррекции планов часто предопределяет ситуативный характер самостоятельного оценивания социальной успешности в виде дискретных результатов, но не успешности в течение жизни в ценностно-смысловых аспектах.

Также можно рассматривать образование взрослых и в контексте личностной самореализации, при этом следует отметить его связь в первую очередь с самореализацией профессиональной, с осмыслением поля приложения своих усилий и возможностей, с преодолением противоречия между удовлетворенностью достигнутым и реализацией потребности в дальнейшем самосовершенствовании. Речь может идти о признании со стороны авторитетов сообщества, об изменении подхода к постановке собственных профессиональных целей, составлении перспективных планов, дальнейшем раскрытии не только профессионального, но и личностного потенциала.

Образование взрослых может обеспечивать успешность достижения, с одной стороны, внешних «рубежей», рассматриваемых как достижения в разных аспектах профессиональной деятельности, так и «внутренних». В их число можно внести развитие и формирование новых компетенций и профессионально значимых качеств в принципиально новых для человека сферах приложения сил. Поэтому отбор и проектирование технологий образования взрослых оказывается в зависимости от их восприятия и как инструмента обеспечения профессиональной самореализации, и как «запускающего механизма».

Обобщение, проведенное при сравнении контекстов, в рамках которых оценивается развитие и состояние современного образования взрослых, демонстрирует не только их тяготение к «оптике соответствия» или «оптике непрерывного образования». Также это своего рода две группы смыслов, разделенных восприятием и пониманием времени, для которого актуальны прилагаемые усилия.

Одна из этих групп в той или иной мере обращается к проблемам восприятия взрослым человеком будущего с учетом многочисленных обстоятельств неопределенности, другая – к оценке возможностей приспособления к актуальным обстоятельствам настоящего и, в значительной степени, к наследованию идей прошедших десятилетий.

Функции образования взрослых как самостоятельного социального института расширяются от восполнения тех или иных дефицитов через приспособление к изменяющимся реалиям обеспечения новых возможностей социализации, трансформации смысловых основ, смене моделей экономической активности человека и ролевых моделей его профессионального самоопределения (Подобед, Махлин, 2000).

Не удастся обнаружить в полной мере в научных источниках описание проблемы удовлетворения все возрастающей потребности взрослого обучающегося не столько в специалисте по андрагогике, сколько в его связи с группами «помогающих специалистов», которые были бы готовы связать воедино его разноуровневые и разнонаправленные устремления и предложить возможности их удовлетворения. Было бы слишком самонадеянным решением ожидать массовое появление таких специалистов

и сопряжение их деятельности с функционированием образовательных организаций. Однако научно-методическое обеспечение образования взрослых могло бы предложить разработку новой образовательной парадигмы, учитывающей весь комплекс актуальных изменений.

Возможно, данный процесс получит свое развитие при переосмыслении экосистемных решений в части объединения межотраслевых усилий на уровне муниципального или регионального масштаба, а не исключено, и всей страны, например, в реализации – уже в условиях цифровой трансформации – идей обучающегося региона, города, сообщества (Александрова, Шерайзина, 2000).

Ученые, изучающие мировые тренды организации и методологии профессионального развития государственных служащих, отмечают, что «система профессионального развития уже не является закрытой, а приобретает характер экосистемы, в которую вовлечены не только органы власти, госорганизации и образовательные учреждения, но и профессиональные сообщества; некоммерческие, консалтинговые, исследовательские организации; бизнес-структуры; граждане; международные институты» (Мартынова и др., 2024).

Не исключено, что для появления таких решений сыграет свою роль «запрос снизу». Ведь запрос «сверху», традиционно запаздывающий, достаточно часто отчужденный, формализованный по своей сути, ориентированный на умозрительные конструкции в меньшей мере характерен для образования взрослых, чем для образования детей и молодежи.

Это предопределяет потенциальную востребованность взаимосвязи образования взрослых с другими этапами образования, по крайней мере, в масштабе социального либо межинституционального диалога. Возможные его концентры могут иметь как личностно ориентированную, так и экономически ориентированную природу, конкретизируясь, казалось бы, во вполне прагматических блоках результатов – карьерное продвижение, обеспечение роста вознаграждения за труд, аттестационные процедуры.

И в «оптике соответствия», и в «оптике непрерывного образования» можно обнаружить признаки движения к достижению общей цели удовлетворения заказа на самостоятельную образовательную активность граждан. Об образовании взрослых можно говорить и как о чисто психологической, чисто педагогической, чисто экономической или преимущественно социальной проблеме, но практически все авторы в той или иной мере обнаруживают (иногда не обозначая такой связи) те или иные соединительные механизмы. Тематика непрерывного образования увязывается с тематикой образования взрослых не только через изучение внутренних инструментов использования одного в другом и наоборот, но и в глобальном контексте развития и диверсификации образовательных систем в широком контексте трансформации современного мира в целом и мира труда и профессий в частности (Кривых, Жданов, 2015).

