

376
Т-584

На правах рукописи

ТОПОРКОВА Ольга Викторовна

**РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ
В ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

13.00.01 --- общая педагогика,
история педагогики и образования



АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Волгоград --- 2007

✓ 000

ИПБ им. К.Д. Ушинского
РАО

09-16747

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный технический университет».

Научный руководитель — доктор педагогических наук,
профессор *Митина Анна Мееровна*.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор *Воробьев Николай
Егорович*;

кандидат педагогических наук,
доцент *Бессарабова Инна
Станиславовна*.

Ведущая организация — Саратовский государственный
университет им. Н.Г. Чернышев-
ского.

Защита состоится 27 сентября 2007 г. в 17 час. на заседании дис-
сертационного совета Д 212.027.02 в Волгоградском государственном
педагогическом университете по адресу: 400131, г. Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.

2007 г.

А.А. Глебов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В условиях научно-технического прогресса все большее значение приобретает дополнительное образование взрослых. Стремительный рост научного знания, смена технологий, изменение организации производства — все это приводит к тому, что для эффективного осуществления практической профессиональной деятельности однажды полученного образования недостаточно. Превращение конечного образования в непрерывное, ставшее общемировой тенденцией второй половины XX в., привело к возрастанию значимости дополнительного образования взрослых, охватывающего наиболее долгий период в жизни человека и в системе его непрерывного образования.

В нашей стране система дополнительного образования взрослых находится в настоящее время на стадии формирования. И если в отношении непрерывного образования уже сложились определенные теоретические позиции (А.А. Вербицкий, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, В.И. Данильчук, А.В. Даринский, Г.Л. Зинченко, М.В. Кларин, В.С. Леднев, Л.Л. Литвиненко, Н.Н. Нечаев, А.М. Новиков, О.Н. Олейникова, В.Г. Онушкин, Н.К. Сергеев, А.И. Субетто и др.), то теория дополнительного образования взрослых находится в стадии активной разработки. На рубеже столетий появился ряд работ, в той или иной степени обращенных к данной проблеме. Авторы формулируют принципы построения системы дополнительного образования взрослых (Н.Ш. Валеева, А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, Т.Ю. Ломакина, А.М. Митина, А.М. Новиков и др.); рассматривают его исторические истоки и выявляют тенденции развития (Н.И. Булаев, Н.Ш. Валеева, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, А.В. Даринский, А.М. Митина, Н.А. Морозова, Е.П. Тонконогая, Н.Н. Федотов и др.); решают вопросы философии образования (Б.С. Гершунский, В.В. Горшкова, Г.Л. Ильин, А.А. Реан, В.М. Розин и др.), психологии образования, важные для решения проблем дополнительного образования взрослых (Н.В. Андреев, А.А. Бодалев, Ю.Н. Кулоткин, Г.С. Сухобская и др.); исследуют роль высшей школы в развитии непрерывного и дополнительного образования (А.Л. Гавриков, Н.Ф. Григорьев, А.В. Коржуев, Н.П. Литвинова, В.А. Попков и др.); определяют принципы управления системами образования взрослых и дополнительного образования в частности (В.В. Горшкова, А.И. Жилина, А.И. Изетинская, В.И. Подобед и др.); раскрывают специфику андрагогики как науки об обучении взрослых и формулируют основные андрагогические принципы обучения (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, Л.Н. Лесохина, А.Е. Марон, А.М. Митина и др.), поднимают проблемы дистанционного образования как

одной из форм дополнительного образования взрослых (В.П. Кашицин, А.Л. Орлова, А.В. Хорошилов, С.А. Щенников и др.), рассматривают становление и современное состояние теории обучения взрослых за рубежом (С.Ю. Алферов, П. Беланже, И.О. Бейл, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, С.И. Змеев, М.В. Кларин, А.М. Митина, Г.Д. Сокоумова и др.).

Несмотря на разнообразие имеющихся научных исследований в области дополнительного образования взрослых, все еще остается много вопросов, требующих глубокого теоретического осмысления. Успехи других стран в этой области подтверждают необходимость изучения зарубежного опыта с целью выявления, сопоставления и применения в дальнейшем в теории и практике российского образования успешных способов развития дополнительного образования взрослых, эффективных технологий их обучения с учетом собственного исторически сложившегося потенциала.

Важность и актуальность анализа зарубежного опыта развития образовательных систем отмечают многими отечественными учеными (Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, М.В. Кларин, А.М. Митина, Н.Д. Никандров, К.И. Салимова и др.). В этой связи представляется продуктивным обращение к опыту построения системы дополнительного образования взрослых в Великобритании, поскольку в этой стране она успешно функционирует и постоянно совершенствуется на прочной теоретической основе.

Монографии известных британских экспертов в области дополнительного образования взрослых С. Брукфилда, П. Джарвиса, А. Коулмана, Ст. Макнира, П. Ласлетта, А. Роджерса, Дж. Роджерс, М. Тайта, К. Титмуса, Дж. Филда и многих других до сих пор не переведены на русский язык и поэтому остаются неизвестными большинству отечественных специалистов в области образования. В условиях быстрого развития рынка дополнительных образовательных услуг в России знакомство педагогов с основными теоретическими положениями и практикой развития этого образовательного направления, его критическое осмысление и творческое применение лучших идей могли бы способствовать решению актуальных задач отечественного дополнительного образования взрослых.

Несмотря на актуальность изучения дополнительного образования взрослых в Великобритании, в отечественной педагогике пока отсутствуют диссертационные исследования по данной проблеме. Частично она затрагивалась в кандидатской диссертации Д.О. Антоновой (1974), в основном посвященной проблемам общего образования взрослых в Великобритании до 70-х гг. XX в.

Анализ отечественной научной литературы и практики развития дополнительного образования взрослых в России позволяет выделить

ряд противоречий в формировании современного отечественного дополнительного образования взрослых между:

- осознанием важности построения теоретически обоснованной системы дополнительного образования взрослых и во многом стихийным развитием рынка дополнительных образовательных услуг;
- пониманием необходимости изучения зарубежного опыта в области дополнительного образования и недостаточностью его анализа и сопоставления с российской образовательной действительностью;
- стремлением отечественного образования стать комплементарной частью единого мирового образовательного пространства и опасением потерять свои национальные особенности.

Желание найти возможные способы разрешения указанных противоречий, опираясь на опыт британского образования, до сих пор недостаточно изученного, и определило **проблему** данного исследования — выявление особенностей становления и тенденций развития системы дополнительного образования взрослых в Великобритании и его теоретической базы.

Данная проблема обусловила выбор темы диссертации: «Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании».

Объект исследования — образование взрослых в Великобритании.

Предмет исследования — процесс развития дополнительного образования взрослых в Великобритании.

