

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА АНДРАГОВ В ФРГ

Веремейчик Г.В., МОО «Образование без границ», edwb@tut.by

В статье представлены основные факторы, определяющие сложность процесса становления профессионального андрагогического сообщества в ФРГ. К ним можно отнести исторически обусловленную множественность форм и направлений образования взрослых, высокую долю совместителей и волонтеров, работающих в учреждениях образования взрослых, отсутствие единых квалификационных требований к персоналу, разрыв между профессиональной практикой и возможностью получения адекватного образования, а также незавершенность формирования единого самосознания андрагогов.

Вопросы формирования профессионального сообщества специалистов, занятых в системе образования взрослых в Германии, на протяжении нескольких десятилетий остаются «центральной темой» научных дискуссий, что подтверждает сложность и незавершенность процесса [7, стр. 15]. По мнению ряда исследователей, сформированное профессиональное сообщество должно обладать такими отличительными признаками, как наличие постоянных рабочих мест и штатного персонала, завершенность и однозначность «образа профессии» (самосознания и восприятия извне), единообразие квалификационных требований и критериев найма персонала, система подготовки специалистов, наличие профессиональных объединений ... и автономия профессиональной деятельности [3, стр. 138; 10]. Поскольку данная проблематика традиционно рассматривается в контексте «исторического процесса специализации» [11, стр. 175], обратимся к раннему периоду организованного образования взрослых в ФРГ и попробуем рассмотреть ключевые факторы, способствующие появлению новой педагогической специальности.

С начала XIX в. до 20-х гг. XX в. деятельность многочисленных организаций, создаваемых профессиональными и общественными объединениями, церквями, коммунами, союзами нанимателей и др. поддерживалась преимущественно волонтерами. Веймарский период (1919-1933) в истории образования взрослых был отмечен не только его признанием со стороны государства и законодательным закреплением, но и появлением первых штатных сотрудников – преимущественно директоров народных высших школ в крупных городах. Однако повсеместно штатные единицы для руководящего и административного персонала в учреждениях образования взрослых создаются лишь в 50-х-60-х годах XX века [1, стр.21]. Таким образом, благодаря переходу от волонтерской деятельности к постоянной занятости, прежде всего в административной сфере, был сделан первый шаг на пути становления новой профессии.

Однако следует отметить, что сегодня количество совместителей и волонтеров в немецком образовании взрослых по-прежнему велико. По некоторым подсчетам число постоянно занятых составляет от 80 000 до 100 000 человек, а общее число специалистов, связанных с оказанием услуг взрослому населению, превышает 1 млн. человек, т.е. количество совместителей и волонтеров превышает число штатных сотрудников примерно в десять раз [5, стр. 59].

Дальнейшее развитие нового направления педагогической практики было связано с открытием в 1969 г. в Свободном университете Берлина специализации «образование взрослых». Вскоре подобные курсы открываются в других высших учебных заведениях, предлагаются дополнительные программы (второе высшее образование) и курсы повышения квалификации [2, стр. 53]. Появление новой специализации способствовало развитию научных исследований и

Дальнейшее развитие нового направления педагогической практики было связано с открытием в 1969 г. в Свободном университете Берлина специализации «образование взрослых». Вскоре подобные курсы открываются в других высших учебных заведениях, предлагаются дополнительные программы (второе высшее образование) и курсы повышения квалификации [2, стр. 53]. Появление новой специализации способствовало развитию научных исследований и

* Для сравнения. В 1996 году в целом в ФРГ в общеобразовательных школах на постоянной и временной основе было занято 727 300 педагогов. [4, стр. 13].

становлению «педагогика взрослых» в качестве самостоятельной научной дисциплины. Но вопрос о едином профиле деятельности и общих требованиях к квалификации андрагога остается по-прежнему открытым и спорным.

Сегодня попытки классификации персонала в образовании взрослых основаны на выделении ряда функций либо профессиональных ролей. Как правило, они представляются в виде трех условных групп, функции и место которых в структуре организации обозначены в следующей таблице [2, стр.51; 3, стр.140].

Табл. 1. Профессиональные роли и профессионализация в образовании взрослых

Персонал в образовании взрослых		Функции, сферы деятельности
Штатный	Совместители	
1. Руководящий персонал		Администрирование, управление, координация, представительские функции
2. Штатные педагогические сотрудники		Планирование и организация процесса обучения взрослых (макроуровень)
Преподаватели образования взрослых	3. Руководители семинаров, курсов	Преподавательская деятельность (микроуровень)

Однако при анализе штатных расписаний становится очевидной необычайная множественность и несогласованность в обозначении должностей и профессиональных позиций даже среди сотрудников, имеющих схожий набор функций. Так, например, в народных высших школах работают руководители, штатные сотрудники, руководители предметных секций, руководители обучения, домоуправы. В профсоюзном образовании взрослых – референты и лидеры команд. В профессиональных учреждениях – доценты и руководители семинаров. В отделах обучения на производственных предприятиях – тренеры, доценты, менеджеры и консультанты по квалификации. К тому же процесс выделения новых функций и появления новых имен в образовательной деятельности

