

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение ВПО
«Нижегородский государственный архитектурно - строительный университет»
(ННГАСУ)

Т.Г. МУХИНА, Е.В. КОПОСОВ, В. В. БОРОДАЧЕВ

ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

МОНОГРАФИЯ

Нижегород
2013

УДК 378.046.4

ББК 74.03(2)

ISBN

Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: Монография. – Н.Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. – 289 с.

В монографии обобщаются многолетние исследования по проблемам становления и развития отечественной системы дополнительного профессионального образования специалистов, имеющих высшее образование. На основе историко–ретроспективного анализа и регионального подхода рассмотрены периоды развития дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы с конца XIX до настоящего времени, изложены концептуальные подходы к обоснованию перспектив развития системы дополнительного профессионального образования с учетом регионального аспекта.

Материалы исследования и приложения могут быть использованы при подготовке высококвалифицированных кадров в системе высшего профессионального образования, в том числе дополнительного. Результаты исследований могут быть полезны при написании научных работ и подготовке к занятиям по педагогическим дисциплинам, а также в работе образовательных структур в системе дополнительного профессионального образования. Монография адресована педагогам и всем заинтересованным специалистам в области дополнительного профессионального образования и самообразования.

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
кафедры «Общая педагогика»
НГПУ им. К. Минина,
Заслуженный деятель наук РФ,
Заслуженный работник высшей школы РФ

Ю. Н. Петров

Председатель правления
объединения работодателей
«Союз нижегородских строителей»

А. И. Секотов

ISBN

© Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В. В., 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА 1. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX СТОЛЕТИЙ	
1.1. Историко-педагогические основания периодизации становления и развития дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы.....	17
1.2. Предпосылки становления и развития системы дополнительного профессионального образования в России.....	39
1.3. Дополнительное профессиональное образование в России в 1917–1930–е годы.....	76
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В XX СТОЛЕТИИ	
2.1. Дополнительное профессиональное образование в России в годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы вплоть до 60–х гг. XX в	110
2.2. Направления развития дополнительного профессионального образования в высшей школе с середины 60-х до середины 80-х гг. XX в.....	133
2.3. Дополнительное профессиональное образование в высшей школе в период реформ конца 80-х – 90-х гг. XX в	159
2.4. Развитие дополнительного профессионального образования в условиях перехода к экономике рыночного типа на рубеже XX-XXI вв.	179

**ГЛАВА 3. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

3.1. Интеграция дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство.....	199
3.2. Опыт реализации международных дополнительных профессиональных образовательных программ в высшей школе.....	220
3.3. Состояние и перспективы развития региональной системы дополнительного профессионального образования на примере строительного комплекса.....	230
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	243
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	247

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема развития дополнительного профессионального образования приобрела в педагогической теории и образовательной практике особую актуальность за последние десятилетия. Социально-экономические реформы существенно изменяют в стране рынок труда, повышают требования к профессиональной мобильности и личности специалиста. Возрастает необходимость развития общественных механизмов организации деятельности, позволяющие специалистам найти работу в соответствии с развитием общества и экономики. В связи с этим дополнительное профессиональное образование из второстепенного для многих переходит в разряд жизненно важных. От него зависит не только уровень доходов, карьера, но и в целом – самоощущение и самооценка человека (Е.М.Дорожкин). По данным «Отдела подготовки и повышения квалификации научно-педагогических работников» Управления научных исследований и инновационных программ Рособразования ежегодно более 1,4 миллиона человек пользуется услугами дополнительного профессионального образования. Среди них специалисты и руководители предприятий и организаций всех форм собственности, государственные служащие, уволенные в запас военнослужащие и члены их семей и др.

Существенное повышение роли и удельного веса дополнительного профессионального образования в общей системе непрерывного профессионального образования на современном этапе обусловлено:

– реформированием российской экономики и существенным ускорением научно-технического прогресса в основных отраслях промышленности, строительства и инфраструктуры, сопровождающимся необходимостью обязательного повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров через каждые 3-5 лет;

– переходом российского высшего образования на многоуровневую систему подготовки (бакалавриат и магистратуру) и необходимостью повышения квалификации и профессиональной переподготовки дипломированных бакалавров через систему дополнительного профессионального образования в соответствии с запросами работодателей;

– заменой аккредитации программ дополнительного профессионального образования на общественную и профессионально-общественную аккредитацию и выявлением новой масштабной организующей и координирующей роли системы дополнительного профессионального образования вузов в системе профессионального образования и работодателей, в том числе и саморегулируемых организаций участников производственного цикла;

– интеграцией российской экономики с экономикой Европейского Союза и экономиками других стран и связанной с этим необходимостью повышения квалификации, профессиональной переподготовки и стажировки специалистов с выдачей им международных сертификатов;

– необходимостью существенного повышения уровня квалификации и компетенции руководителей и специалистов высшего, среднего и начального звена путем создания оптимальной сети образовательных учреждений высшего, среднего, начального и дополнительного профессионального образования (В.В. Бородачев).

Постоянная миграция персонала из одной профессиональной области в другую, появление новых специальностей и должностей, жесткая конкуренция среди молодых специалистов и т.п. – обуславливают необходимость своевременного обновления компетенций профессионалов (по некоторым специальностям, например в области информационных технологий, не реже одного раза в год). Отметим также, что

педагогические работники в соответствии с Законом Российской Федерации, вступающим в силу с 31.09. 2013 г., получают право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (п.5 статьи 47 «Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации»).

Важнейшим направлением комплексной модернизации сети профобразования и ее интеграции с ведущими научными организациями и бизнес – структурами **является создание крупнейших научных центров в сфере высшего образования**, которые наряду с подготовкой специалистов всех уровней: бакалавров (с фундаментальной базовой подготовкой), магистров, аспирантов и докторантов осуществляют выполнение научных исследований и разработок мирового класса, а также внедрение новых технологий в производство.

Современный университет – это учебно-методический, научно-исследовательский, консалтинго-экспериментальный центр, одной из функций которого является организация и координация подготовки и повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководящих кадров, специалистов, а также преподавателей и сотрудников университета и других учебных заведений начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования; организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ: консультационная деятельность, научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, групп документов и материалов.

В сложившихся условиях потенциальные масштабы деятельности дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы огромны. Система дополнительного профессионального образования с присвоением дополнительных квалификаций дает

возможность не только работающим специалистам, но также студентам и аспирантам во время обучения по основным образовательным программам осваивать соответствующие дополнительные образовательные программы, существенно повышая динамику отклика высшей школы на изменяющиеся потребности рынка труда в высококвалифицированных специалистах, владеющих современными профессиями. Но, к сожалению, в настоящее время для этой сферы характерен острый информационный дефицит в области законодательной и нормативно-правовой базы, учебно-методического и программного обеспечения.

Повышение статуса дополнительного профессионального образования в России закреплено в проекте «Закона об образовании» (утв. 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ), где в статье 76 «Дополнительное профессиональное образование» записано, что **дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.**

Для определения современной стратегии и перспектив развития системы дополнительного профессионального образования проведен комплексный историко-ретроспективный анализ, который показал, что схожие социально-экономические условия наблюдались в разные периоды развития отечественного образования: промышленный подъем и индустриализация на рубеже XIX-XX вв.; промышленный мировой экономический кризис 1929–1933 гг.; послевоенное восстановление экономики; повышение роли СССР в мировом производстве к 1970 г.; реформы 1984-1990-х гг. после периода застоя и др. (Е.Н. Ведута, А.Н. Маркова, Г.Б. Поляк, Д.А. Шевчук и др.). В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы научного анализа и критического

переосмысления исторического накопленного опыта. Как отмечают ученые Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, С.Я. Батышев, А.Д.Гонеев, А.Г. Пашков, В.А. Сластенин и другие, использование опыта становления профессионального образования, в том числе и дополнительного, позволит сохранить лучшие национальные традиции, выработать новые подходы к его оптимизации, а также избежать ошибок, порождаемых предвзятой односторонностью и поспешным копированием зарубежных систем. Этим и объясняется научный интерес к данной проблематике в современных условиях реформирования дополнительного профессионального образования.

Цель исследования: раскрыть процесс становления и развития системы дополнительного профессионального образования специалистов, имеющих высшее образование; систематизировать и обосновать возможности использования опыта прошлого в определении перспектив развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы.

В результате исследования решены следующие **задачи:**

- Выявлены историко-теоретические предпосылки становления дополнительного профессионального образования в России на рубеже XIX –XX веков с учетом регионального аспекта.
- Проведена периодизация становления и развития дополнительного профессионального образования в России к. XIX – н. XXI вв.
- На основе полученных результатов историко-ретроспективного анализа представлены тенденции и перспективы развития современной системы дополнительного профессионального образования в условиях единого образовательного пространства.

– Предложены результаты анализа опыта реализации международных дополнительных профессиональных образовательных программ в высшей школе.

– Представлены и обоснованы перспективы отраслевого и регионального развития системы дополнительного профессионального образования (на примере строительного комплекса).

Категориальный аппарат исследования:

– *Единое образовательное пространство* характеризуется общностью принципов государственной политики в сфере образования, согласованностью государственных образовательных стандартов, программ, нормативных сроков обучения на каждом уровне критериев и требований по подготовке и аттестации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников, равными возможностями и свободной реализацией прав граждан на получение образования в образовательных учреждениях на территории государств – участников Болонского процесса.

– *Дополнительное (к высшему) профессиональное образование* осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки). К освоению дополнительных профессиональных программ допускаются: 1) лица, имеющие высшее профессиональное образование; 2) лица, получающие высшее профессиональное образование.

– *Программа повышения квалификации* направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

– *Программа профессиональной переподготовки* направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

Хронологические рамки исследования. Период с конца XIX в. по настоящее время определен с учётом основной проблематики работы. Нижняя временная граница исследования связана с предысторией развития дополнительного профессионального образования в России во время промышленного подъема на рубеже XIX–XX вв. Верхняя граница обусловлена, прежде всего, реформированием целостной системы высшего профессионального образования в условиях вхождения России в единое образовательное пространство. В ряде случаев для более полного и точного осмысления рассматриваемых проблем авторами проводятся экскурсы, выходящие за хронологические рамки темы. Следует отметить, что хронологический период включает в себя исторический период, сопряженный с социально-политическими и экономическими преобразованиями России. Революционные и военные годы, этапы становления и развития народного хозяйства, распад СССР, информатизация общества на современном этапе – все эти политические, экономические и социальные явления обосновывают заказ государства на определенную модель личности специалиста – выпускника вуза – и соответственно модель дополнительного профессионального образования (вуз как открытая педагогическая система) на разных исторических этапах.

Источниковая база исследования. Многоаспектный характер исследования предполагал обращение при разработке проблемы к разнообразным историко-педагогическим и современным научным и справочным источникам. Исходя из авторской трактовки объекта исследования всю совокупность используемых автором источников можно разделить на несколько групп:

1. Законодательные и нормативные документы, характеризующие государственную политику в области образования с конца XIX до начала XXI вв.: законодательные акты высших органов российской государственной власти, выступления высших должностных лиц Российского государства, уставы высших учебных заведений Москвы, Нижнего Новгорода, Санкт-Петербурга, инструкции, индивидуальные планы и учебные программы по повышению квалификации и переподготовке, документы административно-организационного управления, составляющие фонды Государственного архива Российской Федерации (ГА РФ), Центрального архива Нижегородской области (ГУ ЦАНО).

2. Материалы делопроизводства в высших учебных заведениях Нижнего Новгорода XIX-XX вв.: приказы и доклады членов совета министров, директоров и ректоров вузов, отчеты, протоколы заседаний кафедр, советов, конференций, семинаров, циркуляры, личные дела преподавателей, отчеты о деятельности преподавательского состава, о работе факультетов и кафедр повышения квалификации, отчеты о прохождении курса обучения на факультетах повышения квалификации, формулярные списки преподавателей, дела и отчеты о командировках и стажировках профессорско-преподавательского состава дореволюционного и советского периодов, докладные записки о постановке преподавания, приказы об организации преподавания и др. Основополагающими для нас стали фонды Центрального архива Нижегородской области: архивные материалы Варшавского политехнического института (Ф. 2082), Горьковского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Ф.Р. - 377), Горьковского инженерно-строительного института им. В.П. Чкалова (Ф.Р-2479), Горьковского педагогического института им. А.М. Горького (Ф.Р. -2734), Горьковского сельскохозяйственного института Министерства сельского

хозяйства СССР (Ф.Р. -2375), Горьковского областного института усовершенствования учителей Горьковского областного отдела народного образования (Ф.Р.-2296), Горьковского городского института усовершенствования учителей Горьковского городского отдела народного образования (Ф.Р. - 6045), Учреждения по подготовке партийных, советских кадров и кадров руководителей сельского хозяйства на территории Нижегородской области (Ф.Р. - 1003), Учреждения по подготовке и повышению квалификации кадров народного хозяйства на территории Нижегородской области (Ф.Р. -1571) и др.

3. Труды философов, историков, педагогов, экономистов, социологов и общественных деятелей дореволюционного и советского периода, включая их монографии, отдельные статьи, рецензии, отражающие вопросы истории становления высшего образования (П.Н. Милуков, В.И. Разумовский, С.В.Рожественский, Н.В. Сперанский, П.И. Ферлюдин, С. П. Шевырев и др.); проблемы внешкольного образования (Б.Б. Веселовский, В.П. Вахтеров, Е.А.Звягинцев, Е.Н. Медынский, В.И. Чарнолуцкий и др.); неопубликованные труды нижегородских ученых-преподавателей (А.Н.Сидоров «Записки о постановке преподавания Горного Искусства в Варшавском Политехническом Институте императора Николая II», В.И.Исаев, А.В. Коленский «Полные отчеты о научных и районных командировках», Г.В. Ключанский, В.И. Остромысленский, В.А. Ванюков «Предложения об изменении системы преподавания» и др.; И.А. Чарданцев «Доклады о реорганизации преподавания» и др.); методические рекомендации по организации преподавания и повышению активности обучающихся (А.И Сироткин, Ю.М. Тюрин, Г.А. Ширшин и др.). Некоторые труды являются книжными памятниками Фонда отдела редких книг и рукописей НГОУНБ, Фонда редких и ценных изданий ФБ ННГУ. Используются и неопубликованные

работы преподавателей Варшавского политехнического института (дореволюционный период).