Цель исследования — выявление основных характеристик и тенденций развития дополнительного образования взрослых в Великобритании.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести анализ процесса становления системы дополнительного образования взрослых в Великобритании, определить его этапы и тенденции развития.
2. Определить концепции дополнительного образования взрослых в Великобритании.
3. Выявить и описать основные модели обучения взрослых.
4. Проанализировать и системно представить методы, используемые в дополнительном образовании взрослых в Великобритании, дать рекомендации по применению.
5. Определить значение достижений британских андрагогов для развития современной системы дополнительного образования взрослых в России.

Методологической основой исследования являются принципы объективности, единства логического и исторического, системный анализ изучаемых явлений с применением идей культурологического, аксиологического и цивилизационного подходов, позволяющих

рассматривать образование как одну из основных ценностей мировой цивилизации.

В качестве методологической базы исследования использовались основные положения компаративистики, изложенные в фундаментальных трудах отечественных ученых (Н.Е. Воробьева, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, М.В. Кларина, З.А. Мальковой, А.М. Митиной, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского, К.И. Салимовой, Т.Ф. Яркиной и др.).

Мы опирались также на идеи английских и других зарубежных теоретиков образования взрослых (С. Брукфилда, Р. Ганье, Г. Гиббса, К. Гриффина, П. Джарвиса, Дж. Мезирова, М. Ноулза, А. Роджерса, Дж. Роджерс, К. Роджерса, М. Тайта, К. Титмуса, Дж. Филда, П. Фрейре и др.), обогативших теоретико-методологические основы дополнительного образования взрослых.

Основными методами исследования являются теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы в области философии образования, педагогики, социологии и психологии; метод исторического и логического анализа, позволивший выявить основные особенности и тенденции развития дополнительного образования взрослых в Великобритании; методы индукции и дедукции, аналогии, обобщения сведений, полученных из различных источников; метод сравнения, давший возможность сопоставить различные теоретические и организационные подходы к обучению взрослых в Великобритании, лежащие в основе современной системы дополнительного образования взрослых, определить их значение для отечественной теории и практики.

Источниковедческая база диссертации. С целью выявления основных особенностей и тенденций развития дополнительного образования взрослых в Великобритании в процессе ее исторического становления были изучены работы ведущих британских и зарубежных историков, социологов, педагогов, психологов и культуроведов, таких как Ф. Гленденнинг, Ф. Готт, Х. Дент, П. Джарвис, Н. Джелсон, С. Кара, А. Коулман, П. Ласлетт, М. Ньюман, А. Пардоен, К. Перси, Р. Пирс, Т. Питерс, П. Рэггатт, П. Рэнсон, А. Роджерс, Н. Саргант, Дж. Соулсби, А. Таккетт, К. Титмус, Р. Тэйлор, А. Уитхолл, Д. Уотсон, Дж. Филд, Р. Эдвардс и др.

Анализу были подвергнуты документальные материалы — законодательные акты правительства Великобритании по проблемам образования, имеющие важное значение для становления и развития дополнительного образования взрослых в этой стране. Большое значение имели отчеты и доклады правительственных комиссий Великобритании, различные статистические сборники, материалы ЮНЕСКО, периодические издания, включающие отечественные и зарубежные

педагогические журналы, такие как «Педагогика», «Народное образование», «Высшее образование в России», «Новые знания» “Alma mater”, “Adult Education Quarterly”, “Adults Learning”, “Comparative Education”, “Education and Ageing”, “International Journal of Lifelong Education” и др.; материалы различных британских ассоциаций, таких как Национальный Институт продолженного образования взрослых (“National Institute of Adult Continuing Education”), Университетская ассоциация продолженного образования (“Universities Association for Continuing Education”) и др.

Основными материалами, позволившими проанализировать и обобщить современные теоретические подходы к организации процесса обучения в системе британского дополнительного образования взрослых, были фундаментальные труды ведущих британских ученых и экспертов, таких как С. Брукфилд, У. Бридж, Г. Гиббс, Л. Далоз, П. Джарвис, И.К. Дэвиз, Ф. Келлер, Г. Кирквуд, Д. Кларк, А. Кроптей, П. Ласлетт, Д. Легг, Г. Лейтам, Б. Ловелл, Д. Лоутон, К. Макки, Д. Минтон, М. Ньюман, А. Роджерс, Дж. Роджерс, М. Стивенс, А. Сток, М. Тайт, Л. Уиллоби, Р. Фрай, П. Хирст и др.

Определенное значение для решения поставленных задач имел анализ конкретного опыта организации программ дополнительного образования взрослых в Суррейском университете (Великобритания, г. Гилдфорд) и Ланкастерском университете (Великобритания, г. Ланкастер), материалов международной компьютерной сети «Интернет», а также личный девятилетний опыт практической работы автора в качестве преподавателя центра дополнительного образования при Волгоградском государственном техническом университете.

Достоверность полученных результатов обеспечивается соответствием методологии исследования поставленной проблеме; адекватностью применяемых научных методов объекту, предмету, цели и задачам исследования. Объективность представленной информации обеспечивается комплексным использованием различных источников, большой источниковедческой базой.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что впервые целостно показан процесс становления и тенденции развития дополнительного образования взрослых в Великобритании на основе анализа большого объема ранее не известных отечественным исследователям работ зарубежных теоретиков и практиков дополнительного образования взрослых, изучения разнообразных документальных источников. Конкретизированы основные концепции обучения взрослых (социологическая, психологическая, феноменологическая); впервые системно представлены методы обучения, применяемые в практике дополнительного образования взрослых в Великобритании. Уточнены значения терминов «обучение» и «куррику-

лум» применительно к британскому дополнительному образованию взрослых. Определены и проанализированы основные модели обучения взрослых — традиционно-дидактическая, проблемно-поисковая и фасилитирующая.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что они являются вкладом в развитие теории дополнительного образования взрослых, что обусловлено выявлением и анализом главных концепций обучения, лежащих в основе современного дополнительного образования взрослых в Великобритании. Представленная обобщающая характеристика методов обучения взрослых, раскрытие современных трактовок понятий «обучение» и «куррикулум», анализ основных моделей обучения расширяют теоретические основы современной андрагогики. Целостная характеристика процесса становления современного дополнительного образования взрослых в Великобритании, выделение основных этапов его развития, их особенностей и тенденций способствуют более глубокому осмыслению закономерностей процесса развития дополнительного образования взрослых в России и за рубежом, углубляют проблематику зарубежной и сравнительной педагогики.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности их использования при модернизации отечественной системы дополнительного образования взрослых. Анализ различных видов дополнительного образования взрослых в Великобритании и их провайдеров, характеристика их роли на каждом этапе развития данной системы могут быть учтены при организации деятельности и управления отечественной системой дополнительного образования взрослых. Практическую ценность имеют рекомендации по оптимальному использованию различных методов обучения взрослых, составленные на основе учета специфики обучения взрослых, обобщенной в пяти основных принципах обучения.