В проблематике непрерывного образования традиционно обнаруживаются такие составляющие, как обучение грамотности (цифровой, социальной, карьерной), профессиональное обучение (профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации), а также общекультурная составляющая. В андрагогическом знании «кристаллизуется»

еще и составляющая, связанная с социальной поддержкой взрослого населения, вызванной адаптацией к необходимости действий в особенных жизненных и профессиональных ситуациях (Бычкова, 2004; Шаповалов, 2014). Следует признать, что турбулентия политического характера, общественные сдвиги, деформации отраслевого характера, динамика личностного развития выступают факторами усугубления проблем, связанных с возникновением сложных ситуаций. Это говорит о востребованности переподготовки андрагогов, связанной с расширением спектра факторов данной нестабильности. Особое внимание надо уделять освоению ими функционально-ролевого репертуара, в рамках которой охарактеризовано несколько профессиональных ролей: информатор (консультант), модератор, тьютор, фасилитатор, миссионер (Балута, 2014).

Однако представляется, что можно говорить и о потенциальном запросе на относительно новую когорту «помогающих специалистов», позволяющих обнаруживать запрос на реализацию андрагогических практик, обеспечивать навигацию на данном поле. Во многом это определяется расширением групп взаимодействующих «заказчиков» на андрагогические практики, на их «переподготовку» из трансляторов собственного запроса в участников многообразных образовательных отношений.

Таким участникам межинституционального диалога, выступающим и в роли заказчика, и в роли исполнителя, необходимо ориентироваться в полифоническом характере групп населения разного пола, возраста, социального статуса, профессий, состояния здоровья. Им надо понимать и то, что в образовании взрослых иным, не таким, как у педагогики, образом приходится решать проблемы содержательного, технологического и кадрового обеспечения.

Также можно предположить, что помимо «общих» факторов развития образования взрослых, оказывающих влияние на представления о становлении человеческой зрелости, все большую роль начинают играть специфические, частные причины, оказывающие влияние на отдельные составляющие той или иной системы обеспечения кадрами. Более того, в ходе развития и обособления андрагогики появились внутренние источники ее развития, зависящие преимущественно от самих андрагогов как представителей относительно изолированного профессионального сообщества.

Другая область знания, от которой перебрасываются смысловые «мосты» в образование взрослых, – это поддержка неформального образования, самообразования, профессионально-личностного роста обучающихся и работников. Однако в этом случае тема непрерывного образования также выступает ориентиром в процедурах поиска и осмысления андрагогических проблем. С ней же связаны и обсуждения исследований, посвященных непосредственной оценке процессов управления системами профессионального образования и обучения, территориальными и отраслевыми профессионально-образовательными кластерами, а также с экономическими, педагогическими и социальными критериями результативности профессионального образования.

При этом оценка публикационной динамики не демонстрирует существенной выраженности при обсуждении андрагогических проблем соотношения трудоспособного и нетрудоспособного населения,

ближайших и отдаленных демографических перспектив, миграционной ситуации, цифровой трансформации (хотя такие публикации, конечно же, встречаются все чаще). Также в качестве дефицита можно отметить недостаточное внимание к сопоставлению инструментального обеспечения заранее поставленных задач и представлений об андрагогических практиках как о триггере, запускающем механизмы процессов, которые не поддаются планированию или даже прогнозированию. Соответственно, отсутствует и ответ на вопрос о том, что именно должно контролироваться организаторами обучения взрослых и что не подлежит такому контролю, либо он невозможен, но является скорее объектом аналитической и прогнозной активности исследователей.

Заключение

Подводя итоги, можно констатировать, что ряд противоречий не позволяет выделить единые подходы для решения задачи отбора и проектирования технологий обучения взрослых.

В их числе невозможность одновременного удовлетворения внешнего заказа на обучение взрослого человека и его потребности в самореализации, «инвестировании в себя», достижении успешности, преодолении неопределенности и защите от неблагоприятных жизненных обстоятельств, компенсации недостатка мотивации, подстройке под индивидуальные особенности и ограничения. Ряд противоречий усугубляется в силу флуктуаций первой половины 2020-х годов социального, политического, технологического, отраслевого характера.

Наблюдается некоторый дефицит современных источников, посвященных преодолению проблем демографического, миграционного характера, издержек цифровой трансформации, самоорганизации сообществ специалистов в области образования взрослых, решениям в области межинституционального диалога «заказчиков» андрагогических практик, изменения их позиций в части сотрудничества с потенциальными «исполнителями».

