



С. Б. Серякова,
В. В Кравченко

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ

ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ И СТРАНАХ
ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ:

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ
АНАЛИЗ



Светлана Серякова

**Дополнительное профессиональное
образование в России и
странах Западной Европы:
сопоставительный анализ**

«Прометей»

2016

Серякова С. Б.

Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ / С. Б. Серякова — «Прометей», 2016

Монография раскрывает теоретические основы развития дополнительного профессионального образования, особенности его реализации в России и в странах Западной Европы. В данной работе показана специфика современного этапа его развития в контексте мировых интеграционных процессов, Болонского соглашения и изменившейся нормативно-правовой базы ДПО с введением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В результате выполненного сопоставительного анализа отечественного и западноевропейского дополнительного профессионального образования выявлены общие и особенные характеристики отечественного и западноевропейского дополнительного профессионального образования. Данная публикация представляет интерес для преподавателей системы высшего и дополнительного профессионального образования, руководителей, научных работников, аспирантов и студентов.

УДК 378.046

ББК 74.047.8

© Серякова С. Б., 2016
© Прометей, 2016

Содержание

Введение	6
Глава I. Теоретические основы исследования дополнительного профессионального образования в России и странах Западной Европы	7
1.1. Развитие и становление дополнительного профессионального образования в России	7
1.2. Характеристика дополнительного профессионального образования в западноевропейской теории и практике	22
Конец ознакомительного фрагмента.	36

**Светлана Брониславовна Серякова,
Валерия Владимировна Кравченко
Дополнительное профессиональное
образование в России и
странах Западной Европы:
сопоставительный анализ**

© Издательство «Прометей», 2016 г.

Введение

Одним из важнейших факторов развития отечественного профессионального образования выступает изучение мирового опыта организации подготовки квалифицированных специалистов. Создание Европейского союза, процессы глобализации и сотрудничества в области непрерывного образования способствуют все большим переменам в западноевропейском обществе, и главная из них – формирование единого общеевропейского пространства. Присоединение России к Болонской конвенции, а также более широкомасштабные шаги российского руководства по сближению с Евросоюзом (вступление во Всемирную торговую организацию – ВТО, формирование единого пространства в экономике, культуре и т. д.) усиливают интегративные процессы во всех сферах жизни, в том числе и образовательной. Наравне с широко дискутируемыми нововведениями (введение в школах единого государственного экзамена – ЕЕЭ, переход на уровневую подготовку: бакалавриат, магистратура, аспирантура в высшем образовании, международные образовательные программы), коренные изменения коснулись и дополнительного профессионального образования, что нашло отражение в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012.

Процессы глобализации побуждают Россию изучать и внедрять позитивный зарубежный опыт, чтобы отечественная система образования становилась конкурентоспособной на мировом уровне.

Большая часть исследований, посвященных данной проблеме в последние десять лет, характеризует современное состояние среднего и высшего профессионального образования, как в нашей стране, так и за рубежом, и значительно меньше работ посвящено дополнительному профессиональному образованию, которое преимущественно рассматривается в общем контексте проблем непрерывного и дополнительного образования, повышения квалификации, обучения взрослых. Это подчеркивает актуальность данной работы, где авторы дают исторический анализ исследуемой проблемы и сопоставляют современную теорию и практику дополнительного профессионального образования в России и странах Западной Европы, для сравнительной педагогики и для теории и практики дополнительного профессионального образования.

Следует отметить, что объектом исследования западноевропейского дополнительного профессионального образования являются 7 ведущих стран – членов Евросоюза (Великобритания, Германия, Италия, Испания, Финляндия, Франция, Швеция), в структуре и описании которых, при определенных отличиях, существовало некоторое сходство в следовании единым нормам и реформам общеевропейского образовательного пространства.

Недостаточная изученность эффективности западноевропейского дополнительного профессионального образования побудила авторов подробно рассмотреть основные тенденции и перспективы его развития с целью использования позитивного зарубежного опыта в отечественной теории и практике дополнительного профессионального образования в условиях введения в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Несомненный интерес представляет отечественный опыт реализации непрерывного образования взрослых, который следует сохранить, обогатив инновационными направлениями, формами и технологиями.

Глава I. Теоретические основы исследования дополнительного профессионального образования в России и странах Западной Европы

1.1. Развитие и становление дополнительного профессионального образования в России

Становление и развитие дополнительного профессионального образования (ДПО) неразрывно связано с возникновением и развитием системы непрерывного образования взрослых. Исходя из этого, анализ истории возникновения и развития института дополнительного профессионального образования неизбежно требует обращения к истории становления в обществе непрерывного образования взрослых.

Среди отечественных исследователей проблемы непрерывного образования взрослых рассматривают: А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Г.А. Ключарев, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин и др.

Научное и методическое обеспечение концепции непрерывного профессионального образования содержится в исследованиях С. Я. Батышева, А.П. Беляевой, О.В. Купцова, В.С. Леднева, Т.Ю. Ломакиной, А.М. Митиной, А.М. Новикова и др.

Разработка проблемы профессионального совершенствования, выявление психологических закономерностей обучения взрослых, определение акмеологических подходов к обучению отражена в концепциях и специальных исследованиях Б.Г. Ананьева, С.Г. Вершловского, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В. А. Сластенина и др.

Те или иные формы образования взрослых могут быть обнаружены на различных исторических этапах развития культуры, а также у разных ученых и педагогов. Я.А. Коменский, в своем известном произведении «Помпедия», утверждает, что каждый возраст подходит для учебы, нужно только уяснить, в каком возрасте и к чему человек способен.

Исторически зарождение образования взрослых относят к XVIII в., когда у работников возникла необходимость компенсировать недостаточность полученных до вступления в трудовую деятельность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, адаптироваться к меняющимся условиям жизни, повысить уровень квалификации.

Российское образование взрослых свои истоки берет в XIX в., когда на территории Российской империи появились первые учебные заведения, предназначенные для взрослых – воскресные школы. Кроме них стали возникать и другие учебные заведения и просветительские учреждения, чьей основной задачей было образование взрослых: народные читальни, кружки чтения, вечерние школы и народные университеты, например, Университет Шанявского в Москве (1908–1918 гг.). Отличительной чертой всех учебных заведений для взрослых был демократизм в организации их внутренней жизни и гибкость учебных программ.

К.Д. Ушинский в своей статье «Воскресные школы» изложил основы теории общего образования взрослых. Он сформулировал такие основополагающие принципы обучения взрослых, как *связь обучения с производительной деятельностью учащихся; реальные практически важные цели обучения; использование в обучении жизненного опыта обучающихся; наглядность обучения; индивидуализация, развивающий и непрерывный характер обучения взрослых*. Обучающиеся должны помнить, подчеркивал Ушинский, что следует не только

передать ученику те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания и «учиться всю жизнь».¹

Впоследствии, многие из этих принципов вошли в основу теории о дополнительном профессиональном образовании.

В конце XIX – начале XX в. в России активно развивается наука об образовании взрослых, получившая название *внешкольного образования*. Появляются крупные ученые, которые разрабатывают вопросы отбора содержания обучения взрослых, методики обучения взрослых, отличающиеся от методики обучения детей (В.П. Вахтеров, С.И. Гессен, Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, С.Т. Шацкий, В.И. Чарнолуский и др.). Миссия внешкольного образования состояла, по мнению Е.Н. Медынского, в «создании новой культуры, в которой народ и высшие его слои претворяются в органическое целое».² Под созданием новой культуры он понимал культурно-просветительскую деятельность общественных организаций и частных лиц, направленную на удовлетворение образовательных запросов населения. Внешкольное образование ученый определил как средство всестороннего развития личности или человеческого коллектива в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношении, осуществляемом через внешкольные учреждения. К учреждениям внешкольного образования относились: воскресные и вечерние школы, общеобразовательные и профессиональные курсы для взрослых, повторительные классы, народные университеты, а также народные чтения, публичные лекции, народные библиотеки и читальни, народные дома, народные театры и др., которые создавались на общественные и частные средства и не входили в государственную систему народного образования. В наиболее законченном виде концепция внешкольного образования была описана В.И. Чарнолуским. В своей работе он особо подчеркивает, что взрослые чувствуют серьезную потребность в расширении своих знаний, в том числе и в профессиональной сфере. Таким образом, перед органами самоуправления встает задача ликвидировать этот пробел, так как недостаток образования серьезным образом отражается на их профессиональной деятельности. В будущем, он предсказывает издание «стройного, систематически разработанного, органического государственного закона по внешкольному образованию, подобно тому, какой вполне обрисовался уже в общественном сознании в системе школьного образования». Данный закон, по мнению ученого, позволит открыть общественные учебные заведения разных уровней для удовлетворения потребностей всех желающих учиться и повышать свое профессиональное мастерство, «каждому неграмотному взрослому гражданину»³. С.И. Гессен говорит о теории внешкольного образования как высшей ступени свободного самообразования (автономии) взрослого человека⁴.

Таким образом, концепция внешкольного (дополнительного) образования для взрослых, возникшая в России на рубеже XIX–XX в., являлась альтернативой обязательному образованию, и основная цель данной концепции была в расширении образовательных возможностей взрослого населения, как наиболее нуждающегося в дополнительных знаниях.

После революции 1917 г. главной задачей Советского государства стала ликвидация неграмотности народа. На этот период приходится массовое распространение начального образования среди взрослых, что сопровождалось процессом развития организаций по распространению знаний и самообразования: общеобразовательные курсы, высшие крестьянские школы, школы рабочей молодежи, рабочие факультеты по подготовке в вузы. Цели и

¹ Ушинский К. Д. Воскресные школы // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1945. – с. 96.

² Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Наука, 1918. – с. 14.

³ Чарнолуский В. И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1909. – с. 54.

⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – с. 31.

задачи, обретали новые измерения и направления: осознание необходимости постоянного обучения, понимаемого не только в аспекте устранения пробелов в образовании, но и как условие непрерывного обновления знаний, повышения квалификации. Так, процесс образования взрослых выявлял необходимость развития *дополнительного профессионального образования* (ДПО) как одного из основных направлений и способов практической реализации непрерывного образования.

Этот период формирования можно назвать советским периодом развития ДПО, где образование вводилось централизованным путем для обеспечения государственного благополучия.