Материалы диссертации могут быть использованы в курсах лекций по истории и теории педагогики, в спецкурсах по андрагогике и зарубежной педагогике, в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических и других вузов, аспирантов, обучающихся по андрагогическим, педагогическим и психологическим специальностям, на курсах повышения квалификации педагогических кадров.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертации отражены в одиннадцати публикациях, одна из которых опубликована в издании, рекомендованном ВАК. Результаты исследования обсуждались на международных и межвузовских научных конференциях: Международной научно-практической конференции «Образование взрослых в СНГ: проблемы и перспективы» в г. Санкт-Петербурге (2005 г.); VI Международной научно-практической конфе-

ренции «Постдипломное образование: проблемы качества» в г. Санкт-Петербурге (2006 г.); Волгоградской областной научно-практической конференции «Дополнительное профессиональное образование специалистов на современном этапе: концепции, содержание, технологии» (2000 г.); на ежегодных научно-практических конференциях в Волгоградском государственном техническом университете (1999—2007 гг.); в научно-исследовательской лаборатории личностно ориентированного образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Внедрение результатов исследования осуществлялось в ходе работы соискателя преподавателем в Центре иностранных языков Института переподготовки и повышения квалификации специалистов Волгоградского государственного технического университета; во время разработки международного проекта по развитию компьютерных технологий в дополнительном образовании взрослых TESIS TEMPUS FLERTUV, участниками которого являются Волгоградский государственный технический университет и Суррейский университет (Великобритания) и в котором соискатель принимал личное участие. Результаты исследования используются в работе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Волгоградского государственного педагогического университета.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Дополнительное образование взрослых в Великобритании имеет длительную историю развития, включающую пять основных этапов, выделенных с учетом приоритетных направлений дополнительного образования, законодательных актов и ведущих провайдеров: подготовительный (1798—1853 гг.), этап зарождения дополнительного образования взрослых (1854—1901 гг.), этап приоритетного развития дополнительного гуманитарного образования взрослых (1902—1943 гг.), этап смены приоритетов в управлении дополнительным образованием взрослых и его развитии (1944—1980 гг.); современный этап — этап интенсивного развития различных форм дополнительного образования взрослых, формальных, неформальных и внеинституциональных с приоритетом профессионального направления (1981 г. — настоящее время).

2. Основными тенденциями исторического развития дополнительного образования взрослых выступают: 1) изменение приоритетных направлений: дополнительное гуманитарное образование постепенно уступило свою лидирующую позицию дополнительному профессиональному образованию; 2) изменение значения основных провайдеров — если в начале развития дополнительного образования взрослых это были различные добровольные организации и меценаты, а

также местные органы власти, то на современном этапе все больший вес приобретают университеты, а также колледжи дальнейшего и высшего образования, а роль местных органов власти и добровольных организаций уменьшается; 3) изменение политики правительства Великобритании: от принципиального невмешательства в дела местных органов власти по вопросам образования — к централизации управления дополнительным образованием взрослых; 4) расширение возрастных границ людей, получающих дополнительное образование; появление и развитие в связи с этим новых направлений — университетов «третьего» и «четвертого» возраста; 5) расширение разнообразия форм дополнительного образования взрослых — развитие формальных, неформальных и внеинституционных структур, дистанционного дополнительного образования; 6) возрастание общественной и личностной значимости дополнительного образования взрослых.

3. Основными концепциями дополнительного образования взрослых, используемыми в Великобритании, являются социологическая, психологическая и феноменологическая. В социологической концепции ставится акцент на взаимовлиянии социальной конструкции действительности и обучения, при котором последнее рассматривается как способ изменения окружающего мира. Главный тезис психологической концепции состоит в определении обучения как одного из основных факторов психического развития взрослого человека. Феноменологическая концепция в равной степени учитывает влияние социокультурного окружения на процесс обучения, с одной стороны, и психических и физиологических особенностей взрослых учащихся — с другой. Феноменологический теоретический подход к обучению взрослых, в определенной мере использующий положительный потенциал предшествующих теоретических подходов, является наиболее убедительным в контексте современного развития дополнительного образования взрослых и может быть рекомендован для применения в отечественной андрагогике.

4. В современном понятийном аппарате дополнительного образования взрослых в Великобритании обучение трактуется как сотрудничество, фасилитация (содействие), а преподаватель-андрагог рассматривается как фасилитатор (содействующий). Учебный процесс представляет собой взаимодействие андрагога и учащихся на всех этапах обучения — от постановки цели до оценки результата, являясь важной основой при планировании, организации и проведении обучения взрослых, анализе результатов и их коррекции. В современной практике дополнительного образования взрослых в Великобритании все большее распространение приобретает содержание обучения как предмет договора между преподавателем и обучающимися.

Дополнительное образование взрослых требует особой организации учебного процесса, учитывающей особенности возрастной категории слушателей. Рекомендации британских андрагогов сводятся к пяти основным принципам обучения: учета имеющихся у взрослых знаний и опыта; личностной актуальности содержания обучения; практической ориентированности изучаемого материала; учета сложившихся учебных стилей взрослых и их индивидуальных когнитивных способностей; поощрения учебных достижений взрослых, осознания ими собственного прогресса в обучении.

5. В практике британского дополнительного образования взрослых используются три концептуальные модели обучения: традиционно-дидактическая, проблемно-поисковая и фасилитирующая. В последние годы возрастает значение лично ориентированной, фасилитирующей, модели, важным отличием которой является центрированность на учащемся (*learner-centred*).

Система методов обучения взрослых может быть представлена тремя группами в соответствии с выделенными моделями обучения: традиционно-дидактические (демонстрация, лекция и др.), проблемно-поисковые (метод направляемой дискуссии, наставничество) и фасилитирующие (метод «круглого аквариума», метод «групповой терапии», метод «снежного кома», проектная деятельность и др.). Фасилитирующая модель обучения и соответствующие ей методы являются наиболее эффективными в современной системе дополнительного обучения взрослых, содержат много новых идей и могут быть рекомендованы для использования в отечественном дополнительном образовании взрослых.

Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе (1999—2001 гг.) проводился анализ философской, психологической и педагогической литературы, диссертационных исследований по проблемам непрерывного образования и образования взрослых. На этом этапе была сформулирована проблема исследования, определена его актуальность, выдвинуты цель и задачи работы.

На втором этапе (2002—2005 гг.) на основе анализа документальных материалов, научных и практических изданий, материалов Интернета и других оригинальных источников выявлялись особенности развития и функционирования системы дополнительного образования взрослых в Великобритании, осуществлялся содержательный анализ различных теоретических подходов к дополнительному образованию взрослых.

На третьем этапе (2006—2007 гг.) проводились систематизация и обобщение полученных результатов исследования, их оформление в диссертационный текст.

Объем и структура диссертации. Диссертация (237 с.) состоит из введения (14 с.), двух глав (67 с., 91 с.), заключения (5 с.), списка использованной литературы (250 источников, из которых 127 на английском языке) и приложений (22 с. и 13 с.). В тексте диссертации содержатся 7 таблиц и 5 рисунков.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе «Становление и тенденции развития дополнительного образования взрослых в Великобритании» проанализирован процесс возникновения и развития дополнительного образования взрослых в Великобритании с конца XVIII в. по настоящее время, выявлены основные этапы его становления, определены их характерные особенности и тенденции развития.