Несводимость представлений разных групп участников отношений в области образования взрослых, противоречия между ними предлагается решить путем их описания в разных проекциях, через «оптику соответствия» и «оптику непрерывного образования». Компенсационным механизмом гармонизации представлений и использования разных подходов может стать функционал «помогающих специалистов», преимущественно решающих задачи, не связанные напрямую с образованием взрослых, но при необходимости выступающих посредниками при связывании разноуровневых и разнонаправленных устремлений, установок, решений в данной области.

Таким образом, гармонизация представлений об образовании взрослых может выступать в качестве одного из ответов на комплекс вызовов, вставших как перед экономической, так и перед социальной сферой. Дальнейшее исследование, возможно, позволит в определенной степени охарактеризовать своего рода «андрагогический плюрализм». Он может подразумевать развитие андрагогической теории и практики через сравнение разных подходов, совместный анализ и выделение из них

более эффективных для решения той или иной внешней задачи (а также перспективных направлений научного поиска). Такая плюралистичная динамика предусматривает выявление оптимальных управленческих решений на основе преодоления негативного опыта и компенсации наиболее типичных рисков. Однако такие решения могут приниматься на основе некоторых общих, согласованных между разными «оптиками» параметров управленческого, экономического, социального, отраслевого, педагогического характера.

Список литературы

1. Александрова М. В., Шерайзина Р. М. Становление и инновационное развитие региональной системы образования взрослых как организационно-педагогическая проблема // Педагогическое образование и наука. 2008. № 5. С. 69–73.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
3. Балута В. С. Андрагогическая компетентность магистра педагогической направленности в современной науке и практике // Перспективы науки и образования. 2016. № 6(24). С. 106–111.
4. Бычкова Н. И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дис. ... докт. пед. наук. Пятигорск, 2004. 322 с.
5. Вершловский С. Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающихся взрослых // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2013. Т. 11, № 1. С. 277–281.
6. Владиславлев А. П. Единая система непрерывного образования // Советская педагогика. 1982. № 6. С. 22–26.
7. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков: ПОИПКРО, 1997. 421 с.
8. Горшкова В. В. Современный человек: формат непрерывного образования // Академия профессионального образования. 2015. № 2. С. 7–15.
9. Даринский А. В. Непрерывное образование // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 16–25.
10. Жукова Г. С., Никитина Н. И., Вольхин С. Н. Рекуррентное образование специалистов социальной сферы: феноменология и контекст развития // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 7. С. 104–109.
11. Зинченко Г. П. Непрерывное образование – веление времени. Москва: Международный фонд «Знание» им. академика К. В. Фролова, 1988. 210 с.
12. Козихина М. Н. Дидактические условия реализации концентрированного обучения в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2001. 162 с.
13. Корчагин Ю. А. Российский человеческий капитал: фактор развития или деградации? Воронеж: ЦИРЭ, 2005. 122 с.
14. Кривых С. В., Жданов А. В. Ценностно-целевой аспект непрерывного образования взрослых // Академия профессионального образования. 2015. № 2. С. 3–7.

15. Лебедева Н. В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации. Москва: Перо, 2013. 166 с.
16. Мартынова С. Э., Лаврова Т. Б., С. А. Еварович, Колесников А. М. Мировые тренды организации и методологии профессионального развития государственных служащих // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2024. № 4. С. 67–85. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-67-85>
17. Онушкин В. Г. О создании единой системы непрерывного образования в СССР // Международный журнал социалистических стран «Современная высшая школа» 1987. № 3. С. 7–12.
18. Подобед В. И., Махлин М. Д. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. 120 с.
19. Рудая И. Л. Развитие непрерывного образования взрослых в Европейском союзе и Российской Федерации: общие тенденции и направления // Дополнительное образование в стране и мире. 2015. № 2/3 (16/17). С. 11–28.
20. Сафина З. Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых: дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород, 2005. 441 с.
21. Сердюкова Е. Я., Калайдо А. В. Андрагогические аспекты профессионогенеза личности // Педагогика и психология: теория и практика. 2022. № 3(27). С. 65–72.
22. Суйкова О. А. Андрагогические аспекты непрерывного образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. Т. 21, № 1. С. 16–22.
23. Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономическая теория. Москва: Юнити, 2002.
24. Шаповалов В. К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология. Москва: Дашков и К°, 2014. 261 с.
25. Ярыгин А. Н., Ситник А. П., Пилюгина С. А. Основы формирования андрагогической субъектности учителя // Казанский педагогический журнал. 2014. № 4(105). С. 52–59.
26. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49(3). P. 182–185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>