4. Опубликованные отдельными изданиями и в периодике материалы личного происхождения (научные труды Ф.И. Каратыгина, «История Н.Новгорода» Н.Л. Храмцовского и др.).

5. Материалы периодической печати, опубликованные в официальных и научных, публицистических и отраслевых дореволюционных изданиях: «Вестник Временного Правительства», «Вестник Европы», «Волгарь», «Журнал Министерства народного просвещения», «Образование», «Русская школа», «Русская мысль»; советского и постсоветского периодов: «Вестник высшей школы: Alma Mater», «Народное образование», «Культура и жизнь», «Ленинградский университет», «Московский университет», «Правда», «Труд» и др. Данные материалы составляют фонд отдела периодических изданий НГОУНБ, фонды библиотек ГОУ ВПО ННГАСУ и НГПУ и др.

6. Современные источники, включающие научные труды, справочники, монографии, периодические издания, диссертационные исследования, посвященные историко-педагогическому анализу становления и развития высшего и дополнительного профессионального образования, сравнительному анализу современной отечественной и зарубежной системы дополнительного профессионального образования, теоретическому осмыслению роли дополнительного профессионального образования в подготовке трудовых ресурсов.

В исследовании непосредственно использованы 18 фондов Государственного архива Российской Федерации и Центрального архива Нижегородской области. Многие источники, вводимые в научный оборот, были неизвестны или малоизвестны и позволили расширить информационную базу исследования, а также конкретизировать фактологические сведения исследования.

Монография состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка.

В первой главе «Дополнительное профессиональное образование в России на рубеже XIX - XX столетий» дан историко-ретроспективный анализ формирования социально-культурных, социально-экономических и общепедагогических предпосылок становления высшего профессионального образования и отдельных видов дополнительного профессионального образования, которые складывались в двух основных направлениях: 1) в системе высшего педагогического образования - самоподготовка, посредством организации межвузовских и международных съездов и конференций, а также командирования профессорско-педагогического состава с целью повышения профессионального уровня и решения производственных задач. 2) становление образования взрослого населения под воздействием промышленного подъема после 1908 г. и влиянием общественно-политических движений.

Во второй главе «Развитие системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы в XX столетии» изложены результаты исследования проблем развития дополнительного профессионального образования в годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы вплоть до 70-х гг. XX в, что соответствует третьему этапу развития дополнительного профессионального образования, а также характеризуются основные направления развития дополнительного профессионального образования в высшей школе в 1970-1980-е гг. В исследовании делается вывод о том, что рассмотренный период развития дополнительного профессионального образования в России (на примере Нижегородского края) в годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы вплоть до 70-х гг. характеризуется как период развития всех основных видов и форм дополнительного образования: повышения квалификаций, переподготовки и стажировки. Данное развитие

было обусловлено социально-экономическими условиями и, прежде всего, развитием оборонной промышленности и необходимостью восстановления производства.

В 80-е г. XX столетия дополнительное образование развивается преимущественно в рамках повышения квалификации. Повышение квалификации в СССР функционировало как государственная система, обеспечивающая трудящимся получение новых, современных теоретических знаний и практических навыков, необходимых для работы по специальности.

Период развития дополнительного профессионального образования на рубеже XX-XXI столетий рассматривается нами в условиях перехода России к экономике рыночного типа и характеризуется значительным подъемом и вниманием со стороны государства. Свидетельством тому является закрепление статуса дополнительного профессионального образования в законодательных документах, а также поддержка исследований ученых в области дополнительного образования.

В третьей главе *«Перспективы развития системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы на современном этапе»* представлены материалы результатов анализа исследований ученых - экономистов, социологов и педагогов по проблеме интеграции современного дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство. Изложен анализ опыта работы в области международного сотрудничества ведущих вузов России. В соответствии с результатами проведенного историко-ретроспективного анализа изложены концептуальные подходы к развитию региональной системы дополнительного профессионального образования на примере строительного комплекса.

ГЛАВА 1. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX СТОЛЕТИЯ

1.1. Историко-педагогические основания периодизации становления и развития дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы

В России дополнительное профессиональное образование стало предметом специального исследования только в последние десятилетия XX века в основном после введения этого термина в Закон Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г. [198, 199]. Историко-педагогический анализ позволил рассматривать процесс становления и развития дополнительного профессионального образования в России как этапный.

В истории педагогики и образования этапизация не является новым направлением исследования. Этапизация выполняется каждым автором, осуществляющим исследование развития и становления той или иной образовательной системы [198]. Вместе с тем, Н.С. Розов отмечает: «Нет ничего более необходимого и нет ничего более сомнительного в историческом познании, чем периодизации». С одной стороны, выделение этапов, фаз, периодов – неотъемлемая часть написания истории, более того, одна из главных форм традиционного и современного исторического мышления. С другой стороны, если некоторые привычные евроцентристские периодизации (например, Древность – Средние века – Возрождение – Новое время – Новейшее время) пока еще кажутся многим ясными и непреложными, если в своей узкой области специалист волен выделять любые последовательности этапов развития отдельного поселения, провинции, общества, то при восхождении к масштабу Всемирной истории практически все устоявшиеся шаблоны рушатся, а

совмещение частных периодизаций, выделенных историками для своих излюбленных областей, представляется вовсе невыполнимой задачей [280].

В отношении периодизации Всемирной истории В. Грин обозначает, что проблема построения обоснованной периодизации исключительно сложна из-за многолинейности истории, огромного разнообразия социальных и культурных форм, различной скорости процессов, длительных периодов изолированного развития основных ойкумен (афроевразийской, доколумбовой Америки, Австралии и Океании), неопределенности общих единиц анализа, терминов и понятий относительно конкурирующих макроисторических парадигм.

М.В. Богуславский, характеризуя историко-педагогический процесс становления, отмечает, что в недрах общественных формаций и цивилизаций систематически возникали качественно новые предпосылки и условия движения школы и педагогики, которые оказывались результатом освоения обретенного потенциала, в ходе хотя и конфликтного, но эволюционного развития педагогической науки и практики образования. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли и школы [33].

Речь идет о том, что педагогические идеи и образовательная практика существовали в пределах определенного социального, культурного и педагогического контекста и одновременно осознания того, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. Эта наука имеет дело, с одной стороны, с необратимыми феноменами, а с другой стороны, на каждом новом этапе развития науки аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Это происходит как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведения, так и в силу

приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному [34].

М.В. Богуславский выделяет традиционные и нетрадиционные методологические инструментариумы изучения историко-педагогического процесса. К первым относятся установки, предполагающие исследования в рамках социально-исторических формаций (стадий), существовавших в разные эпохи: древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени (рабовладельческой, феодальной, капиталистической и пр.). Наряду с этим предлагаются сравнительно новые методологические подходы – в контексте педагогических парадигм мировых и региональных цивилизаций Запада и Востока. В этом случае исследования сосредоточены на изучении типичных совокупных черт воспитания и образования, доминировавших в определенной социокультурной среде [33].

Историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества как традиционной, так и нетрадиционной методологии. Тем самым качественно обогащается методологический инструментариум и потенциал научных исследований. Это позволяет формулировать существенные характеристики мирового историко-педагогического процесса, учитывать взаимосвязи генезиса истории педагогики с чередой основных социальных формаций, в пределах различных концептов и цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями.

Приведенные утверждения учитывались нами в осмыслении этапизации процесса становления и развития дополнительного профессионального образования в России как процесса, который характеризуется кумулятивностью, гетерохронностью, гетерогенностью (по Н.А. Морозовой), а также строится с учетом регионального аспекта, в силу географического и территориального положения России, а также с

учетом исторически обоснованных взаимосвязей со странами бывшего СССР.

Отечественные ученые выделяют несколько подходов к периодизации становления высшего профессионального и дополнительного высшего образования в России. Рассмотрим некоторые из них. На основе аксиологического, культурологического, формационного, цивилизационного подходов А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков, В.А. Сластенин выделяют пять этапов становления и развития (генезиса) профессионального образования не только по хронологическому принципу, но и по этапам этого генезиса [241].

Первый период (XVII в.-1917 г.) характеризуется авторами как период, в который создавались предпосылки для осуществления непрерывной подготовки рабочих и специалистов среднего звена через разнообразные профессиональные учебные заведения; количество профессиональных учебных заведений отставало от потребностей промышленного и сельскохозяйственного производства; нормативная документация об открытии и функционировании каждого вида учебного заведения и о создании единой системы профессионального многопрофильного образования отсутствовала; продолжалось дальнейшее совершенствование организационных, методических, содержательных и других аспектов всех типов учебных заведений, а также их системы в целом; развивающаяся экономика России требовала дальнейшего совершенствования профессионального образования и увеличения количества выпускаемых специалистов. В целом, все это обуславливало крайне медленный рост профессионального образования, оказывало негативное влияние на направленность содержания, формы и методы обучения и воспитания будущих специалистов.

Второй период (1917-1940 гг.). Профтехобразование развивалось крайне неравномерно, переживая свои «взлеты» и «падения»;

специалисты-педагоги понимали, что образование, в том числе и профессиональное, должно быть непрерывным, однако четкой концепции системы такого образования тогда еще не было; при благоприятных социально-экономических условиях функционировали основные компоненты непрерывного образования, в результате общество получило значительное количество подготовленных специалистов, и каждый член общества имел определенные возможности для своего развития, как культурного, так и профессионального, но такие периоды были кратковременными [241].

Третий период (1941-1945 гг.). В годы войны число высших учебных заведений и контингент обучавшихся в них студентов значительно сократились. В 1942 г. в стране оставалось только 460 вузов, в которых обучалось 227,4 тыс. студентов. Но, несмотря на трудности, советская высшая школа продолжала подготавливать кадры. Всего за 1941-1945 гг. советская высшая школа дала стране 302 тыс. специалистов.

Четвертый период (50-70-е гг. XX в.) характеризуется восстановлением народного хозяйства, разрушенного войной, крупномасштабным освоением целинных земель, новой аграрной политикой. Все эти события не могли не оказать существенное влияние на структуру профессионального образования и режим его функционирования; кадры нужны были срочно и в большом количестве, поэтому сроки обучения сокращались, больше внимания уделялось профессиональной подготовке в ущерб общеобразовательной, о преемственности (названного образования) по вертикали сознательно забывали; разнообразие учебных заведений системы профтехобразования сократилось; в целом сложились неблагоприятные условия для функционирования системы непрерывного профессионального образования; система профессионального образования была неустойчивой, часто изменялась; велись поиски оптимальных форм ее организации [241].

Пятый период (70-90-е гг. XX-начало XXI в.). В этот период ставилась государственная задача – повысить роль человеческого фактора в научно-техническом прогрессе. Поэтому одной из ключевых проблем подготовки квалифицированных специалистов являлось прогнозирование, которое позволило бы устранять возникавшие трудности, оперативно отражать быстро изменяющиеся требования производства к личностным и профессиональным качествам специалистов. Прогнозирование позволило разработать структуру социально-психологической модели специалиста широкого профиля и высокой квалификации, ее параметры, определить те качества, которыми специалисты должны были бы обладать. В это время в разработке системы профессионального образования впервые принимали участие психологи, социологи, физиологи, экономисты и инженеры. Эта комплексная проблема была включена в план важнейших научных исследований.

В 80-90-е гг. XX в. были разработаны и обоснованы новые научные принципы учебных программ профессионального обучения. Эти принципы позволяют отразить в программах:

- проблемность и перспективность знаний в прогнозируемой профессионально-квалификационной структуре рабочих кадров;
- новейшие достижения науки, техники и технологии в соответствующей отрасли производства, т.е. повышение теоретического уровня преподаваемых дисциплин и производственного обучения;
- политехнический принцип в век технического прогресса, когда быстрее морально устаревает техника, и поэтому специалистов надо впрок снабжать знаниями для принятия решений в новых обстоятельствах;
- преемственность трудовой и профессионально-технической подготовки;
- взаимосвязь общего и профессионально-технического секторов образования;

- обобщающую идею учебных предметов применительно к изучаемым профессиям;
- опыт новаторов производства;
- ориентацию на дальнейший рост производственной квалификации;
- типовое положение предвыпускной производственной практики;
- работы, смежные с основной профессией;
- новейшие формы и методы развития технического мышления;
- вопросы воспитания.

Таким образом, в этих принципах было выражено суммарное требование современного производства – обеспечение максимального роста творческих способностей человека, признание (в качестве ведущей функции профессионального образования), развитие способностей обучающихся, необходимых им для успешной дальнейшей работы в различных областях народного хозяйства. Это, в свою очередь, делало обязательным воплощение общекультурных аспектов содержания обучения, направленного на формирование широкой трудовой культуры и на адаптацию к сложившимся производственным условиям. В результате повысились требования к преподавательским кадрам, методическому, материально-техническому обеспечению учебного процесса, формам и методам его организации. Рассмотрение исторических аспектов развития профессионального образования в России позволяет сделать вывод о том, что непрерывность образования является одним из важнейших условий эффективности подготовки кадров [241].

В диссертационном исследовании доктора исторических наук Т.А. Ивениной «Система культурно-просветительных организаций и учреждений в дореволюционной России (1859-1917 гг.)» представлена периодизация этапов дореволюционной культурно-просветительной

деятельности. I этап (1859-1890 гг.) – становление культурно-просветительной деятельности в России. Делится автором на следующие периоды: 1859 г. – начало 1860-х гг. – зарождение культурно-просветительной деятельности; вторая половина 1860-х годов – первая половина 1870-х годов – разгром ряда организаций и процесс спада в просветительстве; вторая половина 1870-х годов – 1880-е годы – процесс восстановления просветительных организаций и учреждений.