В результате анализа работ британских историков, культурологов, педагогов (П. Джарвиса, Н. Джемсона, Т. Келли, Р. Пирса, К. Титмуса, Р. Филдхауза, Дж. Хадсона и др.) установлено, что дополнительное образование взрослых в Великобритании имеет длительную историю становления, которая началась в 1798 г., когда была открыта первая школа для взрослых в Ноттингеме. При рассмотрении этого периода не представляется возможным четко терминологически разграничить понятия «образование взрослых» и «дополнительное образование взрослых». В истории британского образования термин «образование взрослых» (“adult education”) первоначально означал компенсирующее образование общеразвивающего характера и обучение ремеслам. Его цель состояла в восполнении образовательного пробела у взрослых. Дополнительное образование взрослых как образование, дополняющее основное, оформилось позднее, с возникновением во второй половине XIX в. двух его направлений — гуманитарного (“liberal adult education”) и профессионального.

В конце XVIII в. и первой половине XIX в. образование взрослых обеспечивали меценаты и различные добровольные организации. Главными учебными заведениями являлись воскресные школы и механические институты. Образовательная работа со взрослыми на этом этапе рассматривалась как средство подготовки грамотной и квалифицированной рабочей силы, в которой нуждалась экономика страны. Самы рабочие видели в образовании средство своего социального, экономического и политического освобождения, «средство спасения их души» (Т. Kelly, R. Peers, E.P. Thompson, C. Titmus et al.). На этом этапе еще не существовало явного различия между профессиональным образованием взрослых и «образованием ради образования» (“education for its own sake”), которое в дальнейшем стало называться гуманитарным, хотя предпосылки для этого зарождались уже в данный период, вследствие чего он назван *подготовительным*.

Второй этап охватывает период между открытием в 1854 г. Лондонского колледжа для рабочих (основатель которого Ф. Морис считал, что взрослым необходимо учиться прежде всего для саморазвития, а не для того, чтобы зарабатывать себе на жизнь) и выходом в 1902 г. Акта об образовании, принесшего значительные изменения в сложившуюся систему дополнительного образования взрослых в Великобритании. С момента открытия Лондонского колледжа термин «образование взрослых» в Великобритании стал обозначать именно гуманитарное (общекультурное) дополнительное образование взрослых; параллельно стал использоваться термин «профессиональное образование взрослых», возникший в результате изменения общей образовательной политики (P. Jarvis, A. Rogers, M. Tight, C. Titmus, et al.).

В середине столетия Великобритания начала утрачивать свое промышленное первенство, в том числе из-за недостаточного уровня сложившейся системы образования. Экономика страны остро нуждалась в развитии науки и техники, в квалифицированных кадрах. Усиление конкуренции с другими странами в различных отраслях промышленности побудило правительство Великобритании поддерживать развитие профессионального образования для взрослых. Указ 1889 г. был первым в истории образования Великобритании законом, регулирующим расходы на дополнительное образование взрослых и рекомендующим местным органам власти контролировать образовательную работу со взрослыми, организуемую на их территории, в том числе и работу различных добровольных организаций и меценатов, продолжающих играть важную роль в обеспечении дополнительного образования взрослых.

В конце 60-х — начале 70-х гг. XIX в. в организации дополнительного образования взрослых в Великобритании начинают принимать участие университеты. В 1873 г. преподаватели Кембриджского университета выступили с инициативой расширения его границ посредством систематического чтения лекций для взрослых «вне стен университета» (N. Jepson, T. A. Kelly, D. Watson, R. Taylor et al.). Слушателями первых лекций были представители среднего класса, в основном, мужчины и женщины средних лет, рабочие, сельские учителя, члены тред-юнионов и кооперативов. Однако в результате экономического кризиса правительство Великобритании не смогло поддержать университеты.

Основными чертами развития дополнительного образования взрослых на данном этапе выступают постепенное разделение гуманитарного и профессионального образования взрослых, обусловленное историческими причинами; привлечение местных органов власти к образовательной работе со взрослыми как главных провайдеров; большое значение добровольных организаций и меценатов в

вопросах обеспечения дополнительного образования взрослых; возникновение университетского движения по организации образования для взрослых «вне стен университета». Поскольку именно в это время в Великобритании выделились и стали развиваться гуманитарное и профессиональное образование как два основных направления дополнительного образования взрослых, данный период назван *этапом зарождения дополнительного образования взрослых в Великобритании*.

Третий этап в развитии дополнительного образования определен выходом в 1902 г. и 1944 г. Актов об образовании, которые оказали существенное влияние на сложившуюся систему дополнительного образования взрослых в Великобритании. Акт об образовании 1902 г. имел особое значение для развития дополнительного гуманитарного образования взрослых, поскольку он уполномочил местные органы власти организовывать курсы для взрослых не только технического, но и гуманитарного характера. В это же время университеты получили дотации от правительства на развитие гуманитарного образования и образования «вне стен университета» для взрослых (N. A. Jepson, T. Kelly, A. Pardon, R. Peers et al.). Кроме университетов дотации на организацию занятий для взрослых получила Образовательная ассоциация трудящихся (“Workers’ Educational Association”) — добровольная организация, основанная А. Мэнсбриджем в этот период. Ее целью было обозначено предоставление возможности для обучения взрослых, не получивших образования ранее, а в перспективе — и преобразование всех социальных отношений — «создание лучшего равноправного общества» (A. J. Allaway, F. Gott, P. Jarvis, C. Titmus et al.). Организуемые ассоциацией практические занятия для рабочих проводились университетскими преподавателями и были очень популярны. Дальнейшему процветанию дополнительного гуманитарного образования взрослых в немалой степени способствовал заключительный доклад Комитета по образованию взрослых Министерства реконструкции 1919 г., предметом основного интереса которого было развитие дополнительного гуманитарного образования взрослых. Эту же цель ставили и последующие правительственные постановления 1920—1930-х гг. Основными тенденциями развития дополнительного образования взрослых в Великобритании этого периода выступают приоритетное развитие дополнительного гуманитарного образования взрослых; возрастание роли университетов в вопросах обеспечения дополнительного образования взрослых, главным образом, гуманитарного; усиление роли добровольных организаций в вопросах организации курсов по дополнительному гуманитарному образованию совместно с университетами. Выделенные тенденции позволяют назвать данный этап *этапом приоритетного развития дополнительного гуманитарного образования взрослых*.

Временные рамки четвертого этапа в развитии дополнительного образования взрослых в Великобритании обусловлены выпуском в 1944 г. Акта об образовании, который положил начало изменениям в его организации, и выходом в 1981-м, 1983-м и 1986 гг. правительственных постановлений, оказавших значительное влияние на развитие дополнительного профессионального образования взрослых.