References

- Aleksandrova, M. V. (2008). Becoming and innovative development of adults' regional education system as an organizational-pedagogical problem. *Pedagogical Education and Science*, 5, 69–73. (In Russ)
- Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., & Chernorizov, A. M. (2017). Preadaptation to uncertainty as a strategy of developing systems navigation: The ways of evolution. *Voprosy Psikhologii*, 4, 3–26. (In Russ)
- Baluta, V. S. (2016). Andragogy competence the master of pedagogical education in modern science and practice. *Perspectives of Science & Education*, 6(24), 106–111. (In Russ)
- Bychkova, N. I. (2004). *Social learning of adults in the context of informal education*. (Doctoral dissertation). Pyatigorsk. (In Russ)

- Darinskij, A. V. (1975). Continuing education. *Sovetskaya pedagogika*, 1, 16–25. (In Russ)
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Fischer, S., Dornbusch, R., & Schmalenzi, R. (2002). *Economic theory*. UNITY. (In Russ)
- Gorshkova, V. V. (2015). Modern man: the format of continuous education. *Academy of Professional Education*, 2, 7–15. (In Russ)
- Korchagin, Yu. A. (2005). *Russian human capital: A factor of development or degradation?* CIRE. (In Russ)
- Kozikhina, M. N. (2001). *Didactic conditions for the implementation of concentrated training in the system of advanced training*. (Unpublished PhD thesis). Kazan. (In Russ)
- Krivikh, S. V. (2015). Value-target aspect of continuous education of adults. *Academy of Professional Education*, 2, 3–7. (In Russ)
- Lebedeva, N. V. (2013). *Adult education in the system of retraining and advanced training*. Pero. (In Russ)
- Martynova, S. E., Lavrova, T. B., Evarovich, S. A., & Kolesnikov, A. M. (2024). Global trends in the organization and methodology of professional development of civil servants. *State and Municipal Management. Scholar Notes*, 4, 67–85. (In Russ) <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-67-85>
- Onushkin, V. G. (1987). On the creation of a unified system of continuous education in the USSR. *Modern Higher School: International Journal of Socialist Countries*, 3, 7–12. (In Russ)
- Podobed, V. I., & Makhlin, M. D. (2000). *Systemic problems of the formation of adult education: educational services, functions, teaching technologies*. IOV RAO. (In Russ)
- Rudaya, I. L. (2015). Development of continuous adult education in the European Union and the Russian Federation: General trends. *Additional Education in the Country and the World*, 2/3 (16/17), 11–28. (In Russ)
- Safina, Z. N. (2005). *Innovative trends in the development of a regional adult education system* (Unpublished PhD thesis). Veliky Novgorod. (In Russ)
- Serdyukova, E. Ya., & Kalaido, A. V. (2022). Andragogical aspects of personality professiogenesis. *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*, 3 (27), 65–72. (In Russ)
- Shapovalov, V. K. (2014). *Social training for adults: history, theory, technology*. Dashkov and Co. (In Russ)
- Suikova, O. A. (2019). Andragogical aspects of continuous education. *Innovative Development of Professional Education*, 21-1, 16–22. (In Russ)
- Vershlovsky, S. G. (2013). On the issue of andragogical competence of specialists teaching adults. *Education Throughout Life: Continuous Education in the Interests of Sustainable Development*, 11(1), 277–281. (In Russ)
- Vladislavlev, A. P. (1982). Unified system of continuous education. *Soviet Pedagogy*, 6, 22–26. (In Russ)
- Vorontsova, V. G. (1997). *Humanitarian and axiological foundations of postgraduate education of a teacher*. POIPKRO. (In Russ)
- Yarygin, A. N., Sitnik, A. P., & Pilyugina, S. A. (2014). Foundations for andragogical teacher subjectivity. *Kazan Pedagogical Journal*, 4(105), 52–59. (In Russ)
- Zhukova, G. S., Nikitina, N. I., & Volkhin, S. N. (2012). Recurrent formation of experts of social sphere: Phenomenology and development context. *Scientific Notes of the RSSU*, 7, 104–109. (In Russ)

Zinchenko, G. P. (1988). *Continuing education – the trend of the times*. Znanie. (In Russ)

Информация об авторах

Родичев Николай Федорович, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>, rodichev-nf@ranepa.ru

Есенина Екатерина Юрьевна, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9288-367X>, esenina-ey@ranepa.ru

Дулаева Залина Кайсиновна, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3682-8729>, dulaeva-zk@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Nikolay F. Rodichev, Cand. Sci (Pedagogy), Leading Staff Scientist of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>, rodichev-nf@ranepa.ru

Ekaterina Yu. Esenina, Dr. Sci. (Pedagogy), Leading Staff Scientist of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9288-367X>, esenina-ey@ranepa.ru

Zalina K. Dulaeva, Senior Researcher of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3682-8729>, dulaeva-zk@ranepa.ru

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.