продолжается. Активно откликающийся на нововведения коммерческий сектор образования взрослых сегодня уже изобилует модераторами, фасилитаторами и коучерами. Характерной особенностью этой сферы деятельности является также так называемая «непрямая карьера» персонала, т.е. большой процент сотрудников с неспециализированным первоначальным образованием. Например, профиль образования административных сотрудников типичен для сферы услуг. Среди этой группы персонала преобладают представители экономических специальностей, таких как бухгалтерский учет, маркетинг, управление предприятием, управление сбытом, а также т.н. коммуникативных специальностей (информационные технологии, консультирование). Очевидно, что при заполнении управленческих позиций предпочтение отдается специалистам, имеющим разнообразный профессиональный опыт, а не специальное образование.

Для педагогического персонала решающими являются компетенции в сфере методики и дидактики, планирования учебного содержания и процессов преподавания и учения. Данная категория сотрудников чаще других располагает документами, подтверждающими наличие педагогической квалификации (диплом по специальности педагогика со специализацией образование взрослых) либо документ о соответствующем последипломном образовании.

Преподаватели-совместители, как правило, обладают компетенциями, а также дипломами и сертификатами, соответствующими профилю проводимых ими занятий. Собственно педагогические знания и навыки приобретаются ими зачастую лишь в ходе практической деятельности и под руководством штатного педагогического персонала. Как отмечают исследователи, гетерогенная практика, требующая сложной конфигурации функций, компетенций, способов обучения и путей получения опыта, способствовала передаче многих сфер деятельности совместителям. Отчасти потому, что на рынке специалистов просто нет кандидатов с соответствующим образованием [9, стр. 12]. Таким образом, в отличие от множества других сфер деятельности в образовании взрослых сохраняется разрыв между профессиональ-

ной практикой и возможностью получения адекватного образования.

Исходя из анализа структуры занятых, можно также утверждать, что персонал в немецком образовании взрослых состоит из представителей различных профессиональных групп. При этом значительная часть сотрудников не состоит в штате и не имеет соответствующего образования.

Поскольку сознание персонала не формируется в ходе соответствующего обучения, а множественность форм и мировоззренческих подходов, присутствующих в практике образования взрослых в Германии, не способствует выработке единого восприятия профессии, то и самоопределение андрагогов имеет очень разный характер. Современные исследователи выделяют минимум три идеальных самопроекции, распространенных среди занятых в данной сфере в ФРГ [11, стр.183]:

- андрагогическое самосознание, ориентированное на педагогические образцы и определяющее деятельность посредством педагогических категорий;
- самосознание, трактующее деятельность в образовании взрослых как менеджмент сферы услуг и представляющее ее в категориях свободного рынка;
- самосознание, рассматривающее образование взрослых как часть социальной работы, подчеркивающее его гуманитарный и развивающий характер.

Некоторые исследователи выдвигают тезис, что в перспективе концептуальным основанием для развития самоидентификации андрагогов и дальнейшего объединения профессионального сообщества может стать скорее осмысление и легитимизация явления многообразия и гетерогенности, нежели идея единства. Эта точка зрения находит поддержку среди многих представителей немецкого образования взрослых, которые категорически отказываются от унификации, обосновывая свою позицию следующим образом: «В образовании взрослых исторически сформировались и сосуществуют различные типы организаций, схемы финансирования и распределения ответственно-

сти, что не позволяет интерпретировать его в рамках одномерной модели» [6, стр. 73].

Литература:

1. Веремейчик Г.В., Пошевалова Т.Г. Образование взрослых: опыт Германии для Беларуси. Мн., 2004.
2. Липкина И.Н. Система образования взрослых в Германии/ И.Н.Липкина, В.П.Тарантей. - Гродно: ГрГУ, 2001.
3. Arnold, R. Erwachsenenbildung: Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven / von R.Arnold. - 2.verb. Aufl. - Hohengeren: Schneider, 1981.
4. Faultich, P.: Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung / P.Faultich; C. Zeuner. - Weinheim; München. Juventa Verlag, 1999.
5. Faultich, P.: „Höchstens ansatzweise Professionalisierung“. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) Die Bildungsarbeiter. Weinheim 1996, s. 50-80.
6. Faultich, P., Teichler, U., Bojanowski, A., Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1991.
7. Jütting, D. Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In.: Harnetz, K./ Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.), Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M, 1997. S. 1-58.
8. Kade, J., Nittel, D., Seitter, W. Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Stuttgart, 1999.
9. Pehl, K., Reitz, G. Volkshochschulstatistik, 38. Folge, Arbeitsjahr 1999. Bielefeld, 2000.
10. Weinberg, J. Am Ende der Professionalisierung: Neue Aufgaben und Anforderungen an den Erwachsenenbildner? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunft der Weiterbildung. Bonn, 1998, s. 175-176.
11. Weisser, J. Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2002.