С.Г. Вершловский обращал внимание на то, что в эти годы большевистская позиция отстаивала идейно-политическую направленность внешкольного образования. Победа этой позиции выразилась в замене термина «внешкольное образование» политико-просветительской работой, главной целью которой являлось решение социальных и экономических проблем.⁵

Вместе с тем в 20-е гг. XX в. начала формироваться система повышения квалификации и переподготовки специалистов. В 1925 г. в Москве были созданы первые курсы директоров предприятий, на которых проводили повышение квалификации и формировали резерв административного аппарата. Позднее были организованы так называемые «Профессорские институты», предназначенные для подготовки специалистов с университетским образованием к преподавательской деятельности.

Таким образом, в 20-е гг. XIX в. возник фундамент *дополнительного профессионального образования*, совершенствовались формы этой работы. Возникли такие формы как съезды, совещания, «самокурсы», краткосрочные курсы, экскурсии на производство, конференции. Уже в эти годы перед учреждениями дополнительного профессионального образования ставилась задача – обеспечить непрерывность повышения квалификации, но идея не была реализована вследствие отсутствия необходимых условий. Обучение в структурах дополнительного профессионального образования не носило массового характера. Как правило, в них участвовали руководители и специалисты, имеющие менее 15 лет рабочего стажа. Они должны были один раз в пять лет проходить стажировку. Для всех остальных единственной формой самосовершенствования выступало самообразование, которое не решало проблемы подготовки и переподготовки кадров.

Это было связано с недостаточно высоким уровнем профессиональной и общекультурной подготовки самих слушателей, а также отсутствием соответствующего учебно-методического обеспечения и кадрового состава.

И все же, к концу 40-х – началу 50-х гг. удалось не только сохранить созданную в 20-30-е гг. образовательную систему, но и обеспечить ее совершенствование с учетом новых условий.

Начиная с конца 50-х – начала 60-х гг. научно-техническая революция, охватившая в этот период все индустриально развитые страны, повысила значение профессионального образования. Потребность в научных, технических, и культурных кадрах породила необходимость создания более – менее цельной многоступенчатой системы профессионального образования. В этот период происходит переосмысление роли и возможностей образовательных учреждений, а именно поиск иных, более гибких форм, которые в большей степени приспособлены для обучения взрослых людей. В развитии дополнительного профессионального образования начинается важный этап, связанный с созданием специализирован-

⁵ Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена /С. Г. Вершловский. – 2008. [Электронный ресурс]. URL: [http:// ext.spb.ru/index.php/2011-03-15-04-30-15/doc_details/53](http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-15-04-30-15/doc_details/53) 2007.html (дата обращения: 10.10.2013).

ных образовательных учреждений нового типа, предназначенного для работников общественного производства: курсов и институтов повышения квалификации, школ передового опыта, институтов повышения квалификации, школ передового опыта, институтов усовершенствования и т. д., сосредоточивших работу по систематическому повышению квалификации кадров. Эти институты в своей деятельности использовали новые для того времени направления: изучение, обобщение и пропаганда передового опыта, научно-исследовательская работа, ориентированная на решение прикладных задач в каждой области науки и производства.

Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что во многих учебных заведениях наметилась тенденция к *полифункциональности*. Например, при вечерних школах стали организовываться курсы профессиональной подготовки и повышения квалификации, особенно там, где профессионально-технических учреждений либо было недостаточно, либо они не учитывали все региональные потребности в кадрах определенных категорий. Это происходило в связи с дефицитом получения подготовки по массовым профессиям в учреждениях непрерывного образования.

Важным для развития дополнительного профессионального образования в России явилось постановление Совета Министров СССР 1967 г. «О совершенствовании системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли». В соответствии с ним бурно развиваются *неформальные, внеинституциональные формы организации* образования: система политического и экономического образования, школы коммунистического труда, народные университеты. Был утвержден норматив, по которому все руководящие работники и специалисты должны были повышать свою квалификацию не реже одного раза в пять лет⁶.

Так, в МПГУ более 50 лет существует факультет повышения квалификации преподавателей педагогических вузов и руководителей образования. В 1974 г. к нему добавился факультет повышения квалификации директоров общеобразовательных школ. В 2001 г. в рамках реализации Программы развития непрерывного педагогического образования был открыт Центр повышения квалификации и переподготовки специалистов, включающий несколько подразделений. Их деятельность заключается в предоставлении дополнительных образовательных услуг, как студентам, так и работникам в сфере образования, желающих повысить квалификацию или освоить новую специальность⁷.

Таким образом, в рамках традиционной системы образования вычленяется самостоятельная ветвь – профессиональное образование взрослых. Это происходит в связи с социальными и экономическими изменениями в Советском государстве и знаменует собой новую стадию в становлении дополнительного профессионального образования со своим понятийным аппаратом.

В эти же годы производятся попытки всесторонне описать концепцию *непрерывного образования (НО)*, а в ее рамках и ДПО. Точкой отсчета в разработке концепции НО в нашей стране считается симпозиум на тему «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования в Москве в 1979 г. Позднее, отечественная концепция НО была представлена в «Концепции непрерывного образования», документе, изданном бывшим Комитетом СССР по народному образованию, в котором НО трактуется как непрерывное обучение, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому воз-

⁶ История профессионального образования в России / Под науч. ред. С.Я. Батышева, А. М. Новикова, Е. Г. Осовского; Ассоц. «Профессиональное образование», Ин-т истории и теории педагогики РАО, Центр непрерыв. образования. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – с. 145.

⁷ Интернет-сайт «Московский педагогический государственный университет» URL: <http://www.mpgu.edu.ru> (дата обращения 12.11.12).

возможности реализации собственной программы его получения.⁸ Таким образом, происходит переосмысление роли и места образования в обществе.

Отечественные ученые, исследующие феномен непрерывного образования, пытаются разделить его на несколько этапов, выделяя образование взрослых как наиболее необходимый компонент образовательного комплекса страны.

По мнению С.Г. Вершловского, образование взрослых расширяет границы и преобразует формы бытия взрослых. Его основные характеристики открытость, незаформализованность и гибкость позволяют взрослому человеку делать первые шаги к разработке собственной структуры образовательного пространства⁹.

Ряд авторов, Н.Ш. Валеева, С.И. Змеев, О.В. Купцов, Н.Н. Нечаев, В.Г. Онушкин, Л.В. Тарасенко, Ю.Г. Татур и др., в системе *непрерывного образования* выделяют два основных этапа: базовое и последующее (образование взрослых).

Группа сотрудников Института взрослых РАО под руководством директора института академика В.Г. Онушкина предлагают дифференцировать несколько видов образования взрослых, среди которых особо выделяют «дополнительное и послебазовое образование», как наиболее важные этапы в непрерывном совершенствовании человека в трудовой и общественной деятельности.

Термин «*дополнительное*» трактуется авторами как прибавление к знаниям, умениям и навыкам, ранее приобретенным, а содержание данного вида образования определяется производственно-технической необходимостью. «Послебазовое образование» – считается более совершенной ступенью в развитии взрослых, отличается более сложной структурой – преемственность и поэтапность в процессе обучения интегрируются в профессионально-практическую деятельность человека, чтобы обеспечить поступательное развитие личности¹⁰.

О. В. Купцов указывает на непрерывный характер процессов формирования личности и понятие «дополнительное образование взрослых» раскрывает как «приращение дополнительных знаний, которые несут функциональную нагрузку». Иными словами, к уже имеющемуся багажу знаний и умений приращивается то, что может быть необходимо для выполнения на должном уровне своей работы. Он вводит понятие *дополнительное профессиональное образование* как особый вид образования, направленного на овладение узкопрофессиональными знаниями, необходимыми специалисту для работы¹¹.

По мнению Л. В. Тарасенко и ряда авторов (А.П. Владиславлева, Г.А. Ключарева, С.В. Кричевского, В.Г. Онушкина, Ю.Г. Татура и др.) данная трактовка вызывает возражения, так как сущность дополнительного профессионального образования сведена к профессиональной подготовке и переподготовке без участия личностного развития.

Психолог А.А. Вербицкий также подверг критике тот факт, что обучение работников с заранее установленной периодичностью является их непрерывным профессиональным развитием. В его понимании, специалист должен обладать навыками самообразования, высоким уровнем компетентности в умении решать определенные классы профессиональных и социальных задач и познавательного отношения человека к миру, его умения учиться.¹²

⁸ Концепция непрерывного образования // Бюллетень Госкомобразования СССР. – № 7. – 1989

⁹ Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – 2008. [Электронный ресурс]. URL: http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-15-04-30-15/doc_details/53_2007.html (дата обращения: 10.10.2013).

¹⁰ Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – с. 45.

¹¹ Купцов О. В. Система повышения квалификации и переподготовки в новых условиях // Вестник высшей школы. – 1989. – № 2. – с. 52.

¹² Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – с. 41.

Таким образом, в задачи дополнительного профессионального образования входит создание условий для самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности специалиста. Для этого необходимы новые формы образовательной деятельности, ведущие к постоянной адаптации специалиста к меняющейся среде.

С.И. Змеев в своей работе «Андрагогика»: основы теории и технологии образования взрослых» проанализировал структуру современного образования и сделал вывод, что «современное образование расширило свои рамки, вышло за пределы единой системы образования и включает в себя различные виды образования:

- формальное, внеформальное, неформальное;
- институциональное, групповое и индивидуальное;
- очное и дистантное;
- «закрытое» и свободное («открытое») ¹³.

С.И. Змеев определяет образование взрослых как сферу образовательных услуг (формального и внеформального образования) для лиц, отнесенных к взрослым обучающимся, где «формальное образование» предполагает организацию обучения, отвечающую пяти основным требованиям: образование в специально предназначенных для обучения учреждениях, специально подготовленным персоналом; получение документа об образовании, осуществляется систематическое овладение систематизированными знаниями; обучение характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся. «Внеформальное образование» отличается отсутствием двух из перечисленных выше параметров, а именно систематизированностью обучения и целенаправленной деятельностью обучающихся, а «неформальное образование», в свою очередь, отличается тем, что это неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из вышеназванных параметров. По его мнению, данные формы организации непрерывного образования должны входить в *дополнительное профессиональное образование*, так как их интеграция может способствовать *гибкости и разнообразию вариантов получения* образования в разных образовательных учреждениях, а также организации непрерывного учебного процесса для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей ¹⁴.