II этап – 1890-1904 гг. – стабилизация и подъем просветительной деятельности; он распадается на такие периоды: первая половина 1890-х гг. – начало подъема в просветительстве, численный рост организаций и учреждений; вторая половина 1890-х гг. – дальнейшее развитие просветительной деятельности по нарастающей. Появление официозных организаций – участниц движения (Попечительство трезвости). Превращение культурно-просветительной общественной деятельности в стабильную общественную самодеятельность, поставленную государством в законные рамки; с начала XX века до первой революции в России (1900-1904) – дальнейший рост движения, принятие властью новых правил в 1901-1902 годах в отношении просветительных учреждений, появление новых видов организаций в движении.

III этап – 1905-1916 гг. – культурно-просветительная деятельность в новых исторических условиях – распадается на следующие периоды: первой революции (1905-1907 гг.) – в эти годы наступил существенный перелом в просветительстве: всплеск общественной активности в сфере просвещения, новые условия – явочный порядок открытия организаций и учреждений, новые виды просветительных организаций и учреждений, в том числе чисто пролетарских или крестьянских; реформ и политической реакции, затем оживления рабочего движения (1908-1913 гг.) – в эти годы репрессии властей были направлены против членов просветительного

движения, организаций и учреждений. От этого сплоченность в движении усилилась.

Консолидация просветительских сил происходила на разных съездах, в том числе деятелей народных университетов и других. Рабочее представительство действовало в просветительных организациях и учреждениях. Усилилось влияние социал-демократии в просветительных учреждениях. Активно включились в просветительную деятельность органы местного самоуправления (с 1911 г.). Начался подъем просветительной работы кооперативов (1913 г.). В годы первой мировой войны (1914-1917 гг.) наблюдается некоторый спад в просветительной деятельности в связи с мобилизацией в армию многих активистов, оживление деятельности проправительственных организаций и органов самоуправления, а также кооперативов по организации здорового досуга народных масс в условиях действия сухого закона [118]. В исследовании дана характеристика каждого этапа становления культурно-просветительных организаций и учреждений в дореволюционной России, в том числе и учреждений образования взрослых, что является важным для осмысления предпосылок и условий процесса становления дополнительного высшего образования в России. В частности, автор приходит к выводу, что к 1917 г. культурно-просветительная деятельность в России разрослась по масштабам, возникли новые виды просветительной работы, появились новые участники самого культурно-просветительного процесса. Можно сказать, что из чисто общественной самодеятельности, подвижничества интеллигентных слоев населения 50-60-х годов XIX века в XX веке выросло широкое движение со многими составляющими. Политический спектр этого движения был представлен всеми политическими течениями того времени – от правительственно-монархического до либерально-демократического и до революционно-демократического течения. Проблема внедрения начального всеобщего в эти

годы, особенно после 1908 года, поставила внешкольную работу на совершенно небывалую до этого высоту. Развитие внешкольного образования в стране было признано учебным ведомством во главе с министром просвещения А.Н. Шварцем важнейшей государственной задачей, решение которой позволило бы ликвидировать в стране неграмотность взрослого населения [118]. Результаты исторического анализа Т.А. Ивениной положены в основу уточнения хронологических рамок нашего исследования.

В диссертационном исследовании доктора педагогических наук Н.А. Морозовой «Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление» система дополнительного образования рассматривается в соответствии с системно-уровневым, системно-генетическим и системно-функциональным подходами как: феномен, в котором можно выделить шесть уровней и следующие компоненты: цель, содержание, учреждения, формы и методы управления, где системообразующей является цель – развитие человека. Система прилагается к уровням дополнительного образования, где каждый из уровней представляет систему в пяти компонентах, выделенных и для дополнительного образования в целом. Далее автор поясняет, что каждый системный уровень, выделенный из системной вертикали, служит основанием развития (эволюции) и функционирования систем соответствующего уровня. Анализ текстов по истории педагогики показал, что кумулятивный процесс содержания с течением времени был так стремителен, что, с одной стороны, в стенах одного учебного заведения, на одном образовательном уровне обучающийся не мог освоить все учебные дисциплины учебного плана, и тогда дисциплины стали делить на «основные» и «второстепенные», «дополнительные», «обязательные» и «необязательные» и т.п., число которых с течением времени только увеличивалось. С одной стороны, не обязательно учить всем известным

дисциплинам и в связи с этим обучающийся выбирает, какие дисциплины ему изучать обязательно и какие – не обязательно, т.е. дополнительно. Реализация задачи – развития человека, в том числе и по принципу дополнительности к профессиональному образованию – потребовала расширения спектра учреждений дополнительного образования.

Н.А. Морозова на основе критерия «тип образовательного учреждения» определила восемь этапов развития дополнительного образования в России: I – этап дополнений к обучению в школе (XI-XIII вв.); II – этап дополнений к обучению в училищах, а также в школе (XIV-XVI вв.); III – этап дополнений к обучению в однопрофильных академиях, а также – в школе и училищах (XVI в.); IV – этап дополнений к обучению в профессиональных училищах, университетах, а также в школе, училищах, однопрофильных академиях (XVIII в.); V – этап дополнений к лицейскому, дошкольному, институциональному, а также к обучению в школе, училищах, однопрофильных академиях, профессиональных училищах, университетах (первой половины XIX в. – 1859 г.); VI – этап создания самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей, а также дополнений к обучению в школе, училищах, профессиональных училищах, университетах, детских садах (1859-1917 гг.); VII – этап создания разветвленной сети внешкольных учреждений образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации, а также дополнений к обучению в детских садах, школе, профессиональных училищах, колледжах, университетах (1917-1992 гг.); VIII – этап определения статуса дополнительного образования, формирования его как становящейся системы (1992-2002 гг.) [198].

Как видим, первые пять этапов характеризуют собственно «дополнение», «дополнительность» по признаку пристраивания к обучению в соответствующем образовательном учреждении. Начиная с

шестого этапа (вторая половина XIX в.), на основе формирования самостоятельных учреждений дополнительного образования наравне с пристраиванием создается база становления дополнительного образования как системы. Автор свидетельствует, что реализация дополнительного профессионального образования в специальных учреждениях (академиях, институтах, факультетах по программам повышения квалификации и переподготовки кадров начинает развиваться в 1859-1917 гг.

Для нашего исследования интересна периодизация развития туристико-краеведческой деятельности в системе дополнительного образования детей, предложенная Ю.С. Константиновым, т.к. основанием периодизации являются социально-экономические изменения общественной жизни России. В диссертационном исследовании «Теория и практика туристико-краеведческой деятельности в системе дополнительного образования детей» выделены следующие этапы: середина XIX в. – 1932 г., 1933-1946 гг., 1960-1991 гг., 1992-2002 гг. Данная периодизация позволяет анализировать историю становления дополнительного образования на фоне экономических и социальных преобразований России [150].

В контексте определения методологической основы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования нами изучены периодизации ученых, раскрывающие этапы становления концепции непрерывного образования. Проблеме периодизации истории развития концепции непрерывного образования посвятили свои исследования многие ученые. В исследовании В.Л. Аношкиной, С.В.Резванова «Образование. Инновация. Будущее» дан подробный анализ периодизаций значительных, на наш взгляд. Каждый этап развития непрерывного образования характерен своими формулировками, своим теоретическим уровнем, поэтому вычленение этапов развития концепции непрерывного образования представляет несомненный интерес. Приведем

некоторые результаты исследования В.Л. Аношкиной, С.В. Резванова, на которые мы опирались в своих исследованиях. Исследование В.Г. Онушкина [231] увидело свет в то время, когда советская исследовательская наука, по ряду причин, еще не «повернулась лицом» к проблеме развития идеи непрерывного образования. Несмотря на тенденциозное название, обусловленное велением времени написания, данная работа представляет собой попытку проведения анализа феномена непрерывного образования. Положив в основу хронологический аспект, автор выделяет четыре этапа его развития. I этап – 50-е гг. – начало 60-х гг. XXв. В это время непрерывное образование трактовалось как ликвидация недостатков школьного образования взрослых или как последующее пополнение знаний, обусловленное жизненной необходимостью; II этап – 60-е годы XXв. В это время непрерывное образование рассматривалось как механизм повышения квалификации; III этап – конец 60-х гг. Непрерывное образование считается необходимостью для получения «джоб квалификейшн» – квалификации, необходимой для работы в различных отраслях; IV этап – середина 70-х гг. Происходит упор на «лайф квалификейшн» – образование, призванное адаптировать человека к жизни в современном обществе. При проведении данного анализа автор не ставил перед собой задачи создания какой-либо классификации [10].

У Е.П. Тонконогой встречаем несколько иные подходы к периодизации истории развития концепции непрерывного образования: в качестве критерия выделения отдельных этапов берется представление о сущности феномена непрерывного образования. Ею выделяются три этапа: I этап – до середины 60-х годов XXв. Непрерывное образование взрослых отождествлялось тогда с послешкольным образованием взрослых; II этап – с середины 60-х до начала 70-х гг. XXв. Непрерывное образование рассматривалось уже как вся система образования в условиях НТР и общественно-экономических изменений. III этап – с начала 70-х гг. XXв.

до настоящего времени. Предпринимаются попытки создания теории, определяющей сущность непрерывного образования. Однако в те годы попытки унификации теории непрерывного образования не увенчались успехом. Данная периодизация не представляется полной ввиду того, что автор учитывает в ней развитие идеи непрерывного образования лишь в Западной Европе и США, но, несмотря на это, нельзя не отметить ее несомненного достоинства: принцип, положенный в ее основу, при определенных условиях может зафиксировать переломные этапы в осмыслении социологией феномена и идеи непрерывного образования. [10; 308].

У советских авторов встречаем различные взгляды на происхождение идеи непрерывного образования. Так, в пользу новизны идеи высказывается О.В. Купцов [171], в то время как Г.А. Ягодин [340], А.П. Владиславлев [59] и основоположник изучения непрерывного образования в нашей стране А.В. Даринский [83] склоняются к мысли о древнем происхождении данной идеи.

В.Л. Аношкина, С.В. Резванов, Г.А. Ягодин, рассматривая истоки зарождения концепции непрерывного образования, приходят к заключению, что версия о древности происхождения идеи непрерывного образования, безусловно, справедлива. Но, наряду с этим, не подлежит сомнению также и тот факт, что данная идея могла получить концептуальное воплощение лишь в эпоху НТР. Только НТР как одна из существующих характеристик современной цивилизации, выдвигая перед человечеством непрерывное образование в качестве настоящей необходимости, предоставляет при наличии соответствующих социальных условий потенциальную возможность, потенциальные средства его реализации. Мы разделяем указанную позицию авторов (В.Л. Аношкина, С.В. Резванов и др.), которые выделяют констатационную (стадия наблюдения), феноменологическую (стадия идентификации феномена),

методологическую, стадию теоретической экспансии и конкретизации, практического применения.

Первые представления о непрерывном образовании появляются лишь в конце 50-х гг. XX века в качестве реакции на растущую неудовлетворенность имеющейся образовательной системой, в условиях нарастающего кризиса последней. Кризис системы образования многих стран вызван ее несоответствием новым требованиям эпохи НТР. На стадии наблюдения (с конца 50-х гг. до середины 60-х XXв.) идея непрерывного образования была воспринята лишь отдельными личностями, она не стала еще достоянием широкой педагогической общественности, не послужив ей, таким образом, стимулом к деятельности. Феноменологическая стадия (вторая половина 60-х – начало 70-х гг. XXв.) может быть названа идентификационной, т.к. в процессе ее прохождения проблема необходимости построения новой парадигмы образования приобретает очевидность, феномену присваивается идентификатор «непрерывное образование». В отличие от предыдущих методологическая стадия (1972/73-1976/77гг.) развития концепции непрерывного образования носит явно дедуктивный характер. Наблюдается хаотичный рост инноваций, попытки управления которыми не носят системного характера. Разработка методологических проблем не перешла на более высокий уровень, т.е. произошла некоторая «заминка» в развитии концепции непрерывного образования. В этот застойный период появились даже критические замечания в адрес идеи непрерывного образования: ее стали считать утопической, мистической, неопределенной и туманной. На стадии «теоретической экспансии и конкретизации» (1976-1977гг. до начала 80-х г. XX в.) происходит процесс адаптации системы к современной образовательной ситуации. Происходит развитие многообразия форм и методов непрерывного образования, причем каждый из них является способом решения конкретных задач. Для данной стадии

характерны следующие черты: множественность подходов к теории, а также попытки адаптации теории к практике. Пятая, современная стадия становления концепции непрерывного образования, начинается с 80-х гг. XXв. На стадии практического применения идея непрерывного образования получила концептуальное воплощение; проявилось стремление согласования нововведений не только с принципами непрерывного образования, но и с потребностями социокультурной среды [10].

В свете изложенного необходимо отметить, что понятие «непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам)»:

– к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно. Причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. При этом возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве. Во-первых, человек, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, слесарем, врачом или инженером, может совершенствовать свою квалификацию, свое профессиональное мастерство. Условно это называется «вектором движения вперед». Во-вторых, поднимается по ступеням и уровням профессионального образования – «вектор движения вверх». При этом человек может либо последовательно восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропустить. Например, учащийся может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование, либо после школы сразу приступить к программе высшего образования. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, то есть возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических

условий в обществе (т.е. смены специальности). Это «вектор движения по горизонтали»;

– к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

– к образовательным учреждениям. Непрерывность в данном случае характеризует такую сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и у каждого человека [150].

Историко-педагогический анализ становления и развития дополнительного профессионального образования показал, что история становления и развития дополнительного образования сопряжена с социально-политическими и экономическими преобразованиями России.