Акт об образовании 1944 г. имел целью реорганизацию имеющейся системы образования Англии и Уэльса и возложение контроля над системой на министра образования. В 1945 г. аналогичный закон был принят в Шотландии. Впервые за всю историю правительство, осознавая социальную значимость дополнительного образования взрослых, приняло решение осуществлять контроль за его обеспечением (H.C. Dent, R. Fieldhouse, P. Jarvis, T. Kelly et al.). Смена приоритетов в системе дополнительного образования взрослых произошла в 1960-е гг. в связи с развитием научно-технического прогресса. Правительство Великобритании приняло ряд законов, касающихся исключительно дополнительного профессионального образования взрослых, и установило контроль над этим сектором образования со стороны министра труда. Профессиональное образование получило приоритетное финансирование и постоянный централизованный контроль за организуемыми программами.

В качестве ведущих тенденций данного этапа следует признать все большую централизацию управления дополнительным образованием взрослых; уменьшение значения дополнительного гуманитарного образования взрослых; усиление развития дополнительного профессионального образования взрослых; возрастание роли местных органов власти в вопросах обеспечения дополнительного образования взрослых. Поскольку именно на данном этапе произошли важные изменения, приведшие к смене приоритетных направлений развития дополнительного образования взрослых в Великобритании, нам представляется обоснованным назвать данный этап *этапом смены приоритетов в обеспечении дополнительного образования взрослых*.

На современном этапе (1981 г. — настоящее время) происходят расширение развития дополнительного образования взрослых и усиление его общественного влияния. Растет число провайдеров дополнительного образования взрослых, разнообразие программ и форм их организации, расширяются возрастные границы обучающихся. Все большая часть населения Великобритании испытывает потребность в получении дополнительного образования, дающего возможность постоянного обновления имеющихся знаний и приобретения знаний и умений в новых областях. Дополнительное образование взрослых начинает рассматриваться обществом как ведущее образовательное направление (“mainstream education”), в то время как основное об-

разование выступает его основным условием и предпосылкой развития. К такому мнению приходит большинство британских экспертов по дополнительному образованию взрослых: П. Джарвис, А. Роджерс, П. Рэггатт, М. Тайт, К. Титмус, Дж. Филд, Р. Эдвардс и др.

Приоритетному развитию дополнительного профессионального образования способствовали постановления и реформы правительства Великобритании 80-х гг. XX в. В 1981 г. был издан проект «Новая инициатива в профессиональном обучении», а в 1983 г. — «К стратегии профессионального образования взрослых». В первом проекте подчеркивалось значение непрерывного пополнения профессиональных знаний и умений как работающих, так и безработных в связи с усилением научно-технического прогресса и конкуренции с другими странами. В нем также рекомендовалось расширить возможности для профессионального обучения. Во втором проекте акцентировалось внимание на профессиональном обучении и развитии особой категории взрослых — инвалидов. Цель реформы системы профессиональной квалификации 1986 г. заключалась в развитии адекватной современным социально-производственным потребностям системы присвоения квалификаций. В результате реформы присвоение квалификаций стало возможным на рабочих местах, что существенно расширило круг аккредитованных программ по дополнительному образованию взрослых. Новая система присвоения квалификаций кардинально изменила условия признания уровня компетентности специалистов: обучающимся предоставлялась возможность учиться по индивидуальным программам, в подходящем для них темпе, а в качестве главного требования выдвигалась демонстрация своей компетентности. Сдвиг акцентов с провайдеров дополнительного образования взрослых на самих обучающихся и результаты обучения содействовал поиску и разработке соответствующих программ и новых возможностей для дополнительного образования взрослых. Главным образом это коснулось профессионального образования, что усилило тенденцию приоритетного развития этого вида дополнительного образования взрослых. Кроме того, были признаны многие формы неформального (“non-formal”) и внеинституционального (“informal”) образования взрослых, включая обучение на рабочих местах, в добровольных организациях, общинах, дома и т. п.; большое значение приобрело открытое и гибкое обучение. В результате реформы все британские университеты стали получать дотации от правительства на расходы по организации дополнительного профессионального обучения для взрослых на университетском уровне. Акт о дальнейшем и высшем образовании 1992 г. объявил о создании Фондового Совета по дальнейшему образованию, на который возлагалась финансовая ответственность за весь сектор дальнейшего образования, контроль над кото-

рым также ранее осуществлялся местными органами власти. Важным изменением в системе высшего образования Великобритании, произошедшим в результате Акта 1992 г., было получение права присвоения степеней многими колледжами высшего образования и политехническими институтами, которые с этого времени приобрели статус университетов. Коренные изменения в работе со взрослыми традиционных университетов Великобритании принесла в 1995 г. аккредитация более 90% программ дополнительного образования взрослых, ранее не ведущих к получению степени или диплома. У университетов появилась возможность организовывать курсы для взрослых, ведущие к получению академических степеней, на основе имеющихся программ дополнительного образования, которые, как и стационарные университетские программы, с 1995 г. основываются на трехступенчатой модели высшего образования с присвоением степеней «бакалавр», «магистр» или «доктор» по окончании соответствующей ступени. С 2000 г. в Великобритании введена новая программа высшего образования, нацеленная на получение выпускниками профессионально ориентированной квалификации. Данная квалификация получила название «базовая степень» (“Foundation degree”) и направлена на удовлетворение потребности британской экономики в специалистах-практиках среднего звена. Она может быть получена и в системе дополнительного образования.

Большим успехом в организации дополнительного образования взрослых в Великобритании явилось создание Открытого университета, ориентирующегося, в первую очередь, на тех взрослых, которые стремятся получить новое образование или повысить имеющуюся квалификацию. Большое значение со дня основания Открытого университета приобрело дистанционное обучение с использованием лучших традиционных и инновационных методов и форм обучения, основанных на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Широкое развитие дистанционного обучения в дополнительном образовании взрослых обусловлено рядом преимуществ: доступностью получения образования для взрослых с любым уровнем первоначального образования; возможностью выбрать подходящий по продолжительности и конечному результату курс обучения; получением образования дома или на рабочем месте; устранением одного из типичных препятствий к обучению для взрослых слушателей — боязни проявить свое незнание или некомпетентность перед другими обучающимися. Многие университеты Великобритании начинают экспериментировать с курсами дистанционного обучения. Практически все университеты вовлечены и в другие виды деятельности по дополнительному образованию взрослых, включая подготовку преподавателей для обучения взрослых, проведение исследований в данной обла-

сти, написание книг и статей; проводятся ежегодные конференции, посвященные проблемам дополнительного образования взрослых и поискам их решений.

