

3. «Работодатель - работник» (employee). Преподаватель выполняет свою «работу», думая не о результате, а о своих обязанностях.
4. «Коллеги» (collegial). Преподаватель воспринимает студентов как коллег с общими целями, которые помогают друг другу на пути их достижения.
5. «Актер – публика» (entertainer). Преподаватель всеми способами старается заинтересовать, привлечь студентов к изучению ИЯ. Подводя итог данного исследования, хочется отметить, что обучение иностранному языку требует активной интеракции между студентами и преподавателями. Насколько успешной и результативной она будет, зависит от педагога. Сегодня хороший преподаватель должен не только знать эффективные методы обучения ИЯ, он должен сделать все, чтобы этот процесс протекал гладко, в условиях доброжелательности и поддержки. Поэтому в современной методике ИЯ на первый план выходят взаимоотношения педагога и студента, которые и создают необходимый психологический климат на занятии. От современного педагога требуется функциональная гибкость и моделирование своего поведения таким образом, чтобы студенты могли достичь поставленных целей наилучшим образом.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогическая энциклопедия. 1966. – Т. 3. – С. 286.
2. Ильина, Т.А. Педагогика. – М.: Просвещение, 1968. – С. 263.
3. Ильина, Т. А. Педагогика. – М.: Просвещение, 1984. – С. 18.
4. Мкртчян, М.А. Перспективы развития дидактики // Инновации в образовании. 2011. – № 5. – С. 42–50.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.
6. McKay, S.L. Principles of Teaching English as an International Language. – New York, NY: Routledge, 2012.
7. Harmer, J. How to Teach English. – UK: Longman, 2001.
8. Richards, J.C. & C. Lockhart. Reflective Teaching in Second Language Classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
9. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching (4th ed.). – Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
10. Петренко, О.Л. Повышение педагогического мастерства учителя при использовании педагогических технологий / О.Л. Петренко, Г.М. Клименко – Волгоград, 2010.
11. Phillipson, R. Linguistic Imperialism. – Oxford: Oxford University Press, 1992.
12. British Journal of Educational Psychology, 2010.

Материал поступил в редакцию 10.11.14

TRIFONJUK A.F., SIDORCHUK I.S. Functional and Psychological Peculiarities of Instructor – Student Interaction in the Process of Foreign Language Teaching

The article focuses on key functions and roles of an instructor in an attempt to ensure effective language teaching in a modern society; deals with psychological aspects of instructor – student interaction; describes basic models of their interpersonal behaviour; examines and compares the experience and views of foreign and national pedagogues and methodologists. Bibliography 12 sources, 1 scheme.

УДК 802.0.378.147

Трифонюк А.Ф., Сидорчук И.С.

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ – РАЗВИТИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Исследователями проблем образования признается, что на протяжении последних лет оно переживает состояние кризиса, который проявляется в несоответствии результатов образования запросам общества и конкретных личностей. В последнее время все большее распространение получает мысль о необходимости модернизации образования на основе гуманизации и инновационных технологий.

Значительная роль в гуманизации высшего образования, формировании специалиста новой формации принадлежит иноязычному образованию. Ведущие специалисты в области языка и межкультурной коммуникации рассматривают языковое образование как важный резерв социально-экономических преобразований в стране; основной инструмент успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей; фактор культурного и интеллектуального развития и воспитания личности, обладающей общепланетарным мышлением; отмечают необходимость приведения языковой политики к новым реалиям общества, важность разработки новой образовательной технологии [1–4]. В этой связи особый интерес представляет проблема повышения качества преподавания иностранного языка в образовательной системе высшей школы.

В настоящее время сформировался социальный заказ на глубокое знание иностранного языка гражданами Беларуси, наблюдаются такие ярко выраженные тенденции иноязычного образования, как: рост статуса иностранного языка (в первую очередь английского), усиление мотивации его изучения, функциональная направленность обучения языкам. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при обучении иностранному языку, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Тем не менее, обучение языку с учетом профессиональной направленности до сих пор остается неудовлетворительным, а уровень профессиональной иноязычной компетентности выпускников – невысоким, не соответствующим современным требованиям обще-

ства и рынка труда, о чем свидетельствуют результаты исследований состояния преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, данные с производства, острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения [5, 6].