В процессе разработки периодизации процесса становления и развития дополнительного профессионального образования мы руководствовались пониманием значимости историко-культурного, социально-политического и экономического факторов развития общества и государства, а также постепенным становлением отдельных элементов и видов дополнительного профессионального образования, развивающихся параллельно с развитием высшего профессионального образования. Учитывали условия, задачи и результаты проводимых реформ в области профессионального образования. Реформы образования – масштабная деятельность в форме социального проекта по изменению содержания, структуры, методов, форм образования; обычно эта деятельность носит государственный, в последнее время – межгосударственный характер.

Реформы образования вызываются социальными потребностями, могут носить как эволюционный, так и революционный характер, могут инициироваться учеными (реформа Я.А.Коменского, XVII в., педагогические идеи Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, XVIII в.), правителями (реформа Петра I, реформа Наполеона), правительством отдельных стран (Реформы образования в СССР, РФ), совместным решением правительств (Болонский процесс – крупнейшая из реформ образования современности). Реформы образования могут осуществляться в рамках отдельного учебного заведения (Царскосельский лицей), подсистемы таких заведений (центральные школы во Франции, 1795-1802, с упором на изучение точных наук в противовес традиционному классическому образованию), в масштабах всей страны (реформы образования в СССР), континента (Болонский процесс с участием к 2003 г. 40 стран Европы, включая РФ). Реформы образования свидетельствуют об усилении значения образования как социальной ценности [178].

Примером масштабных реформ образования под влиянием социальных изменений являются реформы в России XX века. Революция 1917 г. поставила задачи ликвидации безграмотности населения (раньше задача так не формулировалась, поэтому не было и механизма ее реализации), общедоступности образования, его унификации (идея единой школы), контроля со стороны государства (идея государственного образования). Разработка содержания, структуры, методов и форм образования (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская и др.) соединялась (нередко в противоречивых отношениях) с новой концепцией воспитания, основанного на коллективизме (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.), с деятельностной психологической концепцией (Л.С. Выготский и др.). Компромисс был достигнут в концепции воспитывающего обучения (воспитание – функция образования), которая была положена в основу реформ образования в СССР во второй половине XX века, придав им

определенную специфику, определив как их достижения, так и просчеты [178].

Мы разделяем позиции ученых М.В. Богуславского [34], В.А. Болотова [39], М.Н. Костикова [39] и др. о том, что целостное рассмотрение процесса реформ российского образования позволяет определить ряд повторяющихся, а, следовательно, достаточно устойчивых закономерностей, учет которых позволит более продуктивно осуществлять преобразования современной российской школы. Историками давно был отмечен парный характер происходящих в России преобразований. После каждой реформы, ставящей целью существенную трансформацию всей системы просвещения в России с неизбежностью падающего ножа гильотины, осуществлялась стабилизирующая контрреформа, преследующая цель возвращения к прежним (традиционным) ориентирам, хотя и несколько осовремененным в соответствии со спецификой новой социально-политической ситуации.

Анализ образовательных реформ показал, что за охарактеризованными реформаторскими процессами, разумеется, стоят более сложные факторы и причины. Одной из причин незавершенности образовательных реформ является постоянное противостояние государства и общества (в данном аспекте – органов руководства образованием и учительством). Всякая реформа, предпринимаемая сверху руководящими органами, вызывала то более явное, то скрытое противодействие большинства педагогов, не видящих в новациях для себя ничего, кроме увеличения и без того немалых трудностей. В свою очередь, реформаторское движение, идущее снизу, порожденное усилившейся активностью передовых педагогов-новаторов скорее рано, чем поздно глушилось (в том числе и в результате распространения их опыта в качестве директивнообязательного на всю страну) государственными органами [33].

Анализируя методологические основы изучения процессов реформирования образования, М.В. Богуславский приходит к выводу о том, что рассматривая итоги образовательных реформ, нельзя не выделить и другие, прежде всего, социокультурные факторы. Все осуществлявшиеся прогрессивные реформы носили явно выраженный характер «догоняющей» модернизации, происходившей в сфере образования под сильным влиянием опередивших Россию в своем развитии западных стран, что обуславливало заимствование технологий, адаптацию отечественного образования к образцам, возникающим в иных условиях. Это, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало определенные негативные последствия.

Как показал опыт, «догоняющие модернизации» вообще неэффективны в интеллектуальных сферах (в том числе и в образовании). Организуемые извне, они в основном пассивно усваивали чужие образцы, а не вырабатывали свои собственные, не изменяли условия, не формировали новые цели. В данном аспекте слабо, а, по сути, и вообще не реализуется направленность реформ – не как «догоняющей модернизации» по западным образцам, а в качестве саморазвивающегося изнутри процесса, как результата преодоления собственных противоречий, на своей отечественной ментальной базе. Все эти рассуждения необходимы, поскольку успех – неуспех каждой реформы системы образования в конечном итоге определялся не только материально-экономическими, социально-педагогическими и организационными причинами, хотя это всегда выходило на первый план.

Не менее важна и проблема концептуальной направленности реформ, которые должны действительно утверждать новое, но в то же время не разрушать самобытность национальной культуры, опираться на нее.

Анализ законодательных и нормативных документов в области высшего профессионального и дополнительного профессионального образования, архивных источников, включая материалы делопроизводства, методические руководства и учебные материалы ученых-педагогов в области повышения квалификации и переподготовки и др., охватывающие период развития профессионального образования в России с середины XIX-XXI вв., позволяет утверждать, что периодичность и интенсивность развития системы дополнительного профессионального образования как части системы непрерывного образования соответствует периодам экономического выхода из кризисов, а также периодам реформирования высшего профессионального образования.

В связи с вышеизложенным на основе историко-педагогического анализа развития дополнительного профессионального образования, сопоставления этапов развития отечественной экономики и профессионального образования нами определено шесть этапов развития системы дополнительного профессионального образования с конца XIX в. по настоящее время на основе следующих критериев: 1) соответствие хронологическим рамкам реформирования высшего профессионального образования; 2) становление и обогащение сущностных характеристик дополнительного профессионального образования как системы:

I период (рубеж XIX-XX вв.) – период формирования предпосылок и отдельных элементов будущей системы дополнительного профессионального образования: внешкольное профессиональное образование взрослых, формальные и неформальные виды дополнительного образования преподавательского состава вуза; открытие в Петербурге 21 мая 1885 г. первого в мире института для усовершенствования врачей – Клинический институт Великой княгини Елены Павловны.

II период (1917 – 1940-е гг.) – становление системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации), обусловленное социально-экономическими и идеологическими условиями; формирование самостоятельных форм, методов обучения и управления;

III период (годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы вплоть до начала 1960-х гг. XX в.) – внедрение в систему повышения квалификации новых форм обучения, ориентированных на обеспечение связи обучения с производством; расширение специальностей в области дополнительного профессионального образования в основном за счет отраслей оборонной промышленности;

IV период (1960-е – первая половина 1980-х гг. XX в.) – совершенствование системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли; развертывание сети структурных подразделений вузов, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку специалистов;

V период (вторая половина 1980-х – 90-х гг.) – выделение самостоятельной институциональной основы «системы дополнительного профессионального образования», обогащение методов, принципов и форм образования; направленность процесса обучения на творческое развитие личности в условиях непрерывного образования;

VI период (конец XX в. – по настоящее время) – реформирование дополнительного профессионального образования в условиях интеграции России в единое образовательное пространство.

Периодизация позволяет проследить особенности становления и развития структурных компонентов и целостную систему дополнительного профессионального образования на фоне экономических, политических, социально-культурных и общепедагогических условий развития

профессионального образования в России. Синхронный анализ выделенных периодов позволяет определить перспективы, направления и оптимальные условия совершенствования современной системы дополнительного высшего образования в России.

1.2. Предпосылки становления и развития системы дополнительного профессионального образования в России

Историко-сравнительный анализ дореволюционного периода развития дополнительного профессионального образования потребовал системной и кропотливой работы с архивными документами. Большую группу источниковедческой базы исследования составили законодательные акты верховной власти, статистические материалы печати: «Журнал Министерства народного просвещения», «Вестник Временного Правительства», «Вестник Европы», «Волгарь», «Образование», «Русская школа», «Русская мысль»; документы делопроизводства некоторых высших учебных заведений России и Нижегородской губернии, в связи с тем, что ведение документации соответствовало следующим требованиям: 1) осуществлялось на естественном языке (рукописные, машинописные документы, в том числе телеграммы, телефонограммы и т.д.); 2) при подготовке и оформлении документов необходимо было соблюдать правила, обеспечивающие юридическую силу документов, оперативное и качественное их исполнение и поиск; 3) приказ рассматривался как правовой акт, издаваемый для решения основных и оперативных задач, стоящих перед вузом.

Изучение архивных документов и педагогических исследований по проблеме исследования проводилось по следующим направлениям: 1) изучение предпосылок и условий становления системы

дополнительного профессионального образования, включая анализ условий развития внешкольного образования взрослых; 2) анализ опыта учреждений дополнительного профессионального образования врачей и учителей; 3) выявление целевых и содержательных компонентов высшего профессионального образования как «слагаемых» дальнейшего развития дополнительного профессионального образования; 4) учет регионального компонента в выявлении причин, условий и тенденций развития дополнительного профессионального образования.

Историко-педагогический анализ показал, что условно можно выделить четыре основные группы взаимосвязанных причин, направленных на распространение дополнительного профессионального образования в России и Нижегородской губернии на рубеже XIX-XX веков: политические, экономические, социально-культурные и общепедагогические.

Политические предпосылки прежде всего обоснованы крестьянской реформой 1857-1858 гг.; радикальными преобразованиями на основе проведения судебной, городской (1870 г.), военной (1862-1874 гг.) и образовательной реформ (1860-1870 гг.); созданием абсолютной монархии и государственного аппарата, развитием товарно-денежных отношений, строительством регулярной армии и флота, осуществлением великой реформы России в эпоху 60-х гг. XIX в., капиталистической модернизацией государства, активизацией общественно-педагогического движения, что обусловило объективную потребность в квалифицированных специалистах, развитием общественно-политических движений со стороны интеллигенции и постоянной необходимостью проведения просветительских реформ.

Императором Александром I проводились серьезные реформы госаппарата. Манифестом 1802 года учреждалось в Российской империи восемь министерств, в том числе министерства подразделялись на

департаменты - на отделения во главе с начальниками отделения – на столы во главе со столоначальниками. Учреждался Кабинет министров. Первым документом, относящимся к системе образования в России, были утвержденные в 1803 году «Предварительные правила народного просвещения». Большинство статей правил были проектом будущей системы образования. В целом документ представлял собою скорее концепцию развития образования, нежели закон его функционирования, но большинство статей предварительных правил «являлись, по существу, проектом программы будущего устройства системы» [121].

Ими устанавливалась общая структура образовательного пространства России, иерархическая система управления и взаимосвязи отдельных ее звеньев; содержание образования; материальное обеспечение и источники финансирования. Созданием Министерства народного образования был установлен государственный характер образования в России. Указанным манифестом в ведение Министерства народного просвещения передавались «типографии частные и казенные, издания ведомостей и всякие периодические издания, народные библиотеки, собрания редкостей, натуральные кабинеты, музеи и школы всех типов. В 1803 году образованы учебные округа, открыты университеты в Харькове, Казани, Вильне и т.д. Все государственные учебные заведения по Уставу от 1804 года подразделялись на 4 ступени – уездные училища, одноклассные приходские училища, гимназии и университеты. Министерству подчинялись и сословные учебные заведения для дворян – лицеи, сочетавшие в программах гимназическое образование с ускоренным курсом университета. Системой образования ведало Главное управление училищ. Образовалось 6 учебных округов – Московский, Петербургский, Белорусско-Литовский, Дерптский, Казанский, Харьковский, возглавляемых попечителями (общий надзор). Всеми делами в учебном округе ведал соответствующий «региональный» университет через

посредство ученого совета. Университетский устав 1804 года предусматривал значительную автономию: выборность ректора и профессуры, определенная независимость от судебной системы по делам гражданского судопроизводства, право университетов утверждать учителей в гимназии и училища своего округа. Указ 1809 года «Об экзаменах на чин» в целях повышения грамотности и профессионального уровня чиновников требовал, чтобы чины, дававшие права личного и потомственного дворянства, присваивались при предъявлении диплома об университетском образовании или при сдаче экзамена в объеме университетского курса.

В начале XX в. Россия переживает экономический кризис, обострившийся в период войны с Японией и переросший в революцию 1905-1907 гг. Разделяя мнения историографов А.И. Аврус [6], Т.А. Ивениной [13] и др., мы считаем, что первая революция в России создала уникальные условия для развития общественной культурно-просветительной деятельности. В условиях сохранившейся в России монархии впервые в годы революции было дозволено легальное создание различных общественных организаций, в том числе совершенно новых для общества – политических партий, профессиональных союзов. В то же время было позволено более свободно организоваться всему обществу по его интересам, в том числе в просветительные организации, кооперативы и т.д. Революция привела к небывалой до того активности трудящихся масс, их самодеятельности. Наряду с интеллигентскими организациями и их культурно-просветительными учреждениями стали возникать пролетарские, крестьянские и других низших слоев общества (приказчиков, мелких служащих и т.п.) организации. Некоторые из них, которые являлись прямым порождением революционного времени, как, скажем, рабочие клубы, уже в ходе революции и после ее поражения были разогнаны властями.

Клубная деятельность рабочих масс возобновилась позже, в условиях правительственной реакции, но эти клубы уже не были теми революционными учреждениями трудящихся, каковыми они являлись в 1905-1906 годах. Клубной деятельностью занимались и нетрудящиеся массы в этот период. Многие же из созданных в годы революции просветительных учреждений сохранились, уцелели и в дальнейшем также участвовали в просветительной деятельности. Важнейшим революционным завоеванием общественности стало разрешение властей явочным путем открывать различные культурно-просветительные учреждения для трудящихся масс. В годы первой революции в России культурно-просветительная работа обогатилась новыми формами. Во внешкольном образовании народа, например, в этот период появилась новая, высшая ступень образования для трудящихся – народные университеты, идея создания которых возникла еще в 1890-х гг. [118].