В последние десятилетия помимо усиления дополнительного профессионального образования стремительными темпами идет развитие образования для людей предпенсионного и пенсионного возраста, что объясняется демографическими изменениями — ростом числа пожилых людей, а также более высоким, в сравнении с предыдущими поколениями, уровнем образованности. В последнее время среди британских исследователей отмечается тенденция разделять пенсионный период в жизни человека на третий и четвертый возраст (после 75 лет). Третий возраст рассматривается как период активного отдыха и личностной самореализации, а четвертый — характеризуется зависимостью от окружающих (F. Glendenning, P. Jarvis, P. Laslett, V. McGivney, K. Percy, C. Philipson, J. Soulsby, M. Tight, A. Withnall et al.). При этом многие исследователи отмечают необходимость образовательной работы с людьми не только третьего, но и четвертого возраста, поскольку подобный род деятельности престарелых людей уменьшает их зависимость от посторонних, способствует сохранению и развитию мыслительных способностей, здоровья в целом и общего культурного уровня. В андрагогику как науку об обучении взрослых введены соответствующие понятия — «университет третьего возраста» и «университет четвертого возраста».

В качестве современных тенденций развития дополнительного образования взрослых в Великобритании выступают возрастание его общественной значимости — оно рассматривается как ведущее образовательное направление в жизни человека; приоритетное развитие дополнительного профессионального образования взрослых; значительное развитие дистанционного обучения как одного из наиболее доступных способов получения взрослыми дополнительного образования; усиление роли университетов в обеспечении дополнительного образования взрослых; интенсивное развитие нового направления в образовании взрослых — университетов третьего и четвертого возраста.

Полученные результаты могут быть учтены при совершенствовании организации деятельности и управления отечественной системой дополнительного образования взрослых.

Во второй главе «Научно-теоретические и организационно-педагогические аспекты дополнительного образования взрослых Великобритании» проанализированы теоретические подходы к обучению взрослых, уточнены значения терминов «обучение» и «куррикулум» применительно к британскому дополнительному образованию взрослых, показаны основные модели обучения, систематизированы мето-

ды обучения, применяемые в практике дополнительного образования взрослых Великобритании, выявлены их достоинства и недостатки, даны рекомендации по применению.

В результате анализа фундаментальных трудов ведущих зарубежных ученых и экспертов, таких как С. Брукфилд, Р. Ганье, Г. Гиббс, П. Джарвис, К. Макки, Дж. Мезиров, М. Ноулз, К. Роджерс, М. Стивенс, М. Тайт, П. Фрейре, П. Хирст и др. определены три основные концепции, лежащие в основе современного обучения в системе дополнительного образования взрослых в Великобритании: социологическая, психологическая и феноменологическая. Представители социологической концепции П. Фрейре и Дж. Мезиров акцентируют свое внимание на взаимовлиянии социальных конструкций действительности и обучения и рассматривают обучение как способ изменения окружающего мира. Р. Ганье, М. Ноулз, К. Роджерс, развивающие психологическую концепцию, определяют обучение как основной фактор психического развития взрослого человека. Представитель феноменологической концепции П. Джарвис в равной степени учитывает влияние социокультурного окружения, с одной стороны, и психических и физиологических особенностей взрослых обучающихся — с другой.

В центре теории П. Фрейре — гуманистическая концепция личности, убеждение в том, что в процессе образования личность освобождается от фальшивого сознания и начинает влиять на мир с тем, чтобы изменить его. Важное значение для образования взрослых имеет положение П. Фрейре о том, что люди способны анализировать свой опыт, размышлять о нем. Роль обучающего он видит в содействии анализу опыта, который должен быть осмыслен в процессе обучения. Эта мысль П. Фрейре также важна для андрагогов, т. к. она подтверждает, что учебный процесс строится на основе сотрудничества взрослых обучающихся и преподавателя.

Как и П. Фрейре, Дж. Мезиров рассматривает социокультурное окружение в качестве важного фактора обучения взрослых. В отличие от П. Фрейре, который исходит из наличия в обществе двух культур, Дж. Мезиров рассматривает культуру как достаточно статичную и однородную, что сближает его концепцию с феноменологической. И у П. Фрейре, и у Дж. Мезирова образование — освободительная сила. В отличие от П. Фрейре, Дж. Мезиров рассматривает свободу с психологической точки зрения. У каждого человека есть своя конструкция реальности, которая подкрепляется из различных источников социокультурного мира. Данные конструкции реальности могут изменяться, если личностная конструкция мира находится в дисгармонии с опытом индивида, что происходит в результате личностного осмысления опыта. Обучение, согласно точке зрения Дж. Мезирова, —

это процесс осмысления опыта, его новая интерпретация, и в этом с ним согласны все вышеперечисленные ученые.

Общее для всех теоретиков повышенное внимание к «я» человека в большей степени воплощено в работах представителей психологического подхода. Так, К. Роджерс фундаментальным компонентом структуры личности считает «Я-концепцию» — относительно устойчивую, в большей или меньшей степени осознанную систему представлений индивида о самом себе, формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей средой. Нарушение соответствия между непосредственным реальным опытом и «Я-концепцией» вызывает попытки ограждения «Я-концепции» от угрозы дезорганизации путем ввода в действие механизма психологической защиты в виде селективного восприятия опыта либо его игнорирования. За преподавателем К. Роджерс, как и П. Фрейд, признает роль помощника в обучении. Создание доверительной обстановки, эмпатия и искреннее выражение позитивного отношения к учащемуся ослабляют, а в дальнейшем и нивелируют защитные механизмы, отгораживающие личность от реальности и, в частности, от обучающих воздействий. Отсутствие анализа влияния социокультурного окружения на процесс обучения является слабым местом данного подхода.

Большой вклад в теорию и практику образования взрослых внес М. Ноулз, который считал главной задачей андрагога поощрение и поддержку развития взрослого учащегося. Его теоретический подход к обучению взрослых построен на различиях взрослых и детей.

Важное значение для теории образования взрослых имеет концепция Р. Ганье, определившего фазы процессов учения и преподавания и предложившего различные типы обучения: сигнальное обучение; обучение — стимулирование реакции; моторное обучение и др. Отношение к опыту как основе обучения сближает Р. Ганье со многими теоретиками, в том числе и с П. Джарвисом.

П. Джарвис последовательно выделяет четыре фактора, которые должны приниматься во внимание при построении любой теории обучения взрослых: культуру общества; средства передачи культуры; «я» человека; физическое тело человека, его состояние. Учебный процесс начинается в тот момент, когда возникает несоответствие между прошлым опытом взрослого и его пониманием существующей ситуации. В этом положении проявляется сходство концепций П. Джарвиса, Дж. Мезирова и Р. Ганье.

Следующие посылки объединяют теорию П. Джарвиса с теорией П. Фрейда: учитывается влияние социокультурного окружения на процесс обучения; за преподавателем признается роль помощника в обучении; за учащимися признается стремление к «созданию собственных ролей», а не исполнению ролей, навязанных им другими. Главное

различие теорий П. Джарвиса и П. Фрейре в том, что последний рассматривает культуру как ложную и враждебную культуре учащегося.

Феноменологический теоретический подход к обучению взрослых, в определенной мере использующий положительный потенциал предшествующих теоретических подходов, является наиболее убедительным в контексте современного развития дополнительного образования взрослых и может быть рекомендован для применения в отечественной андрагогике.