Н.В. Шестак, И.А. Мосичева и др. внесли поправки в терминологию, путем замены термина «внеформальное» на «информальное» (самообразование). С их точки зрения, неформальное образование взрослых должно быть организовано в виде семинаров, курсов, конференций, тренингов, не ведущих к получению диплома. Помимо этого они утверждают, что *дополнительное профессиональное образование* является ведущим образовательным направлением, по отношению к которому первоначально полученное образование трактуется как его основное условие и предпосылка. В связи с этим многие формы и виды дополнительного образования взрослых начинают рассматриваться в качестве основного образовательного направления, а не обязательного факультативного дополнения ¹⁵.

Е.И. Огарев в своем исследовании дает более объективную формулировку типологии образовательного процесса у взрослых. Он еще раз подчеркивает, что ни один из вышеперечисленных видов непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное) не в состоянии обеспечить устойчивый прогресс личности. Необходимо их согласованное совершенствование и интегрирование в единый образовательный процесс, так как каждый из этих видов имеет свои достоинства и недостатки. В информальном образовании наблюдается ограниченность его возможностей, так как оно бессистемно базируется на жизненном

¹³ Змеев С. И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: Дис.... д. пед. наук. – М., 2000. – с. 37.

¹⁴ Там же с. 47.

¹⁵ Мосичева И. А. и др. Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования // Высшее образование в России. – 2011. № 8–9. – с. 3.

опыте человека и не может обеспечить глубоких фундаментальных систематизированных знаний об окружающем мире. Программы неформального образования рассматриваются как желательное дополнение к программам заведений общего (школьного) и профессионального образования, чем вольно или невольно подчеркивается их необязательность¹⁶.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что *смешение форм неформального, неформального и формального обучения в дополнительном профессиональном образовании* способствует его модернизации. В данном случае мы говорим о появлении новых форм обучения, с более гибким и вариативным содержанием, которые обеспечивают маневренность и преемственность разноуровневых профессиональных образовательных программ. Помимо этого, расширение образовательных возможностей для студентов означает более раннюю ориентацию в профессии.

С начала 80-х гг. начинается современная стадия развития дополнительного профессионального образования.

Перестройка советского общества в это время поставило перед государством задачу создания единой государственной системы повышения квалификации и переподготовки кадров и перехода на ее основе от периодического к непрерывному профессиональному развитию и самосовершенствованию. По мнению В.П. Борисенкова, это знаменует двадцатилетие с начала кардинальных перемен в жизни российской школы и первый этап (конец 80-х – середина 90-х гг.) – период реформаторской эйфории. Наступление демократических перемен в стране позволило освободить процесс обучения и воспитания от единообразия и односторонности. В школу новой России были допущены независимость мнений, свобода суждений, выдвижение гипотез, проектов. Мы согласны с его общим выводом, и назовем этот период в развитии дополнительного профессионального образования как период перемен, характеризующийся демократизацией, обновлением и разнообразием гипотез, содержания и организаций ДПО¹⁷.

К этому времени сфера дополнительного образования представляла собой развитую образовательную структуру, включающую 356 институтов повышения квалификации при вузах, 950 курсов при министерствах, ведомствах, организациях и учреждениях. В них ежегодно обучалось около 3 миллионов руководящих работников и специалистов.

В России в этот период в психолого-педагогической литературе появляются три парадигмы профессионального образования: когнитивно-ориентированная, деятельностно-ориентированная, и личностно ориентированная (Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.). В дополнительном профессиональном образовании эти концепции трактуются по-разному. В соответствии с *когнитивно-ориентированной парадигмой* образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного. Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция науки и практики, учебный материал – как дидактически «препарированные» научные и технологические знания. Главное – информационное обеспечение личности, а не ее развитие. Развитие личности оказывается «побочным продуктом» реализующейся

¹⁶ Ключарев Г. А, Огарев Е. В. Непрерывное образование в условиях трансформации. – М.: ООО «Франтэра», 2002. – с. 34.

¹⁷ Борисенков В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2006 гг.) Сб. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / Отв. ред. Н. Е. Боровская, В. П. Борисенков. – Чжу Сяомань, 2007. – с. 22.

учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности. Данный подход может быть эффективен при организации краткосрочных курсов, тематических семинаров, когда слушатели вооружаются знаниями¹⁸.

Деятельностно-ориентированная парадигма образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование, особенно профессиональное. Целевая установка образования в рамках деятельностно-ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Применение деятельностно-ориентированной модели образования оправдано при изучении профессиональных, специальных дисциплин, и, конечно, при прохождении стажировок, производственного обучения и производственных практик¹⁹.

Личностно ориентированный подход направлен на профессиональное развитие личности обучаемого. Основывается на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности учащегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;
- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;
- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетенции и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;
- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;
- личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии²⁰.

Следующий этап (конец 90-х гг.) развития дополнительного профессионального образования можно охарактеризовать как этап модернизации, характеризующийся разработкой принципов вариативного образования и законодательных актов приоритетного развития ДПО.

В документе «Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 годы» в определении, данном современной системе непрерывного педагогического образования, прозвучали следующие основные ее характеристики – *открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость*²¹.

¹⁸ Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб., пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – с. 78.

¹⁹ Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2003. – с. 36.

²⁰ Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – с. 331.

²¹ Приказ № 1818 от 24.04.2001 «О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_01/1818.html (дата обращения 10.03.11).

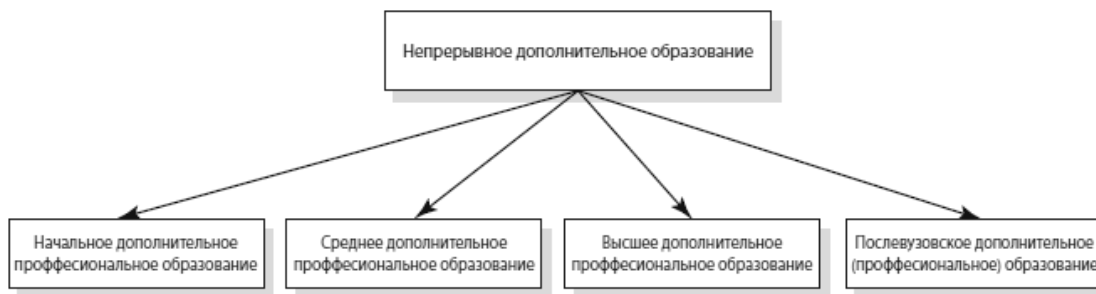
В России в этот период многие исследователи (А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, Н. А. Морозова, В. А. Ситаров и др.) развивают эту мысль и рассматривают образование как *многоуровневое пространство*, в рамках которого зарождаются сложные процессы, создающие условия для саморазвития личности, которое является стержнем всех составляющих становления личности/индивидуальности.

Н.А. Морозова в своей работе доказывает необходимость рассмотрения дополнительного образования как многоуровневую систему от дошкольного до последипломного образования, которая позволяет человеку в течение всей его жизни (при его желании) плюс к базовому образованию сконструировать более полную картину мира и удовлетворить его собственные познавательные потребности и интересы, развивать его творческие способности. Согласно ее системному анализу, на начальном, среднем, высшем и последипломном уровне «интенсивно развивается *дополнительное профессиональное образование*, образуя непрерывное профессиональное дополнительное образование в контексте современных подходов к определению непрерывного дополнительного образования». В ее исследовании подчеркивается, что современную структуру дополнительного профессионального образования и нужно рассматривать как вузовскую и вневузовскую. Ее специфика проявляется в осознанном выборе дополнительных специализаций и специальностей, элективных курсов, расширяющих профессиональное поле деятельности будущего специалиста, делающее его более конкурентоспособным, мобильным, имеющим несколько свобод выбора в своей трудовой деятельности, разнообразие форм развивающей и досуговой деятельности студентов в вузе и вне его²².

Уровень послевузовского дополнительного образования (дополнительное образование взрослых) и дополнительное профессиональное образование рассматриваются автором как единая подсистема, в которой возможна реализация повышения уровня образования: повышение квалификации и профессиональной переподготовки²³.

В основу организации дополнительного профессионального образования, положен *принцип непрерывности*, который предполагает непрерывное развитие личности в рамках профессионального совершенствования. Этот принцип отражает временную и пространственную связь уровней и ступеней образования, так как связан с поступательным овладением новыми знаниями, технологиями, профессионально значимыми личностными качествами²⁴.

Схематичное представление системы дополнительного профессионального образования (по Н.А. Морозовой) выглядит следующим образом:



²² Морозова Н. А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании в России. – М.: МГУП, 2001. – с. 202, 218, 231.

²³ Морозова Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: Дисс.... д. п. н. – М., 2003. – с. 61.

²⁴ Серякова С. Б. Принципы перехода высшего педагогического образования на уровневую подготовку в контексте Болонского процесса // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – с. 23.

Рис. 1. Система дополнительного профессионального образования

В законодательстве дополнительное профессиональное образование было выделено на всех уровнях профессионального образования: «в пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов». Это означает, что в пределах каждого уровня существуют дополнительные профессиональные образовательные программы, программы профессиональной переподготовки рабочего, служащего, специалиста, которые формировались в соответствии с видами ДПО, т. е. повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка²⁵.

Таким образом, как показывает проведенный анализ, дополнительное профессиональное образование является основным компонентом многоуровневой системы непрерывного дополнительного образования, в основу которой положен *принцип непрерывности*.

К еще одному основополагающему принципу организации дополнительного профессионального образования можно отнести *принцип «преемственности»*. В приказе № 1818 от 24.04.2001 г. «О программе развития педагогического образования России на 2001–2010 годы» особое внимание было уделено разработке преемственных федеральных и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов, а также общеобразовательных и дополнительных образовательных программ²⁶. В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ *принципы непрерывности и преемственности* обозначают главное направление развития системы непрерывного профессионального образования²⁷.

Современные исследователи (В.И. Блинов, Е.А. Леванова, А.М. Новиков, Н.А. Морозова, С.Б. Серякова, В.А. Ситаров, Л.С. Подымова и др.) отмечали, что *принцип преемственности как принцип последовательности и систематичности* направлен на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование. Это означает, что, опираясь на данные принципы, дополнительное профессиональное образование расширяет свои функции, содержание и направленность в рамках непрерывного профессионального развития.

В 2000 г. Правительством Российской Федерации была принята «Концепция развития ДПО в Российской Федерации на 2000–2005 годы». В конце 2002 г. решением коллегии Министерства образования Российской Федерации были одобрены «Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 годы» и перечень мероприятий по ее реализации. В программе отмечается, что заинтересованность широких слоев общества в эффективной системе ДПО предопределяет ее роль и место в государственной политике в области развития человеческих ресурсов с учетом реально складывающейся ситуации на рынке труда, возрастающей потребности реального сектора экономики, производства, непроизводственной сферы в квалифицированных кадрах руководителей, специалистов, рабочих и в обучении безработных граждан. В качестве важнейшей ставится задача превращения ДПО в России в один из мощных факторов, позволяющих гражданину быть непрерывно адаптированным к изменениям в технологической и

²⁵ Федеральный закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». [Электронный ресурс]. URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/ (дата обращения 07.11.2010).