В России начинают свою работу издательства «Звезда», «Правда» и др. В первом номере газеты «Правда» (от 22 апреля (5 мая) 1912 г. обозначена основная концепция газеты и аудитория читателей: «Нужно ли доказывать, что русскому рабочему необходима своя политическая газета? Нет, это уже доказано. Этот вопрос, поступивший на обсуждение из «Звезды», вызвал самый горячий отклик в рабочей среде по всей России: обсуждение вопроса на местах, письма и корреспонденции в газеты шли непрерывно в течение последних двух-трех месяцев. Объявление о нашем намерении приступить к изданию «Правды» вызвало поразительно дружный прилив пожертвований в фонд газеты от рабочих, можно сказать, почти всех петербургских фабрик, заводов и мастерских. Не доказывать необходимость рабочей газеты поэтому приходится нам, а только исполнять требования русского пролетариата» [261].

События первой мировой войны, в которую втянулась Россия с 1914 года, двояким образом отразились на состоянии культурно-

просветительной работы. Из-за военных расходов и трудностей военного времени (например, из-за мобилизации в армию активных и деятельных участников культурно-просветительных учреждений) произошел некоторый спад в культурно-просветительной работе. Но, с другой стороны, вынужденное «отрезвление» страны, возникшее с введением сухого закона в 1914г., привело к быстрому росту потребностей в культурно-просветительных учреждениях и мероприятиях. И чем дольше длилась война, чем больше разрушений она приносила стране, тем очевиднее для всех прогрессивно мыслящих людей России становилось, что выход из войны и восстановление экономики страны будут просто не возможны без культурной работы с населением, без развития образования народа. Поэтому в годы первой мировой войны культурно-просветительная деятельность общественных организаций, в первую очередь просветительных – обществ грамотности, обществ содействия народному образованию, библиотечных обществ, обществ народных чтений, обществ народных университетов и многих других, а также кооперативов не только не прекращалась, а напротив, всеми возможными средствами продолжалась. Попечительства трезвости, земские органы, кооперативы в годы войны сосредоточили свои усилия на создании таких комплексных культурно-просветительных учреждений, как народные дома и др. [118]. В газете «Русский инвалид» за 8 (21) августа 1916г. сообщается, что в Нижнем Новгороде 5-го августа близь села «Работки» назначено открытие построенной средствами губернского и уездных земств и на пожертвования разных учреждений и лиц школьной колонии для 80 детей героев, пострадавших в текущую кампанию. Колония принята под покровительство Великой княгини Ольги Александровны [285].

Экономические предпосылки возникновения дополнительного профессионального образования. После отмены крепостного права последовали реформы в социально-экономической и культурной сферах.

Земская реформа 1864 г. ввела органы местного самоуправления в 34-х губерниях России. Земство было принципиально новым для России учреждением. Это был представительный орган самоуправления на уровне уезда и губернии, обладавший определенными полномочиями. Земство на протяжении почти всей своей истории вынуждено было существовать в условиях российского самодержавия, параллельно с бюрократической, централизованной государственной системой. Тем не менее, в этих условиях земству удалось сохранить свою специфику, независимость и авторитет [210].

Перед новым общественным институтом стояла весьма серьезная задача – создание развитой инфраструктуры российского села. Требовалось проведение ряда мероприятий по повышению образовательного и культурного уровня населения, улучшению его экономического благосостояния. Здравоохранение являлось одним из важнейших направлений практической деятельности земских учреждений. По «Положению 1864 г.», земства должны были осуществлять содержание больниц и богаделен, проводить санитарные мероприятия.

Существенным результатом деятельности земских учреждений было приобщение части населения российской глубинки к участию в местном самоуправлении, перенесение центра тяжести в решении хозяйственных вопросов на культурное развитие и формирование регионального профессионального образования, адаптированного к местным условиям из столицы в провинцию [118].

При взаимодействии общественности, частной и земской инициатив с государством в пореформенной России сформировались компоненты системы профессионального образования с общественно-государственным характером. В этом случае государство брало на себя регулятивную, надзорно-контролирующую функцию, стремясь сохранить монополию на сферу образования, а общественности отводилась функция инициирования

и финансирования профессиональных учебных заведений. Главной движущей силой общественно-педагогического движения были лидеры, активные деятели-педагоги, учёные, инженеры, известные промышленники и предприниматели.

В конце XIX – начале XX века в связи с крупным промышленным подъемом, созданием рынка свободной рабочей силы, развитием международных связей, заключением новых внешних займов и торговых договоров; развитием науки, строительством железных дорог и развитием судоходства в России появляется ряд промышленных и культурных центров.

Одним из таких промышленных и культурных центров России являлась Нижегородская губерния. В период реформ 1779 года Нижегородское наместничество включало в себя старую Нижегородскую губернию, а также части Рязанского и Володимирского (Владимирского) наместничеств и часть Казанской губернии. Позднее в октябре 1797 года размер Нижегородской губернии был увеличен за счёт территорий, полученных при разделе Пензенской губернии [175].

В связи с военными действиями в Нижний Новгород и Нижегородскую губернию были эвакуированы из Москвы видные деятели культуры (часть из которых владели имениями в губернии), в том числе писатель и историк Н.М. Карамзин, поэт К.Ф. Батюшков и др. В Нижний переведены и некоторые московские учреждения (почта, московские департаменты Правительствующего Сената). В 1817 году перенесена Макарьевская ярмарка. Деятельность ярмарки превратила некогда захолустный прибрежный район города в центр торговли и сделала Нижний Новгород знаменитым не только на всю Россию, но и за ее пределами.

С 1843 г. в Нижнем Новгороде функционирует первая в России судоходная компания «По Волге», она осуществляет грузовую, а позднее и

пассажирскую перевозку. В 1862 г. запускается движение по железной дороге. Через 13 лет железнодорожные перевозки столь бурно возросли, что потребовалась постройка второго пути. «Железная дорога, убыточная как отдельное предприятие, является частью весьма выгодною, с точки зрения общей экономики государства, ввиду того влияния, которое она оказывает на производительные силы страны...», – писал министр финансов С.Ю. Витте. Именно приход в губернию железных дорог наряду с инновационным переворотом в речном транспорте определил будущее Нижегородской промышленности.

XVI Всероссийская промышленная и художественная выставка 1896 года в Нижнем Новгороде по праву может считаться одной из самых значительных выставок XIX столетия в мире и самой грандиозной выставкой в истории России. Выставка была призвана подвести итоги развития экономики страны и дать толчок дальнейшему ее развитию, а также продемонстрировать достижения российской промышленности с целью заключения новых внешних займов и торговых договоров. Одновременно с выставкой в Нижнем Новгороде был проведен IV Всероссийский торгово-промышленный съезд, который должен был выяснить для правительства весь комплекс проблем, стоящих перед российской промышленностью и торговлей, для выработки будущей стратегии экономической политики в целом [218].

К 1917 г. в состав губернии входило 11 уездов: Ардатовский, Арзамасский, Балахнинский, Васильсурский, Горбатовский, Княгининский, Лукояновский, Макарьевский, Нижегородский, Семёновский, Сергачский.

Следовательно, к началу XX века административно-территориальные, экономические, историко-культурные предпосылки позволили Нижнему Новгороду и Нижегородской губернии стать культурным, торгово-промышленным и образовательным центром

международного и Российского значения. В настоящее время Нижегородская область занимает 4 место в России по инновационному потенциалу благодаря уникальному научно-техническому ресурсу оборонно-промышленного комплекса и мощной образовательной базе. В связи с этим история становления дополнительного профессионального образования в Нижегородской губернии может являться примером характеристики развития образования в городах центральной России, использование документов Центрального архива Нижегородской области дает более качественную и реалистичную реконструированную модель развития профессионального образования.

Социально-культурные предпосылки. В развитии общественно – педагогической мысли второй половины XIX века видное место занимало «революционно-демократическое» направление. С современных подходов М.В. Богуславским данное направление определено как социально-педагогическое. В 60-е, 70-е годы XIX в. его представляли такие общественные деятели, публицисты, как Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, а также Н.В. Шелгунов и А.П. Щапов. Общими для них являлись такие требования, как: максимально широкое и динамичное просвещение народа, придание сфере образования роли фактора, преобразующего российское государство и общество. Несомненен был их демократизм, который выражался в требовании снятия любых ограничений на пути к образованию, превращения школы в общедоступную [33].

В сфере воспитания акцент делался на формирование критически настроенной личности, а в обучении важнейшее значение придавалось развитию познавательной активности молодежи, «живого мышления», которое затем станет фактором их самообразования. Центральное место в философии образования революционеров-демократов занимал идеал всесторонне развитой личности, который мог сформироваться только в

обстановке органичной связи школы и жизни, обучения и воспитания. Большое значение для формирования педагогического сознания имел обоснованный выразителями этого направления образ-идеал народного учителя, несущего свет знаний в массы, пробуждающего в них творческий потенциал, создающего и преобразующего культурно-образовательную среду [34].

Ведущую роль в проведении реформы общего образования в данный период сыграли факторы социокультурного порядка, одним из которых стало массовое движение к образованию и культуре, охватившее российское общество во второй половине XIX в. Явления общественной жизни не могли не оказывать влияние на официальную власть. Поэтому одной из предпосылок общеобразовательной реформы стала готовность официальной власти к ее проведению, когда появился либерально настроенный правительственный слой, осознающий необходимость преобразований.

С середины XIX в. начинается бурный расцвет различных форм образования взрослых, которые строятся по принципу дополнительности; открытие высших учебных заведений, народных университетов, профессиональных курсов, народных библиотек и театров, клубов, кружков, библиотек и т.п. Работы В.П. Вахтерова [52], Е.Н. Медынского [184;185; 186] и В.И. Чарнолуцкого [326, 327], раскрывают сущность «внешкольного образования». Понимая под внешкольным образованием «совокупность учреждений, служащих для удовлетворения умственных и художественных потребностей населения, прошедшего ту или иную ступень школьного образования, а также населения, по какой-либо причине оставшегося за порогом школы», авторы раскрыли значение, определили цели, задачи и виды внешкольного образования в России.

Первая крупная работа, которую можно отнести к теории внешкольного образования, как считают исследователи этой проблемы

П.В. Горностаев, Ф.Н. Литке, Е.П. Тонконогая и др., это книга народнического писателя А.С. Пругавина «Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания», вышедшая в Санкт-Петербурге в 1890 г. Она состояла из отдельных очерков о воскресных школах, народных чтениях, библиотеках, читальнях, книжных складах. В предисловии ко второму изданию своей книги (1895 г.) автор называет все виды деятельности по просвещению взрослых «внешкольным образованием народа» [310].

В 1896 г. в Москве вышла книга В.П.Вахтерова «Внешкольное образование народа». В ней он выступил с обоснованием необходимости органической взаимосвязи в деятельности воскресных школ, повторительных классов, народных библиотек, справедливо полагая, что только их взаимодействие может способствовать эффективному образованию взрослого, развитию и совершенствованию его личности. Творческое содружество научной интеллигенции и прогрессивных предпринимателей – меценатов выражалось в открытии доступных для всех желающих общественных и земских учебных заведений.

Философские теории истории образования рассмотрены П.Н. Милюковым в труде «Очерки по истории русской культуры». Он пишет, что сознательно или бессознательно специальная работа всегда направлялась какою-нибудь теорией, пренебрежение же к теории, если оно само не было результатом теорий, большею частью сводилось к тому, что специалист становился невольным орудием отжившей теории, конечно, к большому ущербу для значения его ученой работы [192; 193].

Первый Общеземский съезд по народному образованию, состоявшийся в 1911 г., отметил, что правильное и успешное развитие хозяйственной, общественной и государственной жизни возможно только при высоком культурном уровне всего взрослого населения. Съездом были проанализированы и обобщены основы совместной работы земств,

местного самоуправления, кооперативных организаций, культурно-просветительных и образовательных обществ по руководству культурно-образовательными структурами для взрослых. Внешкольное образование было признано не только равноправным наравне со школьным, но и не менее ценным и общественно значимым, чем образование школьное [129]. Созданные земством начальная школа, институциональные формы внешкольного образования для взрослых качественно отличались от образовательных форм, существовавших до введения земства. Большое значение имела подготовка земских учителей, обладающих профессионализмом, гражданской позицией, высокими духовными качествами. Достигнутые значительные результаты деятельности земства в сфере образования доказывают необходимость вовлечения широкой общественности в решение образовательных задач местного значения. Однако обучение детей не решало проблему преодоления безграмотности населения России. Вскоре земства осознают важность обучения и взрослого населения.

С этой целью земствами были организованы учебные учреждения: воскресные, вечерние курсы, воскресные школы, повторительно-дополнительные занятия и классы, школы и курсы. Второй тип школ предназначался для взрослых, уже окончивших школу и нуждавшихся в пополнении своих знаний. И, наконец, одним из важнейших направлений земской деятельности в образовании стало создание системы внешкольного образования для взрослого населения. К системе земского внешкольного образования относятся библиотечное дело, народные чтения, курсы и кружки самообразования, народные университеты, народные дома и другие институциональные формы культурно-просветительной деятельности.

Представители правительственных ведомств сдержанно оценивали роль и значение земской деятельности в проведении общеобразовательной

реформы. Видный государственный деятель С.В. Рождественский, отмечая заслуги земства в образовании, отдавал «пальму первенства» в этом процессе правительству, поскольку считал, что земство в этой области было всего лишь исполнителем государственной политики.

Для представителей либерального направления педагогической мысли, напротив, характерна высокая оценка деятельности земства в сфере образования, что отражено в работе Г. Фальборка и В. Чарнолуского «Народное образование в России». Этот фундаментальный труд содержит обширный статистический материал, доказывающий прогрессивную роль и большое значение земства в системе отечественного образования.