Анализ различных трактовок термина «обучение» британскими исследователями образования взрослых (S. Brookfield, J. Heron, P. Hirst, P. Jarvis, A. Rogers, M. Tight et al.) выявил, что в Великобритании на смену традиционному пониманию обучения как сообщения учителем знаний, умений и культурных ценностей своим ученикам и последующей оценки усвоенных ими знаний и умений пришли новые понятия — «фасилитатор» и «фасилитация». Обучение трактуется как *взаимодействие* андрагога и учащихся на всех этапах обучения, что является основополагающим принципом при планировании, организации и проведении обучения взрослых, анализе результатов и их коррекции.

Важным понятием для всей образовательной системы Великобритании является *куррикулум*, трактуемый английскими андрагогами по-разному: как курс обучения; учебная программа; содержание; самонаправленное учение, т. е. то, что усваивает каждый обучающийся при работе над своим проектом. Подход к куррикулуму с точки зрения происхождения обучения возник в 60-е гг. XX в. под влиянием идей «романтического куррикулума» (“romantic curriculum”), централизованного на обучающемся. В последнее время в Великобритании все более популярным становится куррикулум как предмет договора между преподавателем и взрослыми обучающимися (C. Griffin, P. Jarvis, D. Minton, J. Rogers et al.). Такой подход к пониманию термина вполне соотносится с трактовкой обучения как взаимодействия преподавателя и обучающихся и отвечает принципам личностной актуальности, индивидуализации и практической ориентированности изучаемого материала.

В практике дополнительного образования взрослых в Великобритании используются три основные модели обучения: традиционно-дидактическая, проблемно-поисковая и фасилитирующая. В традиционно-дидактической модели процесс обучения включен в более широкий контекст социально-культурной среды. Преподавателю отводится роль передающего определенный набор знаний (фрагментов культуры) своим ученикам, которые, в свою очередь, их усваивают. Традиционно-дидактическое обучение может применяться в образовании взрослых только при условии, если преподаватель поощряет

студентов к анализу того, что им сообщается, и они перестают быть пассивными реципиентами. Проблемно-поисковая модель обучения основана на подходе, при котором преподаватель задает учащимся вопросы в логической последовательности, на которые опрашиваемые отвечают, используя знания, которые у них имплицитно имеются, но которые они еще мысленно не сформулировали. При ответах на вопросы обучающимся дается возможность эксплицитовать, т.е. осознанно сформулировать имплицитно имеющиеся знания, опираясь на свой жизненный опыт. Проблемно-поисковая модель имеет ряд преимуществ перед традиционно-дидактической: 1) знания не являются навязанными обучающимся извне, они сами их формулируют, используя собственный опыт; 2) обучающиеся создают новые знания, а не только их воспроизводят; 3) использование этого подхода заставляет обучающихся быть активными участниками процесса обучения. Однако обязательным условием успешного обучения является умение преподавателя правильно задавать вопросы, быть гибким и способным при необходимости направить дискуссию в нужное русло при получении незапланированных результатов.

В фасилитирующей модели обучения деятельность преподавателя сводится к роли фасилитатора или гида-консультанта, а не авторитарного руководителя учебного процесса. Важное отличие фасилитирующей модели обучения от традиционно-дидактической и проблемно-поисковой состоит в том, что она является центрированной на обучающемся, а не на преподавателе.

При обучении взрослых важно опираться на особенности взрослых как учащихся в сравнении с детьми, главной из которых является наличие большого жизненного опыта, который необходимо использовать при обучении, в том числе в качестве компонента содержания. Британские исследователи приводят и другие особенности взрослых, которые необходимо учитывать при обучении. Главными из них являются наличие у взрослых собственной мотивации к учению; детерминированность процесса учения профессиональными, социальными, бытовыми и временными факторами; наличие определенных учебных стереотипов вследствие предыдущего учебного опыта, которые могут способствовать или мешать новому учению. Кроме того, необходимо принимать во внимание, что у взрослых сильнее, чем у детей, проявляется беспокойство по поводу оценки их деятельности другими участниками процесса.

Учет отмеченных характеристик взрослого требует особой организации образовательного процесса. Рекомендации британских андрагогов Г. Гиббса, М. Стивенса, К. Макки, П. Джарвиса, Р. Кидда и др. можно обобщить в пять основных принципов обучения: учета имеющихся у взрослых знаний и опыта; личностной актуальности

содержания обучения; практической ориентированности изучаемого материала; учета индивидуальных когнитивных способностей взрослых и их учебных стилей; поощрения взрослых к осознанию собственного прогресса в обучении.

Для успешного обучения взрослых андрагогам рекомендуется придерживаться следующих правил: 1) помогать обучающимся в выявлении образовательных потребностей, имеющегося опыта и знаний для их последующего использования в качестве средства обучения; 2) быть толерантным к возможным физическим недостаткам взрослых; 3) обучать слушателей эффективным технологиям учения и самообучения, которые помогут сформировать необходимые когнитивные умения и навыки как практического, так и теоретического характера; 4) использовать методы обучения, которые укрепляют чувство собственного достоинства и развивают другие человеческие качества взрослых; 5) создавать на занятиях комфортную психологическую атмосферу, способствующую взаимодействию андрагога и взрослого учащегося.

Интерес для андрагогов представляет классификация методов обучения, предложенная П. Джарвисом. В ее основу положена роль преподавателя и учащихся при обучении. Английский андрагог выделяет семь методов обучения, центрированных на преподавателе: демонстрация (“demonstration”), лекция-обсуждение (“lecture-discussion”) и др., и 21 метод, центрированный на обучающемся: совещательная группа (“buzz-groups”), групповая терапия (“therapy groups”) и др. В результате проведенного анализа выявлены достоинства и недостатки каждого из них. Для удобства в использовании изученные методы систематизированы и представлены в диссертации в виде таблицы, содержащей их характеристики и рекомендации по применению. Представленные методы соотнесены с соответствующими моделями обучения — традиционно-дидактической, проблемно-поисковой и фасилитирующей. Наиболее перспективными для практики отечественного дополнительного образования взрослых, по нашему мнению, являются методы обучения, центрированные на обучающемся и соответствующие фасилитирующей модели. Среди них интересны такие методы группового обучения взрослых, как «круглый аквариум» (“fishbowl”) и «снежный ком» (“snowballing”), являющиеся эффективными способами стимулирования активности всех обучающихся. К позитивным сторонам этих методов относятся активизация мыслительной деятельности обучающихся, использование личного опыта, развитие умения находить компромиссные решения, анализ обучающимися полученного учебного результата. Однако эффективность их использования зависит от соответствия выбранной проблеме, умения преподавателя регулировать отведенное на использование данного метода время и качества организации этапа

подготовки: тщательного продумывания вопросов для обсуждения, развития у слушателей умений и навыков ведения дискуссии и общих коммуникативных способностей.