Основными причинами, определяющими недостаточно высокое качество обучения иностранному языку с учетом профессиональной специфики в неязыковом вузе, являются не только небольшое количество часов, выделенных на изучение иностранного языка, отсутствие специальной подготовки преподавателей иностранного языка для неязыковых факультетов вузов, низкий уровень языкового образования в средней школе, но и недостаточная разработанность методики и психологии обучения иностранному языку в интегративной связи с профессиональной подготовкой.

Специалист должен владеть языком (языками) на уровне, позволяющем ему активно и свободно использовать его в сфере профессиональной деятельности. Для достижения положительного результата очень важно, чтобы изучение языка носило не просто углубленный характер, а приобрело профессиональный статус. В практике обучения в неязыковом вузе все более широкое применение находит понятие «профессиональный деловой иностранный язык» (иностранное языковое образование для специальных целей), разрабатываются новые подходы и технологии обучения. Однако эффективность обучения в значительной степени определяется научным обоснованием инноваций.

Изучение и преподавание языков для специальных целей (Languages for Specific Purposes) является одним из приоритетных направлений в отечественной и зарубежной лингвистике и методике преподавания иностранных языков на протяжении уже нескольких десятилетий.

Появление в начале 50-х гг. XX в. «английского языка для специальных целей» в Великобритании и Америке было обусловлено обстоятельствами, характерными для данного периода развития общества, а именно – необходимостью языковой подготовки боль-

шого количества иностранных студентов для обучения в американских и британских университетах и эмигрантов, для которых владение английским языком служило гарантией их трудоустройства; необходимостью разработки учебных материалов для обучения иностранных студентов, владеющих языком на бытовом уровне, но нуждающихся в знании английского языка при трудоустройстве и работе по специальности (врачей, инженеров и ученых) и для людей, нуждающихся в знании английского языка для осуществления торгово-экономической деятельности.

В англо-, германо- и славяноязычной лингвистике почти одновременно возникает необходимость обращения к языку профессиональной сферы общения как к феномену и, как следствие, рождаются соответствующие номинации: English for Specific Purposes (ESP) – в англо-американской литературе, Fachsprachen – в германоязычной литературе. В отечественной лингвистике некоторыми исследователями был принят термин, эквивалентный английскому, который звучит так: «язык для специальных целей» (в аббревиатурном виде – LSP и ЯСЦ). Однако широкого распространения этот термин не получил, так как в русской лингвистике уже существовала номинация «специальный язык», «специальная речь» (язык общения профессионалов) [7].

Начало истории специализированного обучения профессиональному иностранному языку исследователи относят к середине 60-х гг. [8]. В этот период курсовое обучение однородных контингентов учащихся (представителей одной конкретной профессии) оказывается в центре внимания преподавателей и методистов за рубежом.

Основной формой обучения профессиональному иностранному языку являлись и являются специальные курсы. На обучение профессиональному английскому языку направлена работа различных курсов ESP, предлагаемых многими зарубежными языковыми школами.

Такие курсы организуются для лиц, имеющих опыт практической работы или проходящих обучение по одной специальности. Курс сочетает индивидуальные занятия и практику в небольших группах. Иногда по договоренности на учебу приезжает целая группа учеников – сотрудников одной организации (так называемая «закрытая группа» – closed group).

Общепризнанная классификация выделяет, по существу, два вида курсов – для учебных целей (English for Academic Purposes) и обучение, ограниченное профессиональными целями (English for Occupational Purposes). Внутри групп выделяются такие направления, как: 1) подготовка к профессиональной (учебной) деятельности 2) подготовка в процессе профессиональной (учебной) деятельности 3) повышение квалификации.