²⁶ Приказ № 1818 от 24.04.2001 «О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_01/1818.html (дата обращения 10.03.11).

²⁷ Федеральный закон Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 13.10.12).

социально-экономической сферах, влияющих на ускорение структурной перестройки производства, формирование мотивации работников к высокопроизводительному и творческому труду, создание механизма взаимовыгодных отношений производителя и потребителя²⁸.

В данном случае речь идет о важности использования инновационных технологий в обучении и организации ДПО.

Развитие *дистанционного образования*, использующее новые информационные технологии, предлагает новые альтернативные формы обучения персонала предприятий без отрыва от производства. В России разработка и внедрение программ дистанционного образования ведется с 1995 г., когда в дополнение к федеральной программе в мае 1995 г. Минобразования РФ была разработана и принята Концепция системы дистанционного образования в условиях России. По замыслу разработчиков концепции (В. Киселев, В. Меськов, С. Щенников и др.) не является антагонистичной уже существующим системам очного и заочного обучения, она естественным образом интегрируется в эти системы, дополняя и развивая их, и способствует созданию мобильной образовательной среды. И хотя эта концепция была полностью заимствована у Европы, российская система дистанционного образования представляет собой интегрированную модель, учитывающую национальные условия, а именно огромную территорию, слабость педагогических и информационных ресурсов, отсутствию единой образовательной среды²⁹.

Все большее значение приобретает информатизация образования, процесс, который позволяет осуществить обучение в режиме реального времени, независимо от местонахождения субъекта образовательного процесса, а также способствующий модернизации всего образования в целом. Использование новых информационных технологий реализуется на основе *принципа открытости образовательной деятельности*.

В основе этого принципа – богатая и детально разработанная образовательная среда, в которой обучаемый ориентируется вполне самостоятельно, стремясь к достижению стоящих перед ним образовательных целей³⁰. Это подразумевает создание единой информационной среды, необходимой для объединения всех стран в единую мировую систему, которая обеспечила бы доступ к современным информационным супермагистральям, к международным базам данных в области образования, науки и промышленности. Через соответствующие базы данных и Всемирную информационную сеть новейшая современная информация становится легко доступной. Для индивидуального и совместного обучения используется электронная почта и электронные конференции, гиперсредства (CD-ROM, сетевые интерактивные мультимедийные банки данных и т. д.)³¹.

В России этот важный этап тоже начался. В 1997 г. было заключено межправительственное Соглашение о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств. Исходя из содержания этого документа, межгосударственная сеть открытого образования, том числе и дистанционного, будет представлять собой совокупность ресурсов образовательных учреждений стран-участниц, их филиалов и представительств за рубежом, а также получение документов

²⁸ Дарвин М. Н., Копылов Н. А. Программы ДПО в условиях современного регионального рынка: проблемы формирования и реализация // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – № 11 (47). – с. 1.

²⁹ Киселев В. М. Организация персонализированного профессионального образования средствами информационных технологий: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Якутск, 2004. – с. 9.

³⁰ Кравченко В. В. Принцип открытости в инновационном образовании / В.В. Кравченко // Актуальные психолого-педагогические исследования, направленные на развитие инноваций в системе образования: Сборник статей: Ч. 1 / Под общ. ред. В.А. Сластенина; ред.-сост. А.С. Обухов, С.В. Яковлев. – М.: МПГУ, 2008. – с. 139.

³¹ Кашаев А. А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Рязань, 2003. – с. 101.

(дипломов и сертификатов), которые в установленном законом порядке будут признаны на территориях разных стран.

Таким образом, процесс информатизации образования обеспечивает сферу образования методологией, технологией, практикой разработки и оптимального использования современных информационных и коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания на основах принципов открытости и доступности.

Что касается мобильности квалифицированных кадров, то многие исследователи утверждают, что это будет возможным при привлечении целевых инвестиций в дополнительное образование, предоставление образовательных услуг, как частными, так и зарубежными провайдером при контроле со стороны государства, а также при осуществлении информационной поддержке: проведение PR-кампаний, обеспечивающих понимание необходимого уровня образования каждым индивидом и создание среды дополнительного образования независимо от места нахождения образовательного учреждения. Особое значение приобретает изучение передового опыта ведущих стран, что осуществляется в рамках стажировки сотрудника либо в учреждениях ДПО, либо на рабочем месте. Стажировка является составной частью программ профессиональной подготовки и повышения квалификации и может осуществляться как в России, так и за рубежом.

В.И. Байденко в своем исследовании вводит новый термин «*транснациональное образование – ТНО*». Такое образование понимается как «любая преподавательская деятельность, связанная с обучением, во время которой студенты находятся в другой стране (принимающая сторона), отличной от той, в которой находится учебное заведение, предоставляющее образование (родная страна)»³². ТНО может предлагать различные образовательные программы: от общеобразовательных до профессионально ориентированных. Транснациональное образование имеет разные формы распространения: от франчайзинговых соглашений – партнерства, между правительством и зарубежным провайдером или оффшорных структур – целью которых является продвижение своих образовательных услуг до онлайн-овых и дистанционных программ образования и корпоративных программ, предлагаемых большими корпорациями.

Вхождение России в *европейское образовательное пространство* в рамках *Болонской конвенции* поставило перед отечественной системой образования необходимость поиска новых форм обучения и воспитания, инновационных типов педагогических практик и специализаций. Как отмечает С. Г. Вершловский, за последний период в России осуществлен ряд шагов, совпадающих по своим целям с тем, что происходит в рамках Болонского процесса (пересмотр образовательных программ, учебных планов, форм, методов, принципов и др.)³³.

Это характеризует *современный этап развития* образования в России – *интегративный*, когда признание принципов Болонской конвенции предопределило вступление России в мировое образовательное пространство путем согласования отечественной системы образования с европейскими моделями. По мнению В.П. Борисенкова, «в предшествующий период модернизация была предметом самостоятельного осмысления в контексте национальной традиции, а на новом этапе параметры реформ задаются европейской системой образования, которая становится образцом для России»³⁴.

³² Байденко В. И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – с. 73.

³³ Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М., 1987. – с. 65.

³⁴ Борисенков В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2006 гг.) Сб. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ /Отв. ред. Н. Е. Борева, В. П. Борисенков. – Чжу Сяомань, 2007. – с. 28.

Многие ученые и современные деятели приходят к выводу о необходимости проведения реформ в отечественной системе образования. А. Н. Джуринский считает, что в современной педагогике провозглашен идейный плюрализм, вариативность и диверсификация образования³⁵. В своей книге «Педагогика и образование в России и в мире на пороге двух тысячелетий» вводит термин *интернационализация высшего образования* (ПВО) – объективное следствие глобализации и одновременно крупный ресурс усилий по устранению национальной обособленности систем высшего образования от прогресса общественной и экономической жизни. Качественно новая квалификация выпускников высшей школы оказывается одним из условий экономического прогресса³⁶. Главные направления интернационализации высшего образования ориентированы на международное сотрудничество, объединение педагогических усилий и ресурсов, совершенствование образования за счет международного опыта, обеспечение занятости специалистов на рынке труда, формирование у выпускников качеств и знаний, необходимых за пределами собственной страны.

Эту мысль особо выделил академик В. А. Сластенин, он подчеркивал, что реформы, проводимые в стране, требуют профессиональной переориентации граждан, овладения новыми знаниями и специальностями и ДПО призвано помочь личности адекватно ориентироваться в новой социально-экономической и политической среде, представлять и защищать свои интересы, уважая интересы и права других людей. Это означает, что личность будет иметь «опережающую» профессиональную готовность к изменениям в технологической и социально-экономической сферах. В связи с этим проблема развития ДПО должна входить в число первоочередных задач перед правительством России³⁷.

Таким образом, основываясь на определении В. А. Сластенина, мы рассматриваем *дополнительное профессиональное образование* как инновационную сферу многоуровневой системы непрерывного образования, включающей профессиональную подготовку и переподготовку специалистов, повышение квалификации, стажировку, самообразование и дополнительные образовательные программы, реализующиеся на всех уровнях системы профессионального образования (см. рис. 2).

В процессе глобализации и интеграции определились новые пути развития дополнительного профессионального образования, а именно: готовность специалиста к изменениям в технологической и социально-экономической сферах, использование информационных технологий в получении образования, способность ориентироваться и получать новые знания за рубежом, которые нашли отражение в действующем законе от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»³⁸.

³⁵ Джуринский А. Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – с. 7.

³⁶ Джуринский А. Н. Педагогика и образование в России и в мире на пороге двух тысячелетий: сравнительно-исторический контекст. – М.: Прометей. – с. 128.

³⁷ Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – с. 321.

³⁸ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/ (дата обращения: 13.10.13).



Рис. 2. Структура отечественного дополнительного профессионального образования (до вступления в действие ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»)

Итак, развитие системы дополнительного профессионального образования в России прошло долгий путь и приобрело свои особенности:

1) Выделение дополнительного профессионального образования в самостоятельную область из непрерывного образования для взрослых явилось следствием изменений в технологической и социально-экономической сферах.

2) В своем развитии дополнительное профессиональное образование получило расширение форм обучения и содержания и затрагивает не только обучение взрослых, уже имеющих базовое профессиональное образование и опыт профессиональной деятельности, но и включает параллельную подготовку на разных уровнях (средний, высший, послевузовский), а также формы неформального и информального обучения.

3) Являясь частью многоуровневой системы, дополнительное профессиональное образование сочетает в себе принципы системности, преемственности, непрерывности и открытости, т. е. позволяет человеку выбрать или изменить тот или иной вид деятельности, образовательную программу, образовательное учреждение.

4) Вхождение России в Болонский процесс позволяет расширить границы получения дополнительного профессионального образования, а также и места его применения: информационные технологии и дистанционное образование обеспечивают гибкость и вариативность форм ДПО и открывают доступ всех слоев населения к непрерывному обучению, организация повышения квалификации и стажировки за рубежом дают возможность изучить инновации и различные нововведения из области современных достижений наук и передо-

вого опыта, значимых для повышения качества и эффективности работы будущих специалистов.