Более детально определяет роль и значение земской деятельности в сфере образования другой представитель либеральной педагогики Н.В. Чехов [290] в работе «Народное образование в России с 60-х гг. XIX века». Автор считает главной заслугой земства то, что общество получило право владеть школой, а дело народного образования стало делом общественным, а не государственным. Это определило характер земской школы как школы народной, общественной. Народный характер земской школы отмечает и П.О. Каптерев, а итог земской деятельности в сфере образования в 1918 г. подвел исследователь Е.А. Звягинцев в работе «Полвека земской деятельности по народному образованию [114]. Профессор Е.Н. Медынский в работе «История русской педагогики» [184] отмечает высокие финансовые затраты земства на образование. Однако, по его мнению, главной целью земской деятельности в сфере образования являлось укрепление «хозяйственного мужика» – главного союзника дворянства против революционного движения.

Фундаментальным является исследование Б.Б. Веселовского «История земства» в 4-х томах [57]. В первом томе рассматриваются проблемы народного образования: школьного и внешкольного. На огромном фактическом материале автор проанализировал динамику роста

численности народных школ и учащихся, обеспечение земских школ учебными пособиями, создание ученических, учительских библиотек, земских народных библиотек при школах.

Безусловной ценностью труда является выделение региональных особенностей в организации школьного и внешкольного образования, рассмотрение количественных и качественных различий губерний и земств по всем перечисленным аспектам, однако собственно библиотеки представлены лишь как иллюстрация.

В работе Е.А. Звягинцева «Полвека земской деятельности по народному образованию» [114] отражен вклад органов местного самоуправления в развитие внешкольного образования, обобщены ценные наблюдения современников о достижениях земской народной библиотеки в России. Доклад Е.А. Звягинцева на Первом библиотечном съезде, основан на результатах обследования сельских народных библиотек в пяти губерниях [115]. В целях повышения квалификации педагогов и распространения передового педагогического опыта практически все российские земства устраивали учительские съезды и проводили специальные педагогические курсы. Деятельность социокультурных учреждений (библиотек, внешкольных образовательных учреждений, курсов повышения квалификации учителей и врачей, театров и т.п.) стала определяющей в создании системы дополнительного высшего образования в послереволюционный период.

Региональный аспект. В начале XX века в Нижегородской губернии, как и во многих городах центрально-европейской части России, возрастает роль политических движений, открываются образовательные учреждения взрослых, библиотеки, народные университеты. В 1874 г. все учебные заведения Нижегородской губернии были переданы из Казанского округа в Московский учебный округ. Нижний Новгород как один из крупнейших городов России нуждался в образованных специалистах.

Нижегородская интеллигенция, объединенная в различные просветительские общества, такие, как секция гигиены, воспитания и образования Нижегородского Отдела Русского общества охранения народного здравия, общество распространения народного образования в Нижегородской губернии, кружок любителей физики и астрономии, пыталась просвещать горожан путем устройства разного рода лекций и курсов. Все эти попытки носили несистематизированный характер, и потребность желающих постигать знания не удовлетворялась. Политическая ситуация в стране, быстро ускоряющиеся темпы экономического развития буржуазной России заставляли прогрессивную часть общества решать проблемы образования, вкладывая личные средства в развитие неправительственных учебных заведений [167]. Все это способствовало тому, что в 1916 г. в здании Нижегородской Городской Думы состоялось торжественное открытие Народного университета (будущего Нижегородского государственного университета).

Во время военных действий 1914-1918 гг. происходит вынужденная эвакуация высших учебных заведений из центральных районов России в периферийные. Сложившиеся политические и экономические и социокультурные условия позволяют рассматривать г. Н.Новгород претендентом на открытие в нем первого университета. Летом 1916 г. в Н.Новгород переведен из Москвы Варшавский Политехнический Институт. Высшее учебное заведение было эвакуировано летом 1915 года в Москву в связи с военными действиями на территории Польши. В ходатайстве делегации от Совета Варшавского Политехнического института о переименовании в Нижегородский политехнический институт представлены следующие причины перевода института в Нижний Новгород: «...Принимая во внимание, что: 1) переводом Варшавского Политехнического Института в Нижний Новгород уже как бы предрешен заранее вопрос об оставлении навсегда этого института в Нижнем; 2)

одним из мотивов перевода института из Москвы именно в Нижний Новгород послужило то обстоятельство, что этот город входил в сеть городов, в которых было намечено открытие высших учебных заведений; 3) что действительно г. Нижний Новгород как центр Поволжья является вполне соответствующим местом для существования в нем Политехнического института; 4) Нижегородским Городским Общественным Управлением и Земством, а также отдельными лицами Нижегородской губернии пожертвованы значительные материальные средства (до 2 миллионов рублей) и принесены материальные и моральные жертвы по устройству Варшавского Политехнического Института; 5) в настоящее время Варшавский Политехнический институт уже обеспечен необходимыми помещениями для устройства и размещения аудиторий, учебно-воспитательных и административных учреждений; 6) Варшавский Политехнический Институт представляет собой готовую организацию преподавательских сил, вполне способную к дальнейшей ученой и учебной деятельности, ввиду чего является крайне необходимым и желательным использование этой готовой организации для высшего технического учебного заведения в Нижнем Новгороде...» [358]. Проведенный ретроспективный анализ позволяет рассматривать Нижегородскую губернию в начале XX века как культурный и промышленный центр России. 1 октября 1917 г. решением Временного Правительства учрежден Нижегородский политехнический институт, в составе четырех отделений: химического, механического, инженерно-строительного и горного. Несомненно, это событие повлияло на развитие высшего профессионального, а позднее и становление дополнительного профессионального образования в Нижегородской губернии.

Общепедагогические и профессионально-педагогические предпосылки. Во второй половине XIX века происходил процесс становления и развития отечественной педагогической науки. Ее отличала

центрация на важнейших проблемах воспитания и обучения, продуктивность предлагаемых решений, органичная связь с практикой. Педагогическая мысль объективно была нацелена на преодоление духовно-мировоззренческого кризиса, возникшего после отмены крепостного права и связанного с утратой традиционных воспитательных ценностей [33].

Проявление инициатив общественно-педагогического движения, земств содействовало развитию сети региональных профессионально-технических, средних и высших учреждений, характеризующих уровень квалификации и сложность осваиваемой профессии для работы в областях деятельности: промышленной (технической), торговой (коммерческой), сельскохозяйственной, педагогической [101]. Наряду с монофункциональной, бюрократически ориентированной, во многом искусственной моделью государственной профессиональной школы в системе образования зарождается и начинает функционировать демократическая, относительно гибкая модель автономного, разноуровневого общественно-государственного и частного начального, среднего и высшего профессионального образования. Наиболее важными проблемами народного образования, профессиональной школы и педагогики в дореволюционной России являлись: введение в стране обязательного всеобщего обучения; замена элитарной системы образования общедоступной, демократической, обеспечивающей равные образовательные возможности для всего населения, что разрешало бы противоречия между сословными ограничениями в доступе к среднему образованию и необходимостью большого числа специалистов-профессионалов (интеллигенции); соотношение обучающей и воспитывающей направленности в деятельности всех звеньев системы образования; ликвидация образовательной дискриминации женской молодёжи; создание и финансирование в стране образовательной системы

с развёрнутой сетью профессионально-технических учебных заведений; организация национальной школы и демократического механизма управления народным образованием.

Развитие педагогического знания предполагало разработку философии образования, теорию обучения и воспитания, содержания образования дидактики и частных методик. Предстояло создать основы новой образовательной среды, организации учебно-воспитательного процесса и многое другое. Естественно, важнейшей проблемой являлась подготовка учительства.

В исследовании Л.Ю. Солдуновой «Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования учителей в России: середина XIX-XX веков» выявлены исторические и социально-педагогические предпосылки возникновения системы повышения квалификации учителей в 60-е годы XIX века; определены этапы и охарактеризованы отличительные особенности дореволюционной системы дополнительного профессионального образования учителей в России. Автор исследования отмечает, что возникновение системы дополнительного профессионального образования учителей в России в 60-е годы XIX века обусловлено следующими основными историческими и социально-педагогическими предпосылками: поражением России в Крымской войне и переоценкой правительством состояния образования в стране, ликвидацией крепостного права, реформой местного самоуправления (появление земств), массовым созданием земствами начальных школ (училищ) и появлением вследствие этого большого количества учителей, не имевших специального педагогического образования и нуждавшихся в повышении квалификации. Л.Ю. Солдунова процесс становления дореволюционной системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) учителей в течение 1860-1917 гг. характеризует следующими основными этапами и их

особенностями: первый этап (1860-1874 гг.) – зарождение первых форм повышения квалификации (педагогических курсов и съездов). Второй этап (1875-1894 гг.) – свёртывание деятельности педагогических курсов и съездов по политическим причинам. Третий этап (1895-1901 гг.) – возрождение педагогических курсов и съездов; появление новых типов курсов: общеобразовательных, смешанных (педагогических и общеобразовательных), узкоспециальных (рисования, церковного пения и др.). Четвертый этап (1902-1904 гг.) – сокращение количества педагогических курсов, возникновение новых форм повышения квалификации (районных совещаний и конференций). Пятый этап (1905-1906 гг.) – прекращение всех форм повышения квалификации учителей в связи с революционными событиями [299].

Шестой этап (1907-1914 гг.) – развитие разветвленной системы повышения квалификации учителей, включавшей столичные, губернские, уездные и районные курсы, столичные, губернские и уездные съезды, уездные, районные конференции и совещания в связи с введением в стране с 1907 года всеобщего начального обучения. Седьмой этап (1914-1917 гг.) – снижение активности системы дополнительного профессионального образования в связи с началом Первой мировой войны и развитием в стране революционной ситуации. Л.Ю. Солдунова приходит к выводу, что на протяжении дореволюционного периода прослеживались осмысление и научное обоснование антропологического подхода к дополнительному профессиональному образованию учителей по отдельным направлениям подготовки учителей (внедрение элементов психологии, физиологии человека, школьная гигиена). Мы разделяем позицию автора данного диссертационного исследования в вопросах условий и предпосылок зарождения повышения квалификации учителей в России. Однако, опираясь на результаты проведенного анализа архивных документов Государственного архива Российской Федерации (ГА РФ), Центрального

архива Нижегородской области (ГУ ЦАНО), исследования ученых, посвященных истории Российского профессионального образования – В.И. Разумовского, С.В. Рождественского, П.И. Ферлюдина, С.П. Шевырева и др. мы уточнили хронологические границы возникновения дополнительного профессионального образования, в том числе и педагогического, – конец XIX века, что обусловлено прежде всего темпами развития высших учебных заведений в России. В целом система университетского образования была стабильной. К семи существующим во второй половине XIX века прибавились два – Новороссийский в Одессе и Томский [33]. Только к началу XX века в Российской империи, как отмечают отечественные ученые Н. Ю. Бабанов, И.А. Зверева, А.А. Червова и др., формируется достаточно развитая система высшего профессионального образования, состоящая из университетов и специальных высших учебных заведений – военных, инженерно-технических, медицинских, педагогических. К 1900 году в пределах Российской империи было 10 университетов: Гельсингфорский, основанный в 1640 году в г. Або Королевой Христианой и переведенный в 1827 году в Гельсингфорс, Московский (1755 г.), Юрьевский (1802 г.), Казанский (1834г.), Харьковский (1805 г.), Петербургский (1819 г.), Киевский (1834 г.), Новороссийский (Одесский) (1865 г.), Варшавский (1869 г.), Томский (1878 г.) [15]. В них обучалось 16,5 тысяч студентов и 1,1 тысячи вольнослушателей. Из этого числа около половины студентов приходилось на два самых крупных университета – Московский и Петербургский. 60-70 годы XIX века явились кульминационным периодом в жизни университетов в царской России. Ни до того, ни после, вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции, университеты не переживали столь бурного роста во всех областях своей деятельности [15].

В этот период были открыты новые крупные университеты на окраинах России. В 1865 году статус университета и название

Новороссийский получил Ришельевский лицей в г. Одессе. В 1869 году Варшавская главная школа, созданная в 1862г., была преобразована в Русский Варшавский университет. В 1878 году, после 75-летней борьбы различных общественных сил, было дано, наконец, «повеление» императора об учреждении в г. Томске первого сибирского университета. Однако открытие в составе одного факультета (медицинского) состоялось только в 1878 г. В большинстве других городов России учреждения высшего образования появились гораздо позднее.

Университеты, прежде всего благодаря одаренной профессуре, представляли собой крупные научные и образовательные центры. В них сложились сильные научные школы, преподавали педагоги с мировыми именами. Существовала особая университетская этика. Это неоднократно приводило к тому, что в 60-е – 80-е годы XIX века передовая профессура неоднократно была вынуждена в знак протеста против решений правительства в сфере образования покидать университет.

Становящаяся российская промышленность требовала ускоренного развития отечественной высшей технической школы. К концу XIX века наиболее крупными из них были Горный и Практический технологический институты в Петербурге, Московское высшее техническое училище. Были открыты политехнические институты в Томске, Киеве, Варшаве и других городах. В технических образовательных учреждениях, как правило, хорошо организовывалась производственная практика. Особенно выделялось Московское высшее техническое училище, где действовал свой механический завод. За успехи в организации учебной практики университет был неоднократно удостоен золотых медалей на Всемирных выставках. А сама модель организации практики была заимствована высшими учебными заведениями США, получив там название русской системы.

В Петербурге 21 мая (3 июня) 1885 г. в День тезоименитства Великой княгини Елены Павловны торжественно открыт и освящен первый в мире институт для усовершенствования врачей – Клинический институт Великой княгини Елены Павловны. Начало клинической работы института датируется 13-ым октября 1885 г. Учебная работа началась на 16 курсах. В этом же году утверждены Устав Клинического института и Положение о Клиническом институте. В 1898 по ходатайству герцога Г.Г. Мекленбург-Стрелицкого Клинический институт получил статус Императорского и стал именоваться Императорский клинический институт Великой княгини Елены Павловны, в 1896 г. институт переименован в Императорский клинический институт Великой княгини Елены Павловны.