Целью обучения специальному языку в наиболее широком смысле является подготовка к выполнению определенных обязанностей, требующих владения иностранным языком. Важной частью занятий является имитация профессиональной деятельности (доклад, участие в обсуждении и т.д.). Очень часто на таких курсах в качестве преподавателей работают специалисты соответствующих областей. Имея специальное педагогическое образование, опыт преподавания, свидетельства и сертификаты, они являются дипломированными специалистами, в совершенстве владеющими специальной терминологией.

Языковые школы Великобритании, США, Канады, Австралии предоставляют услуги по обучению специальной лексике для широкого перечня профессий. Своеобразие американских программ ESP заключается в тесной их связи с повышением профессиональной квалификации. Такие программы, например, организует языковой центр IEP (Intensive English Programme) при Национальном университете Калифорнии в Риверсайде. Одной из форм обучения является так называемая интернатура (internship). Прошедшего языковой курс студента на некоторое время определяют на работу по специальности в американскую фирму или учреждение (без зарплаты), что способствует изучению всех тонкостей профессионального языка. В рамках такого курса могут быть организованы встречи с американскими специалистами в интересующей студентов области, а также посещения предприятий и фирм, где можно ознакомиться с их работой и услышать профессиональный язык [9].

Анализ теории и практики обучения языку для специальных целей позволил определить методику преподавания иностранных языков в отечественных неязыковых вузах как сравнительно молодую дисциплину, ее история насчитывает около пяти десятилетий. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что еще в 50-е гг. XX столетия вопрос о необходимости теоретического обоснования практической методики преподавания языков в школе и вузе широко обсуждался на конференциях и в периодической печати. Эта проблема только начала формулироваться в те годы в связи с преобладанием грамматико-переводного метода на уроках иностранного языка. Хотя социально-экономическая ситуация того времени не требовала от выпускников вузов глубоких знаний иностранного языка, стало очевидным, что недооценка специфики данного предмета ведет к отрыву знаний грамматики от практического владения языком. Так, в статье «Методика преподавания иностранных языков на новом пути» говорится о том, что «нередки случаи, когда студент, изложивший грамматическое правило, не умеет определить грамматическую форму при практической работе над текстом» [10]. Такие недочеты были вполне закономерными при «перекосе» в сторону одного из аспектов языка – грамматики. Тем не менее, этот недостаток подтолкнул советских преподавателей к осознанию необходимости теоретического осмысления методических проблем в области преподавания иностранных языков.

Однако только в 1960-е гг. данная проблема получила реальное развитие и начала решаться на правительственном уровне. В 1961 г. вышло в свет Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», в котором указывалось на возрастающее значение знания иностранных языков специалистами различных отраслей науки и техники в связи с расширением международных связей СССР. Действительно, несмотря на «железный занавес», существовавший в стране, для повышения обороноспособности требовались выпускники вузов, способные получать информацию из первоисточников. Именно в это время ставится задача создания отраслевых учебных пособий, профессиональной ориентации обучения языкам в высшей школе, а также практического овладения иностранным языком. Решение таких задач требовало перестройки всей методики преподавания, разработки качественно новых учебников, направленных на развитие навыков устной речи в области будущей специальности на научной основе, с учетом корректного подбора материала, его последовательности и пропорциональности.

Психологические и лингво-психологические особенности обучения студентов стали предметом тщательного изучения, с материала изучения внимание переключилось на человека, который должен усвоить этот материал. «В связи с этим появилась необходимость выявить механизмы, лежащие в основе усвоения обучаемым языкового материала», – так определила проблему языкового образования 1970-х гг. Е.В. Рощина [11, С. 3].

Потребность в разработке новых образовательных программ явилась причиной возникновения новых идей и теорий, которые нашли свое отражение в практике обучения иностранному языку. Здесь, прежде всего, стоит упомянуть коммуникативный метод, разработанный Е.И. Пассовым, и связанную с ним идею формирования мотивации студентов к изучению иностранного языка, а также появление андрагогики. Методика преподавания иностранного языка в вузе приобретала все более солидную теоретическую базу, а само языковое образование более четко становилось профессионально ориентированным: «Нельзя упускать из виду функцию иностранного языка как средства формирования профессиональной направленности (что имеет первостепенное значение), т.е. интереса к своей будущей профессии и стремления получить знания по возможно большему количеству коммуникационных каналов, одним из которых в таком случае становится владение иностранным языком, обеспечивающее возможность знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом» [11, С. 5]. Больше внимания стало уделяться развитию у студентов навыков вербального общения, взаимосвязи обучения всем видам речевой деятельности и учету специфики каждого из них. К 1980-м гг. разносторонние и многоплановые исследования в области методики преподавания иностранных языков, как в средней, так и в высшей школе потребовали определенной систематизации. Если