1.2. Характеристика дополнительного профессионального образования в западноевропейской теории и практике

В педагогической теории и практике западных стран многие исследователи и ученые настаивали на постоянном характере образовательного процесса, сопровождающего всю человеческую жизнь. Многие философы и ученые за рубежом (Дж. Боуэн (Bowen, J.), П. Джарвис (Jarvis, R.), Дж. Дьюи (Dewey, J.), Е. Дюркгейм (Durkheim, E.), Э. Фауре (Faure, E.), Дж. Филда (Field, J), П. Хобсон (Hobson, R), Р. Пирс (Peers, R.), А. Роджерс (Rogers, A.) и др.) считали, что образование не имеет границ и является непрерывным, изменяющимся процессом реконструирования, преобразования и развития в соответствии с изменениями, происходящими в обществе³⁹.

Понятие *непрерывного образования* наиболее полно выразил в своей работе известный американский педагог Джон Дьюи, где отметил, что «образование не должно прекращаться с окончанием школы, и назначение школьной организации состоит в обеспечении продолжения образования посредством организации сил, гарантирующие развитие»⁴⁰.

Далеко опережая свое время по педагогическим воззрениям, Д. Дьюи полагал, что образование составляет одну из важнейших основ для полноценной жизни человека, которая может закладываться в любой период человеческой жизни, а не только в детские или юношеские годы.

Созвучные идеи об образовании в течение всей жизни человека встречаются примерно в это же время в международных документах и работах педагогов других стран. Роберт Пирс подчеркивает социальный аспект непрерывного образования – «прогресс и развитие общества зависит от постоянного обучения его членов»⁴¹.

В Великобритании в 1919 г. был опубликован итоговый отчет Комитета по образованию взрослых, где говорилось о национальной потребности непрерывного образования, которое должно быть универсальным и постоянным.

В 1972 г. ЮНЕСКО был издан ставший впоследствии программным доклад Э. Фауре под названием «Учиться быть», в котором отстаивалась идея необходимости образования в течение всей жизни, как для отдельного человека, так и для общества в целом. Согласно убеждению автора, образование предшествует экономическому развитию страны и готовит человека к жизни в обществе, которое еще не существует, но может наступить во время его жизни⁴².

Теория «образование в течение жизни» («Lifelong education») была официально принята ЮНЕСКО в качестве генеральной образовательной концепции («master concept») в 1970 г.

В последующие годы теория «образование в течение жизни» получила широкое распространение в разных странах мира. Особого влияния, по мнению зарубежных экспертов, она достигла в странах Скандинавии⁴³.

³⁹ Bowen J., Hobson P. (1974) Theories of education. Studies of significant innovation in Western educational thought. John Wiley and Sons Australia Pty Ltd. – p. 22.

⁴⁰ Dewey J. (1916) Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education (1966 edn.). – New York. – p. 51.

⁴¹ Peers R. (1934) Adult education in Practice. – Macmillan, London. – p. 19.

⁴² Faure E. and others. Learning to be: The world of education today and tomorrow. UNESCO, 1972. [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> (дата обращения: 01.02.2011).

⁴³ Edwards R. (1997) Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society, Routledge, London EC4P 4EE. [Электронный ресурс]. URL: <http://books.google.ru/books?isbn=0415153395> (дата обращения 01.02.2009).

Наиболее полное и четкое выделение основных положений теории методики образования в течение всей жизни сформулировали ученые Института образования ЮНЕСКО. По их мнению, образование в течение всей жизни имеет следующие основные характеристики:

- 1) длится в течение всей жизни отдельного индивида;
- 2) приводит к систематическому приобретению, обновлению, совершенствованию и развитию знаний, умений и отношений, что становится необходимым в ответ на постоянно меняющиеся условия современной жизни с конечной целью содействия самореализации каждого индивида;
- 3) зависит в своем успешном претворении от возрастающих способностей людей и их мотивации участвовать в самонаправляемой обучающей деятельности;
- 4) признает значение всех имеющихся образовательных воздействий, включая формальные, неформальные и внеинституционные, т. е. непосредственные воздействия окружающей среды⁴⁴.

Таким образом, образование в течение всей жизни рассматривает систему образования как единое целое. Оно включает в себя различные формы образования, такие как неформальное, формальное и информальное, а также интеграцию и четкое членение этих форм и ступеней образования по вертикали и горизонтали. Образование в течение всей жизни характеризуется гибкостью во времени, месте, содержанию и технологиях обучения и, вследствие этого, направлено на саморазвитие личности, делясь своими открытиями с другими людьми и осваивая новые формы и стратегии обучения и «является главной концепцией образования в будущем»⁴⁵.

Как видим, широкое толкование термина «образование в течение всей жизни» совпадает с принятым в России пониманием аналогичного термина «непрерывное образование», хотя этот термин появился у нас гораздо позже.

Характерно, что одной из тенденций развития терминологического аппарата в области образования для обозначения того же педагогического явления во многих странах используется аналогичные по своему содержанию термины «*перманентное*» («education permanente», «permanent education»), «*возобновляемое образование*» («recurrent education») и «*продолженное образование*» («continuing education»).

Термин «*перманентное образование*», по мнению исследователя А. М. Митиной, в основном используется во франкоязычных странах и имеет сходство с теорией образования в течение всей жизни⁴⁶. Однако в научных публикациях «Организации по Экономическому сотрудничеству и развитию» (ОЭСР) до 1980 г. это понятие рассматривается как «возобновляемое» («recurrent») образованию, которое получило признание в Европе в 1970 г. в качестве уточняющего термина концепции «образования в течение всей жизни». В формулировке содержания уточняется период обучения, а именно – «пост-обязательное или послебазовое образование, длящееся или возобновляемое в течение общего срока службы человека в чередовании с другими видами деятельности, в первую очередь с работой»⁴⁷.

⁴⁴ Cropley A. (1980) Towards a system of lifelong education: some practical considerations, volume 7, 1 ed. Unesco Institute for Education (Hamburg and New York) 219. – p 3–4.

⁴⁵ Crajnc A. (1991) New technology: Towards a knowledge-based, post-industrial society, Workers' education in action, International Labour office. [Электронный ресурс]. URL: http://books.google.com/books/about/Workers_Education_in_Action. (дата обращения 12.04.2010).

⁴⁶ Митина А. М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых // Педагогика. – 2003. – № 5. – с. 82.

⁴⁷ OECD/CERI (1973) Recurrent education: a strategy for lifelong learning: OECD: Paris. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org> (дата обращения: 05.03.2008).

В другой трактовке существенной характеристикой данного вида образования – «не постоянное, а периодическое участие индивида в процессе обучения на рабочем месте»⁴⁸.

Как мы видим, обучение в процессе всей жизни в первую очередь связывали с работой, т. е. с профессиональным обучением. Впоследствии, в 1996 г. в докладе «Обучение в течение всей жизни для всех» ОЭСР признала концепцию «образование в течение всей жизни» как наиболее соответствующую современным тенденциям, происходящими в обществе – процессы глобализации в экономике, бум информационных технологий, поддержка образования со стороны правительства. Однако следует подчеркнуть, что среди обозначенных целей теории образования в течение всей жизни – экономический рост и социальная сплоченность отразили связь образования и профессии. «Навыки и компетенции рабочей силы являются основным фактором экономической эффективности и успеха на уровне предприятия. Для экономики существует положительная связь между образованием и экономическим ростом»⁴⁹.

Трактовка понятия «*продолженное образование*» («continuing education») в зарубежной андрагогике является наиболее многозначной и дискуссионной. Хотя термин «продолженное образование» прочно вошел в современный категориальный педагогический аппарат западных стран, наблюдается его сближение как с образованием в течение всей жизни, так и с образованием взрослых. При анализе этого термина мы нашли несколько формулировок его содержания. Ф. Томас (Thomas, F.), Х. Торстен (Torsten, F.) дают наиболее полное определение, отражающее сближение с образованием в течение всей жизни: «Продолженное образование представляет собой систему, включающую формы формального и неформального образования в отношении ее различных уровней (начальное, среднее, высшее, дальнейшее и образование для взрослых) и учреждений (начальных школ, средних школ, колледжей и университетов и т. д.). Система доступна для лиц любого возраста и может включать любые формы: дневную, вечернюю и заочную формы обучения. Отличие этой системы от других видов образования в обществе состоит в ее исключительном праве предоставлять общественное признание и обеспечивать сертификацию комплектующих ее программ, хотя и не всем этим программам требуется сертификация»⁵⁰.

Прежде всего, обратим внимание, что в систему продолженного образования входят неформальные и информальные формы обучения, как и в концепции образования в течение всей жизни. Помимо этого, сближение содержания обеих систем прослеживается в длительности периода обучения, т. е. в течение всей жизни. Как утверждает А. Роджерс, «продолженное образование» уже своей формулировкой наводит на мысль об обучении, которое продолжается всю жизнь»⁵¹.

Однако в ряде стран в силу специфики общекультурного и образовательного контекста, этот вид образования связывают больше с профессиональным образованием для взрослых. В своем определении В. Хьютон (Houghton, V.) и К. Ричардсон (Richardson, K.) подчеркивают, что одной из главных функций продолженного образования является «обогащение потенциала личности», т. е. развитие и обогащение своих знаний в рамках дополнительного профессионального образования и переподготовки с целью соответствия повышенным профессиональным требованиям⁵².

⁴⁸ Houghton V. (1974) Richardson K. Recurrent education. Ward lock Education for the Association for recurrent education. – p. 7.

⁴⁹ OECD (2004) Lifelong Learning. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/29478789.pdf> (дата обращения 13.06.2010).

⁵⁰ Thomas E, (1958) from The international encyclopedia of education. Research and studies. Volume 1. Editors-in-chief Torsten Husen (University of Stockholm, Sweden), T. Neville Postlethwaite (University of Hamburg, FRG Pergamon Press 1985. – p. 50.

⁵¹ Rogers A. Non – Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education? Springer, 2005. – p. 121.