В диссертации проанализировано содержание программ дополнительного образования взрослых двух британских университетов — Ланкастерского и Суррейского. Ланкастерский университет предлагает более ста курсов в системе дополнительного образования по разным предметным областям: спорт (13% от общего числа программ); туристический бизнес (12%); бизнес (10 %); строительство (10%); сельскохозяйственные науки (9%); ветеринария (6%); образование (5%). Эти курсы ведут к получению академических степеней. В университете имеется также множество курсов гуманитарного дополнительного образования, не ведущих к получению степени или диплома. Факультет дополнительного образования взрослых Суррейского университета предлагает 13 программ, ведущих к получению степени бакалавра, и более 40 различных курсов, обучение на которых аттестуется по системе кредитов и может быть учтено при получении академической степени. Кроме того, университет предлагает широкий выбор курсов гуманитарного дополнительного образования взрослых, не ведущих к получению сертификатов. В отличие от Ланкастерского университета, большинство программ для взрослых (около 90%) Суррейского университета имеют гуманитарную направленность, что объясняется исторически сложившимися традициями.

В заключении диссертации подводятся общие итоги исследования. Отмечается, что проведенный анализ развития дополнительного образования взрослых в Великобритании выявил ведущую тенденцию усиления этого направления непрерывного образования, рассматриваемого сегодня британским обществом как одно из средств экономического и социального возрождения страны. Значительно расширяются возрастные границы учащихся, интенсивно развиваются новые формы и методы обучения взрослых. Усиливается роль университетов и колледжей дальнейшего и высшего образования в обеспечении дополнительного образования взрослых. Намечается тенденция к централизации управления дополнительным образованием взрослых. Приоритетное развитие получает дополнительное профессиональное образование, развиваются альтернативные формы его аттестации.

В теории британского дополнительного образования взрослых выявлены три главные концепции обучения — социологическая, психологическая и феноменологическая. Последняя из них является наиболее перспективной для эффективного обучения взрослых и лежит в основе многих современных разработок.

Традиционная роль преподавателя как передающего учащимся содержание определенного набора элементов культуры заменяется ролью фасилитатора, способствующего самонаправленному учению взрослых, а традиционно-дидактический подход к обучению вытесняется фасилитирующим. Все большее распространение приобретает трактовка куррикулума как предмета договора между преподавателем и взрослыми обучающимися.

В системе британского дополнительного образования взрослых отмечается интенсивная разработка эффективных технологий и методов обучения, учитывающих специфические особенности взрослых обучающихся. В диссертации обобщены многочисленные рекомендации английских андрагогов по организации обучения взрослых, представлены основные модели обучения. Особое внимание уделено трудностям, которые испытывают взрослые при возвращении к учению. Подходы к их преодолению представлены в виде пяти принципов обучения.

Данное исследование определяет ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения — анализ целей обучения в системе дополнительного образования взрослых; оценка результатов обучения взрослых; подготовка андрагогов к профессиональной деятельности, что может составить предмет перспективного научного поиска.

В приложении показаны примеры курсов и программ дополнительного образования взрослых в Суррейском и Ланкастерском университетах Великобритании; представлена сводная таблица методов обучения, применяемых в практике дополнительного образования взрослых в Великобритании.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

Статьи в журналах, входящих в список ВАК

1. Топоркова, О.В. Перспективы развития дополнительного образования взрослых в Великобритании в XXI веке / О.В. Топоркова // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та: межвуз. сб. науч. ст. — Волгоград: ВолгГТУ, 2006. — № 8 (23). — С. 151—154 (0,3 п.л.).

Статьи в сборниках научных трудов

2. Топоркова (Руденко), О.В. Проблематика дополнительного образования взрослых в контексте исследований по непрерывному образованию / А.М. Митина, О.В. Руденко // Проблемы социально-гуманитарного знания: межвуз. сб. науч. тр. — Волгоград: Политехник, 2000. — С. 42—48 (0,33 п.л.).

3. Топоркова, О.В. Дополнительное образование: тенденции развития во второй половине XX века в Великобритании / А.М. Митина,

О.В. Топоркова // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: межвуз. сб. науч. тр. — Волгоград: Политехник, 2000. — Вып. 6, ч. 2. — С. 15—20 (0,34 п.л.).

4. Топоркова, О.В. Теоретические подходы к обучению взрослых в Великобритании: сравнительная характеристика / А.М. Митина, О.В. Топоркова // Основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики: сб. науч. тр. — Волгоград: Политехник, 2000. — Вып. 1. — С. 66—72 (0,38 п.л.).

5. Топоркова, О.В. Особенности взрослого учащегося и их учет в организации процесса обучения (На материале дополнительного образования взрослых в Великобритании) / О.В. Топоркова // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: межвуз. сб. науч. тр. — Волгоград: Политехник, 2001. — Вып. 7. — С. 211—216 (0,36 п.л.).

6. Топоркова, О.В. Основные принципы организации обучения взрослых (На материале дополнительного образования взрослых в Великобритании) / О.В. Топоркова // Основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики: сб. науч. тр. — Волгоград: Политехник, 2002. — Вып. 1. — С. 88—92 (0,28 п.л.).

7. Топоркова, О.В. История возникновения дополнительного образования взрослых в Великобритании / О.В. Топоркова // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер. 9, Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: межвуз. сб. науч. тр. — Волгоград: Политехник, 2003. — Вып. 9. — С. 54—58 (0,21 п.л.).

8. Топоркова, О.В. Обучение взрослых: глядя из Лондона / О.В. Топоркова // Новые знания. — 2007. — № 2. — С. 33—34 (0,21 п.л.).

*Статьи и тезисы в сборниках материалов
научных конференций*

9. Топоркова, О.В. Подходы к организации процесса обучения взрослых в Великобритании / О.В. Топоркова // Образование взрослых: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. — СПб.: ИОВ РАО, 2006. — С. 92—95 (0,22 п.л.).

10. Топоркова, О.В. Трактовка обучения взрослых андрагогами Великобритании / О.В. Топоркова // Постдипломное образование: проблемы качества: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики С.-Петерб. академии постдипломного пед. образования. — СПб.: СПбГАППО, 2006. — С. 308—310 (0,15 п.л.).

11. Топоркова, О.В. Современные тенденции развития дополнительного образования взрослых в Великобритании / О.В. Топоркова // Дополнительное профессиональное образование специалистов на современном этапе: концепции, содержание, технологии: материалы науч.-практ. конф. — Волгоград: ОПТИМ, 2001. — С. 27—29 (0,2 п.л.).

ТОПОРКОВА Ольга Викторовна

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ
В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Автореферат

Подписано к печати 12.07.2007 г. Формат 60×84/16. Печать офс. Бум. офс.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 1,4. Уч.-изд. л. 1,5. Тираж 110 экз. Заказ *228*

ВГПУ. Издательство «Перемена»
Типография издательства «Перемена»
400131, Волгоград, пр. им. В.И.Ленина, 27