говорить конкретно о методике обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, то, по словам С.К. Фоломкиной, «этот раздел методики, несмотря на большое количество исследований, до сих пор <...> находится в стадии становления. Все отдельные проблемы, которыми занимаются исследователи, можно было бы объединить в одну центральную – рационализацию методов преподавания и повышение эффективности последнего» [12, С. 4].

Действительно, в условиях столь ограниченного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе, методисты были вынуждены искать пути оптимизации учебного процесса, повышения эффективности преподавания. Решение данных проблем проходило по нескольким направлениям, которые можно определить как: организация самостоятельной работы студентов и ее соотношение с аудиторной работой; специфика итогового и рубежного контроля всех видов речевой деятельности; разработка новых типов учебников по иностранному языку для неязыкового вуза; оптимизация использования ТСО в аудиторной и самостоятельной работе обучаемых.

Опираясь на смежные области знаний, в методике преподавания был разработан новый подход, направленный на развитие навыков и стратегий. Прежде всего, это касалось обучения чтению и пониманию литературы по специальности. Как утверждает О.Г. Поляков, «в основе данного подхода лежит идея о том, что всякое использование языка базируется на единых процессах аргументации и интерпретации, которые независимо от внешних форм помогают нам извлекать значение дискурса» [8, С. 12].

Новое содержание языкового образования ориентировано на овладение выпускниками высших учебных заведений несколькими иностранными языками. Процесс обучения в высшей школе направлен на подготовку специалиста компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией, способного к функциональному использованию иностранного языка в различных сферах деятельности и межкультурного общения.

Анализ концепций и программ обучения иностранному языку в неязыковых вузах показывает, что существует множество методических направлений и технологий обучения. С учетом сложившихся условий разрабатываются различные методические модели, предусматриваются разные сетки часов (от 340 ч общей трудоемкости обучения иностранному языку в блоке гуманитарных и социальных дисциплин высшего профессионального образования до 7000 ч аудиторной работы в рамках подготовки таких специалистов, как экономисты-международники, политологи, регионоведы) [13].

Следует отметить, что тенденции в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах согласуются с тенденциями профессионального образования и обучения. К основным положениям относятся следующие: ориентация на международные требования и стандарты, профессиональная направленность, развитие самостоятельности, навыков самообразования, использование активных методов при формировании иноязычной коммуникативной компетентности, использование новых информационных технологий и технических средств обучения, предоставление дополнительных образовательных услуг.

Большие перспективы открываются с внедрением компетентностно-деятельностного подхода, позволяющего «заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей (комплексом компетенций), которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием» [14, С. 22]. Внедрение данного подхода в систему высшего образования позволит формировать у студентов способности осуществлять различные виды деятельности, в том числе коммуникативную, эффективно сформировать «вторичную языковую личность» выпускника вуза, готового к профессиональной межкультурной коммуникации.

В системе высшего технического образования Брестский государственный технический университет осознал важность проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетентности будущих специалистов и наметил пути ее разрешения, разработав комплексную программу совершенствования языковой подготовки, призванную способствовать подготовке специалистов, конкурентных на международном рынке труда. Программа совершенствования язы-

ковой подготовки студентов предполагает творческую и исследовательскую работу преподавателей в области поиска соответствующих методов и технологий организации образовательного процесса.

Поэтапное формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетентности осуществляется на основе блочно-модульной организации образовательного процесса: базовый иностранный язык на первом курсе и профессиональный иностранный язык на старших курсах (3–4 курсы).