⁵² Houghton V. (1974), Richardson K. Recurrent education. Ward lock Education for the Association for recurrent education. –

П. Джарвис в свою очередь подчеркивает, что в отличие от образования для взрослых, в продолженное образование входят такие понятия, как личное, социальное и профессиональное развитие личности. В доказательство он приводит утверждение из доклада Консультативного Совета по образованию взрослых и продолженному образованию Великобритании (Advisory Council of Adult and Continuing Education 1981), в котором ясно говорится, что в рамках продолженного образования можно выделить два основных направления: *общее (дополнительное) образование* («General Adult Education») и *профессиональное (дополнительное) образование для взрослых* («Vocational Adult Education»). Если первое направление можно рассматривать как гуманитарное направление в образовании взрослых, то второе направление направлено на улучшение и реализацию целей в профессиональной сфере. По его словам, профессиональное образование для взрослых нацелено, прежде всего, на работающих людей, которые нуждаются в получении новых или обновлении уже имеющихся у них знаний, чтобы быть востребованными в современном технологическом обществе, а также приспособиться к социальным изменениям, происходящим в нем. При этом П. Джарвис также утверждает, что некоторые исследователи термин «продолженное образование» употребляют в значении *профессионального образования для взрослых* («Post – initial vocational education»)⁵³.

А.М. Митина настаивает на сближение понятийного содержания терминов «*образование взрослых*» и «*продолженное образование*» – они оба обозначают образование взрослых, приобретаемое после завершения получения основного образования. С ее точки зрения, эти сближения наблюдаются в изменении названий некоторых организаций. Так, Национальный Институт Образования взрослых в Великобритании переименован в Национальный Институт Продолженного Образования взрослых («National Institute of Adult Continuing Education»). Рекомендательный совет при правительстве Великобритании соединил вместе оба эти термина в своем полном названии – Рекомендательный Совет по Образованию Взрослых и Продолженному образованию («The advisory Council of Adult and Continuing Education»)⁵⁴.

Мы можем согласиться с этим мнением, хотя соединение данных терминов не означает сближения в их содержании.

В современных источниках трактовка продолженного образования относится к последипломному образованию для взрослых, так как «направлено исключительно на взрослых, которые уже имеют высшее образование и хотят расширить свои образовательные возможности путем получения дополнительных сертификатов или кредитов, необходимых для прохождения повышения квалификации»⁵⁵.

Надо заметить, что продолженное образование может совмещать как формальную подготовку и переподготовку, так и неформальное обучение. В первом случае, взрослые в рамках последипломного образования получают сертификаты, и тем самым повышают свою квалификацию в системе обязательного образования. В остальных случаях, процесс дополнительного профессионального образования проходит неформальным путем, т. е. формирование дополнительных умений и навыков происходит для саморазвития, и нигде официально не фиксируется. (Например, в рамках продолженного образования студенты, как

р. 9.

⁵³ Jarvis P. (2003) Adult education and lifelong learning: theory and practice. London; New York Routledge Falmer. – p. 28.

⁵⁴ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс. ... д. п. н. – Волгоград, 2005. – с. 67.

⁵⁵ Интернет-сайт «WiseGeek». What is continuing education (Вайз Гик. Что такое продолженное образование) URL: www.wisegeek.com/what-is-continuing-education.htm (дата обращения: 12.01.2011).

правило, не получают кредиты колледжа, так как курсы не являются частью стандартной системы образования)⁵⁶.

Таким образом, можно сделать вывод, что прослеживается тесная связь между данными концепциями, а именно, при небольшой разнице в значениях в содержании данных терминах отражается непрерывный характер расширения и дополнения образовательной деятельности человека, они также включают формальные и неформальные формы обучения взрослых. Мы можем также выделить и следующие отличия:

1) Образование в течение всей жизни является наиболее широким понятием, включающее в себя все вышеперечисленные концепции, так как относится ко всем возрастам.

2) Концепции возобновляемого и продолженного образования больше ориентированы на взрослых в рамках профессионального становления.

3) Общей характеристикой всех программ продолженного образования является их сертификация в системе формального образования, в отличие от вышеперечисленных концепций.

Однако анализ зарубежной научной педагогической литературы в области образования взрослых показывает, что различия в употреблении этих терминов не всегда четко выражены в позициях исследователей и зачастую используются в качестве синонимов.

По мнению известного теоретика образования Дж. Филда, образование в течение всей жизни можно условно разделить на три этапа: *традиционное детско-юношеское образование, образование взрослых и образование пожилых*⁵⁷. *Нужно отметить, что в зарубежной теории и практике в работах, посвященных непрерывному образованию, многие авторы относят взрослых, в связи с тем, что желание вырасти в собственных глазах, повысить свое самоуважение значительно усиливает их стремление и восприимчивость к знаниям. Взрослые с большей готовностью повышают свою квалификацию, если считают, что она им пригодится в течение всей их дальнейшей жизни. Как видно из исследований многих зарубежных ученых, основные признаки, свойственные взрослому человеку, следующие: ответственность, опыт и зрелость. Во многих концепциях, образ взрослого человека символизирует идею постоянного развития, продвижения в направлении все более полного самоутверждения и самореализации конкретного индивида, максимального раскрытия его талантов и способностей, что имеет место в течение всей жизни*⁵⁸.

Интересно также то, что, хотя повсеместно существует мнение, что образование для взрослых начало свое развитие в Европе как отдельная область образования в конце 1930-х гг., есть доказательства того, что первая книга под названием «История образования для взрослых» была издана в Лондоне в 1851 г., автором которой является Дж. Хадсон. Также есть свидетельства еще более ранних источников, к примеру, Доктор Томас Пол издал книгу «История происхождения и развития образования для взрослых» в 1816 г. В других странах изучение и научные труды в этой области появились значительно позже в связи с индустриальной революцией. Это доказывает факт того, что образование взрослых появилось в результате таких мировых процессов как революции, иммиграции, бурного развития науки и техники⁵⁹.

В документах международных организаций понятие «образование взрослых» («Adult Education») трактуется как «образование, относящееся ко всякой обучающей деятельности или программе, специально предназначенной провайдером для удовлетворения какой-либо

⁵⁶ Интернет-сайт «WiseGeek». What is continuing education [Электронный ресурс]. URL: www.wisegeek.com/what-is-continuing-education.htm (дата обращения 13.06.2010).

⁵⁷ Field J. (2000) Lifelong Learning and the New Educational Order / Trenthaw Books. – p. 33.

⁵⁸ Митина А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом. Концептуальное становление и развитие. – М.: Наука, 2004. – с. 53.

⁵⁹ Encyclopedia of education second edition. Volume 2. Macmillan Reference, USA 2003. – p. 56.

потребности в подготовке или интереса, который может проявлять человек на любом этапе своей жизни, находясь в возрасте старше установленного законом взрослого возраста, и чья основная деятельность находится вне образовательной сферы. Его границы, таким образом, охватывают *непрофессиональное, профессиональное, общее, формальное и неформальное обучение*, а также обучение, имеющее какую-либо коллективную социальную цель»⁶⁰. Как мы и предполагали, прослеживается тенденция сужения значения понятия образования взрослых, сближающее его с современной трактовкой понятий «продолженное обучение» и «возобновляемое образование».

Авторы документов Консультационного совета по образованию взрослых и продолженному образованию Великобритании выделяют два образования человека – основное, в формулировке Совета «*первоначальное*» («Initial»), которое включает обучение в школе, детском саду, но могло бы продолжаться в дневной и вечерней форме до достижения примерно 25-летнего возраста и «*постпервоначальное*» («Post-initial»), которое, по сути, является дополнительным образованием, направленное на систематическое обучение, предпринимаемое взрослыми, которое способствует их развитию как индивидов⁶¹.

С таким утверждением также согласен П. Джарвис, который предложил в качестве теоретической альтернативы заменить употребление термина «образование взрослых» на «пост-обязательное образование», показывая тем самым свое понимание этой образовательной области как дополнительного образования, получаемого после завершения обязательного обучения⁶².

Таким образом, в работах зарубежных исследователей, по мнению А. М. Митиной, проявляется тенденция к рассмотрению образования взрослых как постпервоначального («Post-initial»), т. е. фактически дополнительного образования взрослых. Такое понимание подтверждает целесообразность выделения дополнительного образования взрослых в качестве самостоятельной предметной области педагогики⁶³.

В исследовании А. Крайнца (Craјnc, A.) отмечается, что дополнительное образование взрослых в настоящее время играет в жизни отдельного человека и общества в целом принципиально более значимую роль, чем это имело место ранее. Отношение между основным и дополнительным образованием все более явственно меняются: ведущую роль начинает играть образование дополнительное. Это обстоятельство обусловлено тем, что в его рамках протекают процессы, связанные с разработкой новых форм, методов и технологий обучения, которые затем распространяются на другие звенья системы образования. При этом, происходит и изменение смысла самого термина «*дополнительное образование*»: признак дополнительности, т. е. как признак атрибутивности, добавки все более вытесняется, уступая место другому – признаку «комплементарности», «восполнимости», «непрерывному профессиональному и общекультурному развитию, восполняющему полноту развивающейся личности»⁶⁴.

Таким образом, на современном этапе разрабатывается несколько учений конкретизации теории образования в течение всей жизни: «продолженное образование» («continuing education»), «возобновляемое образование» («recurrent education»), «образование взрос-

⁶⁰ OECD/CERI (1977–1999) Innovations in the Educational System as a Supranational Task. [Электронный ресурс]. URL: www.oecd.org/dataoecd/28/56/1818431.pdf (дата обращения: 05.04.2008).

⁶¹ Hayward G. et al. (2006) The Nuffield Review of 14–19 Education & Training-Annual Report 2005-6. Oxford, University of Oxford, Dep of Educational Studies.

⁶² Jarvis R (2003) Adult education and lifelong learning: theory and practice. London; New York Routledge Falmer. – p. 112.

⁶³ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс... д. пед. наук. – Волгоград, 2005. – с. 77–78.

⁶⁴ Craјnc A. (1991) New technology: Towards a knowledge-based, post-industrial society, Workers' education in action, International Labour office. [Электронный ресурс]. URL: http://books.google.com/books/about/Workers_Education_in_Action

лых» («adult education»). Применительно к системе дополнительного профессионального образования, вышеперечисленные учения получили свое развитие в следующих теориях: «*продолженное профессиональное образование*» («continuing professional education»), «*обучающаяся организация*» («learning organization») и «*обучающееся общество*» («learning society»).

Общим для всех этих направлений является то, что дополнительное образование взрослых начинает рассматриваться обществом как ведущее образовательное направление, где в тоже время основное образование выступает его основным условием и предпосылкой развития. Основным методом в этих теориях является опыт взрослых учащихся, то есть ученые считают, что «любое обучение начинается с опыта» и заключается в его преобразовании в знания, умения и отношения учащихся⁶⁵. Кроме того, эти направления включают в себя многие внеинституциональные виды ДПО, включая обучение на рабочих местах, в добровольных организациях, общинах, дома и т. п. (П. Рэггатт (Raggett, P), Р. Эдвардс (Edwards, R.) и др.).