Идея об организации Института впервые возникла у Н.Ф. Здекауера и была реализована им в письме Н.И. Пирогову. Есть основания думать, что подобные мысли профессор высказывал и одному из своих учеников, Э.Э. Эйхвальду. Эдуард Эдуардович был личным врачом Великой княгини Елены Павловны, которая выразила намерение одну из больниц превратить в учреждение для усовершенствования врачей. Первым документом, направленным на его создание, была записка (1870) Великой княгини Елены Павловны на имя Министра финансов, в которой она высказала намерение осуществить этот замысел. В 1871 г., на основании ходатайства Елены Павловны Александр II «изволил разрешить переднюю половину плаца Преображенского полка, примыкающую к Кирочной улице, предоставить в распоряжение Ея Высочества под помещение Максимилиановской лечебницы, чтобы земля эта... была уступлена под означенную больницу безвозмездно...». 16 августа 1871 г. Елена Павловна поручила тайному советнику Квисту, гофмейстеру своего Двора, официально принять участок на плаце Преображенского полка. После смерти княгини в 1873 г. находившиеся под ее попечительством медицинские службы были объединены в специальный Комитет,

получивший название Ведомства учреждений Великой княгини Елены Павловны, попечителем, которого стала ее дочь – Великая княгиня Екатерина Михайловна, при которой было построено здание Института по проекту академика архитектуры Р.А. Гёдике [324].

Следует отметить, что 8 мая 1875 г. Комиссия управления учреждений Великой княгини Елены Павловны вынесла решение о том, что в Институте должна быть клиника на 100 кроватей – 50 кроватей для «одержимых внутренними» и 50 – для «одержимых наружными» болезнями. При этом устанавливалось, что врачи, заведующие хирургическими и терапевтическими отделениями, «обязываются читать по своим специальностям практические курсы для медиков». Предусматривалось, что для усовершенствования по всем специальностям к участию в преподавании будут привлекаться медицинские учреждения, состоявшие под покровительством Великой княгини Екатерины Михайловны. Решение комиссии предусматривало необходимость рассмотрения программ и методов преподавания на совещаниях руководителей этих учреждений с последующим утверждением Советом управления учреждений [324].

С 1902 г. публиковались ежегодные отчеты, которые в настоящее время являются важнейшей источниковедческой базой о деятельности данного института в дореволюционный период. Начиная с 1917 г., деятельность Института оказалась нарушенной. Большинство преподавателей и врачей находились на фронте. Единственной кафедрой, образованной в 1917 г., оказалась кафедра микробиологии, которую возглавил проф. Г.Д. Белоновский. В марте 1917 г. состоялось заседание Попечительского комитета, на котором В.Н. Долганов сообщил, что Клинический институт зарегистрирован Военным министерством Временного правительства под № 110, включая находящиеся на его базе лазареты №№ 95 и 281. На учреждение возлагалось оказание помощи

раненым и больным. Решением Временного правительства учреждение получило иное название – Еленинский Клинический институт. Для решения поставленных задач ученый совет внес правительству предложения о существенном расширении базы за счет присоединения больниц принца Ольденбургского, Мариинской, Св. Ольги и др., выразивших согласие на такое объединение. Практическая реализация рациональных предложений была прервана Октябрьским переворотом. Наступило время террора, репрессий, эмиграции, затронувших и профессорско-преподавательский состав института. Научная деятельность была прекращена, преподавательская – резко сокращена. Реализация замыслов основателей системы переподготовки врачей в России, их последователей оказалась прерванной на годы.

Следует отметить, что созданный в 1875 г. институт после революции не только продолжил свою историю, но и получил развитие. С 1918г. институт носил имя Советский клинический институт для усовершенствования врачей. В 1924 г. переименован в Ленинградский государственный институт для усовершенствования врачей (ЛенГИДУВ). С 1935 по 1993 гг. – Ленинградский государственный ордена Ленина и Октябрьской революции институт усовершенствования врачей им.С.М.Кирова. В 1992 г. в соответствии с новым законом «Об образовании» ГИДУВ успешно прошёл свою первую аттестацию. Постановлением правительства № 662-р от 16 апреля 1993 г. Институт был преобразован в Академию и стал называться – Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования (СПбМАПО). Был принят новый Устав. В марте 1994 г. СПбМАПО впервые получила лицензию Госкомитета РФ по высшему образованию, закрепляющую за ней право на ведение образовательной деятельности в сфере послевузовского и дополнительного образования. Продолжалось открытие новых кафедр, в 1995 г. их стало 84, в 2005-м – 87 [324].

Социально-политический кризис, приведший к глобальным сдвигам и трансформациям в 1910-е годы, парадоксально сказался на развитии мировоззренческих основ отечественного образования. Очень обидные, больно ранившие душу поражения во время Первой мировой войны разбудили чувство национального самосознания, выразившееся в стремлении опереться на традиции русской педагогики, создать русскую национальную школу. Так оказались востребованными те базисные ментальные идеи, которые определяли социокод народной педагогики. Наступил своеобразный неоправославный педагогический ренессанс. Среди же педагогических имен прошлого оказалось поднятым на щит наследие К.Д. Ушинского.

Сложившиеся к августу 1917 г. условия развития высшего профессионального образования в России способствовали тому, что в Петрограде было созвано особое совещание начальников высших учебных заведений ведомств Министерства народного Просвещения и Министерства Торговли и Промышленности и выборных представителей, как от советов этих учебных заведений, так и от младших преподавателей для обсуждения касающихся высшей школы вопросов, выдвигаемых условиями современной жизни. Итогом совещания стал законопроект «Об изменении и дополнении некоторых узаконений, касающихся высших учебных заведений торгово-промышленного ведомства». В законопроект вошли предложения об усовершенствовании системы профессионального образования, преобразовании профессорско-преподавательского корпуса, при этом было решено вопроса о коренной реформе высшего образования в стране пока не касаться вовсе.

Вузам предоставлялось право учреждать особые комитеты в целях сближения учебных заведений с промышленностью, торговлей и техникой, а также для содействия развитию внешкольных практических занятий студентов. Законопроект предусматривал право лиц женского пола

занимать в высшей школе все должности по учебной и административной службе на равных основаниях с мужчинами. Внесен целый ряд предложений о привлечении студентов к разработке вопросов, затрагивающих их бытовые интересы, к участию в надзоре за соблюдением внешнего порядка в высших учебных заведениях [356].

Тенденции совершенствования системы высшего профессионального образования предполагали в первую очередь совершенствование подготовки профессорско-преподавательского состава. В частности, усиление преподавательского состава высшей школы предусматривало: во-первых, учреждение во всех высших школах должностей доцентов, с правом участия их с решающим голосом в собраниях факультетов и с совещательным голосом в заседании советов, а в высших технических школах, кроме того, приват-доцентов, во-вторых, предоставление права участия в факультетах и советах на определенных условиях приват-доцентам, ассистентам, преподавателям, и, в-третьих, внесение в порядок избрания профессоров тех изменений, которыми гарантируется чистота выбранного принципа.

Утверждение новых должностей, расширение сфер преподавательской деятельности обязывало преподавателей совершенствовать научные и педагогические знания по преподаваемому предмету, а также в области смежных с нею наук. В частности, в архивных документах ЦАНО сохранились свидетельства о том, что в Варшавском (позднее Нижегородском) Политехническом институте преподаватели вуза направлялись в командировки в ведущие вузы, в фабричные и промышленные районы не только России, но и Англии, Германии и др.

Приведем пример из «Отчета преподавателя Горного искусства Варшавского Политехнического института императора Николая II горного инженера А.В. Коленского (о командировке летом 1912 года за границу в Саксонию): «Целью моей заграничной командировки текущим летом с 27-

го мая было: 1). Посещение каменноугольных бассейнов, где производится разработка мощных пластов, дабы ознакомиться с принимаемыми за границей мерами против оседания дневной поверхности под выработанным пространством и с новыми мерами разработки (мокрая закладка);

2). Посещение горнотехнических учебных заведений для ознакомления с постановкой дипломного проектирования и практических занятий по горному искусству, а равно с устройством как Музеев и Комбинатов Горного искусства, так и примерных рудников. Для выполнения второй задачи моей командировки мной были посещены: 1). Горная Академия в Берлине, где подробно осмотрены были музей Горного искусства. Многое из увиденного было принято к сведению при оборудовании Кабинета Горного Искусства, находящегося в моем ведении; 2). Фрейбергская горная Академия, где помимо осмотра музея Горного искусства мне удалось ознакомиться с постановкой преподавания горного искусства и постановкой дипломного проектирования. Ввиду близости казенных рудников, специально поддерживаемых для практических работ со студентами, музей не представляет особого интереса и заполнен предметами, имеющими к горной технике лишь исторический интерес ...» [360].

Особый интерес представляют для нашего исследования документы – «Представления в Учебный Отдел Министерства Торговли и Промышленности», в которых содержится комплексная характеристика организаций командировок и оценка значения результатов деятельности преподавателей. Так, в «Представлении» об итогах командировок профессорско-преподавательского состава в промышленные районы России и за границу от 26 декабря 1911г № 8510 содержится следующая информация: «Представляя при сем отчеты профессоров Задарновского и Лисянского и преподавателей Исаева, Шантыра, Меллера и Фроста по

командировкам в промышленные районы России и за границу с целью обследования этих районов и использованию результатов обследования для научных целей и задач преподавания по соответствующим специальностям, входящих в курс технических наук, читаемых в Институте, считаю нужным сообщить, что эти отчеты служили предметом обсуждения в соединенных собраниях отделений института 9 и 16 декабря и были одобрены этими собраниями.

При этом соединенное собрание признало, что намеченная два года тому назад цель этих командировок – установить более тесную связь между практикой и жизнью, с одной стороны, и теорией техники, с другой, постепенно достигается путем: непосредственного ознакомления преподавателей по специальностям каждого из них, с современным состоянием и успехами и требованиями русской промышленности; получения планов, чертежей и проектов, наиболее интересных новых рабочих сооружений, вызываемых потребностями и ростом отечественной промышленности, а равно получения коллекций и образцов, относящихся к разным производствам; разрешения научными силами института теоретических вопросов, встречающихся в практике русских промышленных учреждений; использования научно-практического материала, полученного с этих учреждений и имеющего непосредственное отношение к русской промышленности, для графических работ, проектирования и дипломной работы студентов; посещения музея наиболее выдающихся из исследованных промышленных учреждений студенческими экскурсиями под руководством профессоров; наконец путем устройства студентов специалистов на практику на русские промышленные учреждения» ...» [362].

Изучение отчетов о научных командировках показало, что ведущими целями командирования преподавателей обозначены: 1) участие в научных международных и российских съездах и выставках, в том числе

и педагогических; 2) ознакомление с фабричными и заводскими производствами, исследование промышленных районов; 3) четко выраженная педагогическая направленность – посещение технических учебных заведений для ознакомления с постановкой дипломного проектирования и практических занятий, устройством и функционированием музеев и комбинатов; 4) подыскание практики для студентов институтов и т.д. Командировки длились от нескольких дней до 1-2 лет [361]. Отметим также, что полные отчеты о научных командировках в обязательном порядке представлялись к опубликованию и докладу.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что указанные в документах задачи командирования и подготовки профессорско-преподавательского состава, лаборантов, инженеров, занятых в обучении, тождественны с теми, что выполняет современная система дополнительного образования в области развития социокультурного и интеллектуального потенциала личности педагога, способной не только применять новые педагогические знания и технологии, но и разрабатывать их.

Представляет интерес в контексте проблемы исследования и организация преподавания в университетах. В архивных документах сохранились учебные программы и переписка с директором института об организации преподавания. В частности, в постановлении Нижегородского отделения русского Технического общества от 14 сентября 1917 г. по докладу профессора И.А. Черданцева о реорганизации преподавания электротехники в институте записано: «Нижегородское Отделение Русского Технического общества, выслушав и обсудив доклад профессора И.А. Черданцева о реорганизации преподавания электротехники в Варшавском (в г. Нижнем Новгороде) Политехническом Институте постановило согласиться с мнением докладчика о необходимости, с одной

стороны, организации специального курса для образования инженеров специалистов по электротехнике, могущих содействовать широкому развитию русской электротехнической промышленности, с другой стороны, реорганизации преподавания электротехники и усилить штаты преподавателей, и лаборантов, чтобы дать студентам необходимые практические сведения применительно к требованиям разных отраслей русской промышленности...» [357].

Содержание документа свидетельствует о том, что организация процесса обучения имела практико-ориентированный характер, что является актуальным и в наше время. В процессе организации обучения использовались основные дисциплины и дополнительные спецкурсы.

Историко-педагогический анализ методологических позиций профессионального и внешкольного образования показал, что сложившиеся политические, экономические, социально-культурные и общепедагогические условия повлекли за собой переоценку нравственных ценностей, прежде всего, признание значимости человеческой личности самой по себе, гуманного отношения в обществе к женщинам и детям. В России конца XIX – первой половины XX веков гуманистические основания педагогики наиболее полно были выражены в форме антропологического подхода. Основатель концепции педагогической антропологии К.Д. Ушинский и его последователи рассматривали педагогику как преломление системы знаний о человеке-личности, человеке совершенствующемся, человеке, познающем и творящем, не являющимся простым объектом педагогических техник. Определив систему антропологических наук, которую составили анатомия, физиология, психология, логика, филология, география, статистика, политическая экономия, история, К.Д. Ушинский тем самым определил логику построения содержания профессионально-педагогической подготовки, особо указав на творческий характер педагогической

деятельности. Таким образом, в российской истории была заложена традиция педагогической антропологии в подготовке учителя, всецело поддержанная передовой педагогической общественностью [300].