Существенными отличительными чертами системы обучения иностранному языку в БрГТУ стало формирование новой, поистине уникальной системы обучения профессиональному иностранному языку, выделение образовательного модуля «профессиональный деловой иностранный язык» в разряд профилирующих дисциплин и широкое привлечение к формированию профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов, наряду с преподавателями языковых кафедр, преподавателей профилирующих и выпускающих кафедр.

Очевидно, что обучение профессиональному иностранному языку с позиций компетентностно-деятельностного подхода необходимо осуществлять через определенные виды деятельности, что невозможно без участия специалистов профилирующих и выпускающих кафедр. Участие преподавателей профилирующих и выпускающих кафедр в организации обучения, в том числе в проведении занятий по дисциплине «Профессиональный деловой иностранный язык», обеспечивает переход от профессионально-ориентированного обучения к профессиональному и отвечает современным тенденциям в образовании – ориентация на практические потребности общества, его социальный заказ и потребности личности, способствует быстрой адаптации выпускника вуза к требованиям и условиям реальной профессиональной деятельности.

Таким образом, разрабатываемая в БрГТУ технология обучения профессиональному иностранному языку, опираясь на лучший зарубежный и отечественный опыт, подготовлена всем ходом развития методики профессионально-ориентированного обучения, технологии обучения языку для специальных целей и учитывает современные тенденции.

Совершенствование обучения профессиональному иностранному языку авторы видят в его оптимизации на основе принципов компетентностного, деятельностного и коммуникативного подходов в образовании и обучении, в разработке эффективной модели обучения, основанной на системных исследованиях: формирование целей и содержания обучения в терминах компетентностного подхода; определение эффективных методов и форм обучения, разработка адекватного контроля результатов, проектирование и создание средств обучения.

Только комплексное решение вышеперечисленных проблем позволит разработать эффективную технологию обучения профессиональному иностранному языку, достичь положительного результата в разрешении противоречия между тенденциями гуманизации и гуманитаризации высшего образования и отсутствием научного обоснования формирования дидактической системы специальной лингвистической подготовки специалиста, между высокими требованиями к профессиональной иноязычной компетентности специалиста со стороны работодателей и низким ее реальным уровнем.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
4. Цатурова, И.А. Многоуровневая личностно ориентированная система языкового образования в высшей технической школе // Образование и общество. – 2003. – № 5. – С. 26–32.
5. Арефьев А. Зарубежные стажировки: социологический анализ // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 144–158.
6. Проблемы высшего технического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во

- НГТУ, 2001. – Вып. 20: Концептуальные основы преподавания иностранного языка. – 93 с.
7. Культура русской речи / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. – М.: НОРМА, 2002. – 560 с.
8. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 188 с.
9. Режим доступа: <http://www.english.inrussia.org>
10. Методика преподавания иностранных языков на новом пути // Иностранные языки в высшей школе / Под ред. М.В. Гумилева. – М.: МПИ, 1952. – Вып. 1. – С. 3–15.
11. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах / По ред. И.С. Яворской. – Л.: ЛГУ, 1978. – Вып. 1. – С. 3–6.
12. Фоломкина, С.К. За дальнейшее развитие методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе / По ред. С.К. Фоломкиной. – М.: МПИ, 1989. – Вып. 21. – С. 4–8.
13. Нечаев, Н.Н. Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы) / Под ред. К.Г. Павловой. – М.: МГЛУ, 2002. – Вып. 467. – С. 5–22.
14. Федорова О.Н. Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе // Языковое образование в вузе / Под ред. М.К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 21–36.

Материал поступил в редакцию 30.10.14

TRIFONJUK A.F., SIDORCHUK I.S. Foreign Language Education in Nonlinguistic Universities: Evolution, Problems, Prospects

This article examines the problems, evolution and modern tendencies of foreign language education in nonlinguistic universities as well as foreign practice of teaching ESP and the techniques of professionally oriented language training of BSTU students.

УДК 316.74:37

Шукшина З.А.

СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ

В 50-х годах XX века обучение взрослых было признано социальным феноменом на самом высоком международном уровне: в 1949г. этой теме была посвящена специальная конференция ЮНЕСКО (Дания). Дальнейшее развитие тема получила на конференциях Юнеско в Монреале (1960), Токио (1972), Париже (1985), Гамбурге (1997).

Специфику и динамику процессов, происходящих в этой сфере за период с 1949 г. по 1997 г., отражают формулировки задач, стоящих перед мировым сообществом: если в 60-е годы приоритетными направлениями в сфере обучения взрослых конференции Юнеско провозглашали: достижение всеобщей грамотности; актуализацию естественного чувства свободы в процессе обучения; расширение возрастных рамок обучающихся; предоставление мужчинам и женщинам равных возможностей; вклад обучения взрослых в процесс устойчивого общественного развития, то в 70-е годы акцентируются проблемы обеспечения качества обучения взрослых. Потребность обучения человека «длиною в жизнь, шириною в жизнь» была признана наиболее значимой для выживания и развития человечества наряду с такими глобальными проблемами, как рост населения, защита окружающей среды. По метафоричному заявлению одного из андрагогов, Р. Гросса, жизнь стала представлять собой невидимый университет [7, с. 16].

Рефреном Гамбургской конференции 1997 г. стал тезис: «Обучение взрослых – ключ к XXI веку». Постепенно представления общества о сущности обучения взрослых, ранее разделяемого на «базовое» и «дополнительное», сменились концепциями обучающегося общества, в котором каждый имеет возможность обучаться, реализуя свой личностный потенциал в постоянном, непрерывном режиме в течение всей жизни. В докладе Международной комиссии по проблемам образования XXI века «Образование: скрытое сокровище» [9, с. 12] наиболее значимыми признаны 4 основных направления: обучение знанию; обучение умению; обучение тому, как жить; обучение тому, как жить вместе.

Как отмечается в декларации Гамбургской конференции (1997), процесс обучения развивается вширь и вглубь, становится императивом на рабочем месте, дома, в различных сообществах; подчеркивается, что приоритет отдается постоянному режиму обучения, как единственному способу адаптации и раскрытия личностного потенциала

человека в непредсказуемо меняющемся социокультурном пространстве в течение всей жизни. Особое внимание Гамбургской конференции обращено к категориям права, блага и ответственности. Внимание акцентируется на трактовке обучения взрослых как права с универсальным легитимным статусом; вместе с тем обучение взрослых рассматривается, как проявление определенного качества жизни, осознания социальной ответственности личности и общества, доступности образования для различных категорий населения. Заметим, что в России, например, для таких социальных категорий, как мигранты, беженцы, инвалиды, заключенные тюрем, жителей сельской местности, окраин проблема доступности обучения и информационного равенства в настоящее время решена не в полной мере.

Перспективы развития образовательного пространства для взрослого населения в настоящее время связывают с расширением возможностей высоких информационных технологий, образовательной сферы за счет корпоративных университетов, дистанционного обучения, взаимовлиянием классических форм обучения и инновационных, с изменением образовательной практики (обучение из фрагментарного переходит в режим постоянного); массовизацией высшего образования, интеграцией национальных институтов образования во всемирную образовательную структуру, развитием транснациональных организаций, занимающихся обучением (пример – ЮНЕСКО), его унификацией, качеством» [1, с. 8–9].

Несмотря на акцентировании внимания мирового сообщества на социальном феномене обучения взрослых, он недостаточно осмыслен научным сообществом, и это отражается на неопределенности понятийного аппарата, предметной области обучения взрослых. За рубежом активно используются термины: «образование в течение жизни» («lifelong education»), «продолженное обучение» («continuing learn»), «возобновляемое образование» («recurrent education»), «дальнейшее образование» («further education»), «обучение взрослых» («adult learn») [7, с. 216] и другие. Термины отражают не только историю развития обучения взрослых, но и попытки зарубежных исследователей классифицировать многообразие форм, видов, технологий, моделей обучения взрослых.

Изучение теоретических подходов западных исследователей к управлению обучением взрослых, анализ практических результатов

Шукшина Зинаида Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социального управления Сибирского института управления Российской академии государственной службы, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6.