Ускорение в развитии информационных, социокультурных компонентов современного общества и его производственно-технологической базы в последние несколько десятилетий привели к тому, что массой работающих людей была востребована практика непрерывной профессиональной адаптации к меняющимся условиям занятости и плавающей конъюнктуре рынка.

Интерес к повышению квалификации и профессиональной переподготовке взрослых за рубежом особенно возрос во второй половине XX в. (А.М. Митина, О.В. Топоркова, Е.В. Онушкина и др.).

Так, например, в конце 60-х – начале 70-х гг. XIX в. в Великобритании, а также во Франции и Германии происходит постепенное разделение дополнительного образования взрослых на *гуманитарное и профессиональное*. В своем исследовании О.В. Топоркова объясняет смену приоритетов в пользу профессионального образования в связи с развитием научно-технического прогресса и ростом безработицы среди молодежи. Среди нескольких этапов развития дополнительного образования взрослых в *Великобритании*, четвертый этап, по ее мнению, является самым важным, так как в этот период был принят ряд законов и проектов, касающихся исключительно дополнительного профессионального образования взрослых. (Проект «Новая инициатива в профессиональном обучении», «К стратегии профессионального образования взрослых»). Основная идея данных действий была в увеличении и расширении возможностей профессионального обучения, важное значение приобрело непрерывное пополнение знаний и умений как работающих, так и безработных. Кроме того, были признаны многие внеинституциональные виды образования взрослых, включая обучение на рабочих местах, в добровольных организациях, общинах, дома и др., а также открытое и гибкое обучение. Такими мерами правительство Великобритании пыталось способствовать снижению безработицы и успеху в конкуренции с другими странами⁶⁶.

Во *Франции* также примерно в это же время возникает идея необходимости сбалансировать *развитие профессионального и общего образования взрослых*, так как знания и профессиональная подготовка специалистов становятся основополагающими функциями успешного развития образовательной системы и государства в целом, ведь экономическое развитие государства напрямую зависит от уровня образования населения. Здесь также важно отметить, что во Франции доминирующей функцией образования всегда являлась духовная культура ценностей, и в соответствии с этой традицией профессиональное образо-

⁶⁵ Митина А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом. Концептуальное становление и развитие. – М.: Наука, 2004. – с. 276.

⁶⁶ Топоркова О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – с. 17.

вание должно быть тесно связано с повышением общекультурного уровня взрослых, тогда как в большинстве стран Европы и в Америке все большее распространение получает концепция «образование для карьеры»⁶⁷.

В Германии в рамках реформ было выдвинуто требование *интеграции общего и профессионального образования*. Оно нашло фактическое выражение в создании новых моделей социальных институтов, выпускники которых получают профессиональную подготовку и одновременно полное среднее образование.

Итогом изменения отношения к образованию взрослых было обсуждение на втором международном конгрессе по вопросам технического и профессионального образования (ТПО) ЮНЕСКО перспективы в сфере образования и подготовки специалистов. Была подчеркнута роль приоритетного развития *непрерывного технического и профессионального образования* во всем мире в свете быстрых социальных изменений⁶⁸. Такая смена акцентов еще раз напоминает нам о том, экономические условия и рынок труда выступают основными факторами развития рынка образовательных услуг для взрослых, который становится шире и предлагает различные образовательные структуры в связи с необходимостью удовлетворения возрастающих потребностей населения⁶⁹.

Теоретическое подкрепление данных фактов нашло свое отражение в концепции *продолженного профессионального образования* («Continuing professional education»).

А.М. Митина подчеркивает в своем исследовании, что во многих зарубежных странах *продолженное профессиональное образование* относится к одному из наиболее развивающихся направлений и осуществляется применительно к разным профессиям и специализациям. Комиссия по аккредитации при Совете по продолженному образованию США характеризует данное направление как «дальнейшее развитие человеческих способностей после первичного трудоустройства или общественной деятельности. Оно включает в себя повышение квалификации на курсах по месту работы, усовершенствование и обновление образования. Это может быть профессиональное образование или подготовка, направленная на карьерный рост или личностное развитие. Оно исключает в большинстве случаев общее образование или подготовку для поступления на работу, так как связано с широким личностным и профессиональным развитием личности. Содержание большинства предметов отражает технический и управленческий уровень подготовки»⁷⁰.

Это же определение можно встретить в различных энциклопедиях, где термин *продолженного дополнительного образования* относится к *продолженному профессиональному развитию* («Continuing Professional Development – CPD»).

При анализе толкования данного термина, мы отмечаем разные точки зрения, раскрывающие сущность данного понятия. Д. Боуд (Boud, D.) и П. Хагер (Hager, P.) утверждают, что оно рассматривает профессиональное обучение специалистов как непрерывный процесс, который продолжается на различных этапах профессиональной карьеры⁷¹.

Отметим, что понятие «развитие» в своем первоначальном смысле подразумевает биологический рост и развитие. С точки зрения образования, понятие «профессиональное раз-

⁶⁷ Онушкина Е. В. Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции: Дисс.... д. пед. наук. – СПб., 2005. – с. 99.

⁶⁸ UNESCO (2003) Unesco's basic texts on the Information Society, UNESCO, 2003. – p. 20

⁶⁹ Онушкина Е. В. Реализация и развитие концепций образования взрослых в деятельности Совета Европы: Дисс.... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – с. 88–89.

⁷⁰ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс.... д. пед. наук. – Волгоград, 2005. – с. 98.

⁷¹ Boud D., Hager P. (2011) Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2011.608656> (дата обращения: 02.02.2012).

витие» означает, что специалисты находятся в стадии становления и постоянно развивают свои профессиональные навыки.

Противоположную точку зрения высказывают К. Ллойд (Lloyd, С.) и Дж. Пэйн (Payne, J). По их мнению, постоянное профессиональное развитие на протяжении всей карьеры часто ограничено в силу экономических причин, и если разработать приемлемые стандарты в начальном профессиональном образовании, оно будет не так востребовано⁷².

Мы считаем, что такая точка зрения недостаточно обоснована, так как выражает ограниченный взгляд авторов на проблему.

В современных источниках термин «*продолженное профессиональное развитие*» определяется как всеобщая обязанность структурированного повышения квалификации, а также личной или профессиональной компетенции⁷³.

Однако, несмотря на вариативность терминологии в разных странах, для обозначения изучаемого нами *дополнительного профессионального образования* – используется термин, объединяющий все вышеперечисленные характеристики остальных понятий – *продолженное профессиональное развитие* (CPD) (см. рис. 3).



Рис. 3. Основные характеристики дополнительного профессионального образования в Западной Европе

На основе данного рисунка мы можем выделить отличительные черты западноевропейского дополнительного профессионального образования, такие как: *непрерывность*,

⁷² Lloyd C., Payne J. Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2010.483524> (дата обращения: 21.03.2010).

⁷³ DTI's Accelerating Change' report (2002) [Электронный ресурс]. URL: www.ptp.co.uk/StaticPage/file/cpd (дата обращения: 12.03.2011).

профессионализм, всеобщее развитие, систематичность. Следует подчеркнуть, что непрерывность является основой характеристики дополнительного профессионального образования. При описании дополнительного профессионального образования мы не использовали дословный перевод данного термина, так как хотели избежать разночтения и смешения понятий.

Таким образом, западноевропейское дополнительное профессиональное образование характеризуется проявлением *диверсификации в своей терминологии*, т. е. разные авторы вносят свою трактовку в его определение. При этом наблюдается некоторое сходство, которое характеризуется систематическим целенаправленным непрерывным профессиональным развитием личности.

В современной системе *профессионального образования и обучения* («Vocational education and training») наблюдается терминологическая неопределенность в описании видов непрерывного профессионального образования для взрослых. В зарубежных работах выделяется множество терминов: *продолженное образование* («Continuing Education – CE»), *продолженное (непрерывное) повышение квалификации и профессиональная подготовка* («Continuing Education and Training – CET/Continuing Vocational Education and Training – CVET»), *продолженное (непрерывное) профессиональное образование* («Continuing Professional Education – CPE»), *продолженная (непрерывная) профессиональная подготовка и переподготовка* («Continuing Vocational Training – CVT/Continuing Professional Training»), *постдипломное развитие* («Post Qualification Development – PQD»).

В современной педагогической литературе и в законодательных актах Евросоюза и ЮНЕСКО очень часто используется термин *«продолженное (непрерывное) профессиональное образование и обучение»* («Continuing Vocational Education and Training – CVET»). При переводе данного понятия, цитировании и ссылках на работы западных авторов, мы определили его, как наиболее близкий к непрерывному профессиональному образованию.

Общим для этих терминов является то, что все они обозначают *непрерывное профессиональное развитие личности*, при этом дополнительное профессиональное образование является его неотъемлемой частью.

Дополнительное профессиональное образование является компонентом некоторых педагогических концепций в западноевропейской педагогике.

Довольно часто встречается термин *«обучающаяся организация»* («Learning organization»). Зарубежные исследователи (Т. Бойделл (Boydell, T.), В. Марсик (Marsick, V.), М. Педлер (Pedler, M.), П. Сенге (Senge, P.), К. Уаткинс (Watkins, K.)) и отечественные исследователи (С. Е. Вершловский, Е. А. Ключарев, А. М. Митина и др.) описывают данный феномен как адаптирование учебного процесса к задачам производства. Согласно А. М. Митиной, эта концепция возникла в педагогике западных стран относительно недавно – в 80-е гг. XX в. и включает в себя многие идеи, выраженные ранее сторонниками других образовательных направлений – образования в течение жизни, образования взрослых, продолженного образования и продолженного профессионального образования и обучения, но все они интерпретированы с точки зрения производственной организации, а не отдельного индивида или общества⁷⁴.

С.Г. Вершловский отмечает, что появление этого неформального института вкладывает новый смысл в понимании роли образования как средства удовлетворения потребностей производства. На смену прагматическому пониманию этой роли приходит более широ-

⁷⁴ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс... д. пед. наук. – Волгоград, 2005. – с. 185.

кое и более емкое, связанное с совершенствованием с помощью образования всей системы отношений: к труду, обязанностям, людям и к самому себе⁷⁵.

Предпосылками для появления и развития этого направления стали экономические и технологические изменения, характерные для современного общества. Именно они ставят предприятия перед необходимостью постоянного введения инноваций, позволяющих выдерживать все более напряженную конкуренцию, что, в свою очередь, предполагает рост квалификации персонала для разработки и внедрения инновационных проектов.

В доказательство мы приводим разные определения разных авторов, общим для которых является опора на принцип непрерывности обучения без отрыва от производства.

Достаточно краткое и емкое определение обучающейся организации дается в работе М. Педлера и Т. Бойделла: «Обучающаяся организация – это организация, которая способствует обучению всех своих членов и находится в процессе постоянного самопреобразования»⁷⁶. Более развернутое определение приведено в работе К. Уаткинса и В. Марсика, которые понимают под ней «организацию, которая постоянно обучается и преобразует себя. Обучение имеет место на уровне отдельных индивидов, в командах, во всей организации и даже в общинах, с которыми данная организация взаимодействует. Обучение представляет собой непрерывный, стратегически используемый процесс – интегрированный в работу и происходящий параллельно с ней»⁷⁷.

Как видно из приведенных определений, концепция «обучающаяся организация» включает в себя принцип непрерывности, при котором происходит непрерывная трансформация данной организации в направлении все большего удовлетворения интересов ее клиентов, работников и владельцев. Здесь следует опять же заметить, что форма организационного обучения направлена, прежде всего, на взрослый контингент, так как в понятие «обучающейся организации» входят предприятия и фирмы, а обучение ведется через группы наделенных полномочиями сотрудников, генерирующих новые знания, продукты и услуги⁷⁸.

Здесь можно привести мнение П. Сенге: «организации обучаются только через обучающихся индивидов». В своей работе «Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации» он подчеркивал, что отдельные члены организации должны усвоить пять основных технологий, ведущих к созданию обучающейся организации: «от видения частей, к видению целого», совершенствование личного мастерства, изменение ментальных моделей, построение общей стратегии, разделяемой всеми участниками и участие в обучении в командах⁷⁹.

Предпосылкой появления концепции обучающейся организации, по мнению А. М. Митиной, послужили изменения экономических условий, а именно: нестабильность экономики все больше толкает компании к обеспечению общеобразовательных и развивающихся возможностей для своего персонала. Особенно это прослеживается в автомобильной про-

⁷⁵ Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена/ С. Г. Вершловский. – 2008. [Электронный ресурс]. URL: http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-15-04-30-15/doc_details/53_2007.html (дата обращения: 10.10.2013).

⁷⁶ Pedler M., Burgoyne J. and Boydell T. (1991, 1996) *The Learning Company. A strategy for sustainable development*, London: McGraw-Hill.

⁷⁷ Watkins K. and Marsick V. (1993) *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the art and science of systematic change*, (eds.) San Francisco: San Francisco [Электронный ресурс]. URL: <http://nreilly.asp.radford.edu/psy655/learningorganization.pdf> (дата обращения: 02.03.2009).

⁷⁸ Marquardt M., Reynolds A. (1993) *The Global Learning Organization*, 1993 New York [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 12.03.11).

⁷⁹ Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T, Smith B., Dutton J. and Kleiner A. (2000) *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday/Currency. – p. 55.

мышленности, где компании ежегодно предлагают определенную сумму каждому служащему на учебную деятельность⁸⁰.

Однако до сих пор существует ряд сомнений, какие именно предприятия имеют право называться обучающейся организацией, какие категории сотрудников должны быть охвачены процессом обучения – постоянный штат, совместители, филиалы? Ставится вопрос о скрытом механизме обучающейся организации – это усиление эксплуатации работников или, наоборот, наделение их разными полномочиями? Многие из этих вопросов до сих пор находятся в стадии дальнейшего обсуждения.

Здесь нужно заметить, что эти технологии входят в понятие «*корпоративное обучение*», которое как отдельное направление активно развивается и в России. Сторонники этого направления рассматривают «обучающуюся организацию» с точки зрения управления персоналом, мотивации и организационного обучения.

В настоящий момент и в России и за рубежом эксперты называют немало компаний, действующих на местном и международном уровнях, которые можно привести в качестве примера обучающихся организаций. Среди них – Набиско (Nabisco), Ровер (Rover), Дженерал Электрик (General Electric), Хонда (Honda), Самсунг (Samsung), Ксерокс (Xerox). В России к таким компаниям можно отнести российское акционерное общество (ОАО) «Газпром», ОАО «Вимм-Билль-Данн» и многие другие.

Помимо этого, многие фирмы и компании по вопросам повышения квалификации персонала обращаются к провайдерам непрерывного профессионального образования, среди которых университеты, технические учебные заведения, колледжи дальнейшего и высшего образования, бизнес-школы и производственные компании и фирмы. Среди них существует серьезная конкуренция, причем все большую активность в этом направлении проявляют вузы. Многие фирмы обращаются к высшим учебным заведениям для организации курсов по повышению квалификации персонала на территории вуза или самого предприятия. Эта тенденция развивается вполне успешно, так как именно в высших учебных заведениях сосредоточены лучшие по квалификации педагогические кадры. Вузам такая деятельность тоже выгодна и в финансовом, и в квалификационном плане. Получая конкретный заказ от определенной фирмы на специальную подготовку персонала, преподаватели высшего учебного заведения составляют специальные учебные программы, изучая конкретные производственным потребности и повышая тем самым свою профессиональную квалификацию⁸¹.

Как пишет О.В. Топоркова в своем исследовании, большим успехом в организации дополнительного профессионального образования взрослых явилось создание Открытого университета в Великобритании, ориентирующегося, в первую очередь, на взрослых, стремящихся получить новое образование или повысить квалификацию в имеющихся. А использование дистанционного обучения позволило сочетать лучшие *традиционные и инновационные методы и формы обучения*, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях⁸².

Такой новый подход в обучении взрослых был отмечен рядом ученых как образовательный процесс более высокого качества по сравнению с традиционным заочным образованием.

Первоначально, идея использования почтовой связи для рассылки учащимся указаний, информации, контрольных работ и других учебных материалов возникла около 130 лет

⁸⁰ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс... д. пед. наук. – Волгоград, 2005. – с. 189.

⁸¹ Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс... д. пед. наук. – Волгоград, 2005. – с. 270.

⁸² Топоркова О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – с. 11.

назад. Авторы Чарльз Тусен, преподаватель французского языка в Берлинском университете и Густав Лангейшedt, член Берлинского общества современных языков, разработали этот метод для его использования в образовании без отрыва от основной деятельности, и вскоре об этом нововведении заговорили в США и Европе. И хотя *дистанционное образование (ДО)* имеет как многих сторонников, так и противников, большинство исследователей отмечает следующие положительные моменты:

1) «...доступность получения образования для сравнительно большего числа желающих учиться, место проживания которых значительно удалено от месторасположения выбранного учебного заведения;

2) возможность переквалификации работников из числа безработных;

3) возможность реализации ускоренного варианта получения образования в вузах;

4) достаточная гибкость в выборе учебного заведения, места и времени обучения;

5) реальная возможность одновременного обучения в нескольких образовательных учреждениях;

6) обеспечение непрерывного процесса обучения: обучение – повышение квалификации – переквалификация – получение дополнительного профессионального образования;

7) разделение всего образовательного процесса на отдельные этапы, благодаря чему обучение может быть завершено на каждом этапе с выдачей соответствующего сертификата по соответствующей профессии;

8) использование автоматизированных обучающих и тестирующих систем, специализированных учебно-методических пособий, оперативного обновления методического обеспечения учебного процесса и др.»⁸³.

На наш взгляд, ДО имеет следующие преимущества для людей, повышающих свой профессиональный уровень:

1. ДО является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать право человека на получение дополнительного профессионального образования, переквалификации или профессиональной переподготовке.

2. Предоставление возможности для обучающегося права выбора подходящего для него по продолжительности и желаемым конечным результатам курса обучения, независимо от местонахождения.

3. Доступность обучения для всех слоев населения в любых районах страны и за рубежом.

4. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в ДО значительно влияют на качество обучения, и это означает возможность непрерывной модернизации содержания учебных дисциплин⁸⁴.

На всемирном саммите ООН по вопросам информационного общества в 2003 г. особо было подчеркнуто, что *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* способны стать мощным инструментом повышения производительности, экономического роста, создания новых рабочих мест и расширения возможностей трудоустройства, а также повышения качества жизни для всех. Они также могут содействовать введению диалога между народами, странами и цивилизациями⁸⁵.

⁸³ Топоркова О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – с. 22.

⁸⁴ Кравченко В. В. Применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональном обучении // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. д. п. н., проф. Е. А. Левановой. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – Вып. 23. – с. 60–65.

⁸⁵ UNESCO (2003) World Summit on the Information Society. [Электронный ресурс]. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=30923&URL_DO=DO_TOPIC&dJRL_SECTION=201.html. (дата обращения: 01.10.2011).

В Европе в каждой европейской стране существует группа учебных заведений, реализующих дистанционные технологии. Показателен в этом смысле пример Национального университета дистанционного образования (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED) в Испании. Созданный в 1988 г. с целью организации заочного высшего образования для взрослых, он является одним из подразделений министерства образования и подчинен непосредственно государственному секретарю по высшему образованию. В его структуре существует система повышения квалификации, в частности, преподавателей средних школ. Он включает 58 учебных центров в стране и 9 за рубежом (Бонн, Брюссель, Женева, Лондон, Париж). Общим для всех этих университетов является то, что все учебные задания выполняются вне университета на основе специальных разработок с консультацией преподавателя. Сам процесс сдачи экзаменов осуществляется непосредственно в вузе. Во многих вузах ДО осуществляется путем пересылки учебных материалов непосредственно в учебные заведения, где в дальнейшем их используют на занятиях, но также есть адресные циклы лекций и занятий, позволяющие обучающимся по окончании курса сдать экзамены и получить соответствующий диплом, сертификаты т. п. За последнее десятилетие ведущее место в Европе среди новых институциональных форм заняла модель университетского консорциума, когда несколько вузов внутри страны объединяют свои силы по созданию обучающих программ для дистанционного обучения. Обучение ведется по собственным программам учебных заведений, но по общей для всех технологии, а программным и технологическим обеспечением занимаются кооперативно правительственные, университетские и коммерческие структуры. Существенным в этой модели является то, что не ассоциации, а члены ассоциаций выдают дипломы или сертификаты⁸⁶.

⁸⁶ Transitions beyond initial education. Education today 2010: the OECD perspective. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.Voecd.org/publishing/corrigenda> (дата обращения 30.10.2012).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.