В менявшихся социально-исторических условиях традиция педагогической антропологии получила свое продолжение в усилении внимания к вопросам специальной (научной) и профессиональной психолого-педагогической подготовки как основного ядра компетентности учителя. Данной тенденции способствовало развитие экспериментальной педагогики и психологии в России в конце XIX – начале XX века, которое существенно повлияло на интенсивную разработку теоретических основ педагогики и формированию целостной системы педагогических знаний.

Е.П. Тонконогая, Ф.Н. Литке, Б.И. Любимов, М.Д. Махлин и др., анализируя проблемы истории развития внешкольного образования в России, отмечают, что усилиями таких теоретиков и организаторов образования взрослых, как В.П. Вахтеров, Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский и др., был обобщен практический опыт становления форм образования взрослых. Ученые определяют следующие принципы и условия развития внешкольного образования:

- 1) культуризм, социокультурной деятельности. Образование рассматривалось как важный фактор экономического и духовного развития общества. Затраты на школьное образование без организации внешкольного образования характеризовались Общеземским съездом как малопродуктивные, а общекультурное образование взрослых рассматривалось как единственно надежный фундамент специального, профессионального образования;
- 2) антропоцентризм образования взрослых, значение его направленности на активность и самостоятельность личности, научность содержания образования взрослых.

В.И. Чарнолуский не мыслил образования взрослых без изучения человека и социально-политического строя человечества в его истории, современности и в

условиях местных особенностей. П.Ф. Каптерев выступал за необходимость включения в содержание образования истории философии, так как без нее нельзя построить систему знаний, составляющих основу мировоззрения обучающихся. Он подчеркивал значение социальных дисциплин для общественно-культурного развития личности; 3) светский характер образования. Педагоги-организаторы образования взрослых считали, что преподавание религии не может входить в курс общественных учебных заведений, отмечали, что религия – частное дело; 4) общедоступность образования взрослых. Полное равенство граждан как в праве на образование, так и в возможностях его использования. Полная бесплатность образования взрослых во всех учебных заведениях; 5) демократический, гуманистический характер организации учебного процесса взрослых. Самостоятельность и активность взрослого в образовательном процессе, его направленность на развитие и саморазвитие личности, ее самосовершенствование; 6) обеспечение всех слоев населения формами образования взрослых, соответствующими их потребностям и запросам; дифференцированный учет интересов, плюрализм образовательных форм и их органичная интеграция; 7) опора на самообразование, ориентация на взаимосвязь и скоординированное взаимодействие образовательных и культурно-просветительных структур; 8) принцип общественности в образовании взрослых. Общественная инициатива как фактор эффективного функционирования и продуктивного развития, совершенствования образования взрослых. Широкое участие в этом деле общественных организаций, значение их коллегиальности, гласности, самоуправления и самостоятельности образовательных структур; 9) финансирование образования взрослых путем обеспечения земств достаточными средствами на эти нужды, а также ассигнованиями в распоряжение общественного самоуправления из государственных казначейских сумм в размере не менее местных ассигнований [300].

Одним из ведущих принципов образования взрослых с самого начала его возникновения стала опора на самообразование как основу культурного развития и саморазвития личности взрослого. Образование взрослых не мыслилось его организаторами без тесного взаимодействия и взаимосвязи учебных учреждений с библиотеками, народными домами, клубными учреждениями, структурами демократического некоммерческого книгоиздания, курсами, кружками самообразования, публичными курсами лекций, музеями, выставками, экскурсиями, клубами, периодической печатью. Все эти культурно-образовательные структуры рассматривались как органичные составные части образования взрослых. Они должны были обеспечить реализацию идеи самообразования как основы непрерывного социокультурного развития личности, осознанного как насущная, внутренняя потребность взрослого человека. Общедоступность, культурный, научный уровень книги, образовательная потребность в ней рассматривались как необходимое условие и результат эффективности и качества образования взрослых.

Однако утверждение гуманистических ценностей в содержании педагогического образования, в первую очередь, на основе антропологического подхода, в России до Октября было сложным и неоднозначным. Сказывались деструктивные тенденции в виде неодобрительного отношения к традициям российского образования, непрестижности учительского труда (несмотря на явную востребованность этой профессии в обществе), консерватизм и формализм, царивший в системе образования, серьезные социальные потрясения в России начала XX века. Вместе с тем, именно в те годы были заложены основы для системного антропологического знания и его использования в практике подготовки квалифицированного учителя.

1917 год оказался переломным в истории России. Деятельность Временного правительства охватывает относительно небольшой по

времени, но очень важный этап в истории России, с марта по октябрь 1917 года. Переход России к либерализму произошел в тяжелое время. Три года страна вела войну против Германии и ее союзников, которая привела к тяжелейшему экономическому и политическому кризису, народ устал от войны, продолжать ее становилось все труднее. С каждым днем острее вставал вопрос о снабжении населения и действующей армии продовольствием, что заставляло Временное правительство прибегать к экстренным мерам. Различные политические силы, прежде всего крайнего толка, оказывали сильное давление на Временное правительство. Левые создали свои параллельные органы власти – Советы рабочих и солдатских депутатов – и до июльских событий Временному правительству пришлось действовать в условиях двоевластия [13]. В Государственном архиве РФ наиболее полно сохранились материалы открытых заседаний Временного правительства. За период с начала марта по октябрь 1917 г. состоялось около 200 заседаний Временного правительства. В фондах ГА РФ имеются так называемые «подлинные журналы» – журналы, подписанные министрами, принимавшими участие в заседаниях Временного правительства и высшими должностными лицами; журналы № 154, 176 и 177 имеются лишь в виде проектов) [341; 343].

Наряду с кардинальной трансформацией политической системы, социально-экономических отношений было положено начало и «педагогической революции». По оценке М.В. Богуславского, февральская революция придала мощный импульс развитию общественно – педагогического движения в России. Вновь возродился Всероссийский учительский союз, насчитывавший более 150 тыс. членов, активно действовали другие педагогические объединения и организации, разрабатывавшие подходы к глубокому реформированию системы российского образования на широких демократических основах. Роль политического и научно-педагогического центра подготовки и

осуществления реформы играл созданный в мае 1917 года для разработки руководящих принципов, законопроектов и общих мер в области народного образования Государственный комитет по народному образованию. Он состоял из представителей советов, союзов и других общественных организаций. Хотя формально этот общественный орган существовал при Министерстве народного просвещения Временного правительства и его председателем по положению официально являлся министр просвещения, по сути, это был независимый штаб общественно - педагогического движения [33].

За короткий срок Комитет сумел осуществить первые шаги по демократизации системы российского образования и подготовить десятки документов по реформе образования. Квинтэссенцией деятельности Комитета стали итоговые документы - манифесты большой гуманистической и демократической силы – «О единой общественной общеобразовательной школе» и Законопроект «Временное положение о единой общественной общеобразовательной школе». Они были окончательно подготовлены в 20-х числах октября 1917 года. В них были сформулированы следующие принципы: обеспечение прав в области образования всех национальностей России; единство организационных начал школ различных ступеней и видов; децентрализация школьного дела (передача народного образования в ведение органов местного самоуправления); обеспечение прав педагогов и учащихся, связь школы с семьей; сочетание руководящей роли государства в сфере образования со свободным программно-методическим творчеством местных сил в наиболее полном соответствии с требованиями жизни, с «преобладающими на местах течениями педагогической мысли и, по возможности, с различными индивидуальными потребностями учащихся»; дифференцированный подход к определению обязательного и дополнительного материала и др. Однако данные документы так и не

вступили в силу. После Октябрьской революции 20 ноября 1917 г. Декретом СНК Государственный комитет по народному образованию был распущен.

Таким образом, к началу XX столетия в России сложились экономические, социально-культурные, общепедагогические условия для развития дополнительного профессионального образования. Анализ работы первого в мире института последипломной подготовки – Клинического института в Санкт-Петербурге, изучение отчетов преподавателей о командировках и требованиях к подготовке преподавателей и организации обучения позволили соотнести цели, содержание и педагогическое значение организации педагогического процесса с современным толкованием целей и задач основных видов дополнительного профессионального образования: повышением квалификации, стажировкой и переподготовкой. Историко-сопоставительный анализ позволил рассматривать конец XIX – начало XX как этап становления дополнительного высшего образования в России [203].

Отдельные элементы и направления дополнительного образования постепенно стали выполнять часть функций науки по добыванию новых знаний, формированию новых целей, ценностей и способов профессиональной и педагогической деятельности. Ведущими тенденциями первого периода становления и развития дополнительного высшего образования являются демократическая и гуманистическая ориентация образования, приоритетность идей национального образования с опорой на общечеловеческие ценности. В условиях внешкольного образования взрослых прослеживается устойчивая направленность на формирование личностных качеств обучающихся. Опора на образование и самообразование обучающихся в течение всей жизни становится ведущим принципом образовательного процесса «внешкольного образования

взрослых» и повышения квалификации специалистов (врачей, преподавателей и др.).

1.3. Дополнительное профессиональное образование в России в 1917–1930–е годы

Общую характеристику происходящим процессам в области образования в России перед революцией и в первые годы Советской власти дает М.В. Богуславский в статье «История российского образования XX века» и выделяет следующие направления образовательной политики. Первое направление, охватывает 1910-1914 гг. – политика стабилизации системы образования и воспроизводства в ней всех существовавших ранее положительных и отрицательных черт. По сути, это было золотое время, пик развития того образования, которое начало складываться с 1860-х годов. М.В. Богуславский в статье «История российского образования XX века» отмечает, что 1915-1916 гг. – время проектов реформ, предпринимавшихся лучшим за всю историю России министром просвещения графом Павлом Николаевичем Игнатьевым и его блистательной командой. Они продемонстрировали образец построения образовательной политики с четкой постановкой стратегических и тактических целей, выделения приоритетов [33; 34].

Образовательная политика Министерства народного просвещения Временного правительства, конечно же, не отличалась целостностью и систематичностью. Три министра побывали у руля за сакраментальные 9 месяцев. Но вместо рождения законодательного акта об образовании, который был подготовлен Комитетом по народному образованию, последовал октябрьский переворот. М.В. Богуславский в статье «История российского образования XX века» отмечает, что после революции у Наркомпроса изначально образовательной политики не было. Все

сводилось к нескольким высказываниям Маркса, отдельным декларациям Ленина да работам представителей германской социал-демократии. Поэтому в основу образовательной политики были поначалу положены три основных источника: соответствующие декреты и проекты эпохи Великой французской революции, документы, подготовленные Комитетом по образованию Временного правительства, и книга П.П. Блонского «Трудовая школа».

Главной доминантой 1918-1919 гг. стал курс на разрушение старой школы, которая воспринималась исключительно негативно – как школа зубрежки, насилия, подавления детской личности. К сожалению, этот курс привел во многом к разрушению школы вообще.

Октябрьская революция и гражданская война в России до предела обострили международную обстановку, усилили политический и экономический кризис внутри страны. В очень трудном положении оказалось население российских городов – голод, сыпной тиф и т.д. Резко возросла преступность. В первые революционные годы практические шаги большевиков определялись необходимостью удержания власти в своих руках и уверенностью, что сразу после пролетарской революции можно перейти к коммунистическим отношениям, которые предполагали отсутствие частной собственности, прямое распределение материальных ценностей вместо товарно-денежных отношений, плановость хозяйства, всеобщность труда. Отсюда – национализация, продразверстка, политика «военного коммунизма», заключение Брестского мира, подавление мятежа «левых эсеров», разгон Учредительного собрания – меры, которые вызывали недовольство у той или иной части населения, а чаще всего у абсолютного большинства [175].

Функционировавшая между двумя мировыми войнами в 20-30-е гг. советская система государственного управления переживала процесс становления, перманентной реконструкции, обусловленной послевоенным

и послеинтервенционистским кризисом, нэповским реформированием, образованием СССР, принятием двух конституций СССР (1918 и 1924 гг.). Основной Закон 1918 г. закреплял общественные отношения, общественный и государственный строй, сложившиеся в результате победы Октябрьской революции. Вместе с тем особенностью первой Советской Конституции было провозглашение и определенных программных положений. Она не только фиксировала уже завоеванное, но и ставила некоторые важнейшие задачи на будущее: уничтожение всякой эксплуатации человека человеком, полное устранение деления общества на классы (ст. 3), создание действительно свободного, полного и прочного союза трудящихся всех наций России (ст. 8) и др.

V Всероссийский съезд Советов, принявший Конституцию, поручил наркомату просвещения ввести во всех без изъятия школах и учебных заведениях Российской Республики изучение основных положений настоящей Конституции, а равно и их разъяснение и истолкование. В соответствии с этим появилась литература об Основном Законе страны. Нужно было довести до сознания каждого гражданина всю глубину идей, заложенных в Конституции. Конституция 1918 г. отразила экстремальность, напряженность исторически короткой межвоенной паузы, форсированность антикапиталистической реконструкции общества при фронтальном противодействии развитых индустриальных стран, отсутствии сколько-нибудь заметных внешних инвестиций, необходимости срочно ликвидировать экономическую и культурную отсталость России [330].

Система государственной власти и управления новой России оказалась под прессом жесткого политического и социально-экономического давления западных стран. Разделяя позиции отечественных ученых В.Г. Игнатова [119], Г.Б. Куликовой [169] и др., отметим, что об эффективности строившейся системы

государственного управления свидетельствует исторический скачок, совершенный страной за два десятилетия, вступление в индустриальную цивилизацию, превращение по объему и структуре производства в первую в Европе и вторую в мире промышленную державу, переход к качественно новому обществу, которое объявлено социалистическим. Соответственно социалистической объявлена система власти и управления. Курс на социализм, на демократизацию общества, власти, управления воплощен в масштабных достижениях цивилизационного характера, которые вошли в мировую историю XX в., определяли во многом характер развития мировой цивилизации. Государственное управление было приспособлено к потребностям гигантской модернизации, которая создала за 20 лет могучий потенциал, бастион цивилизации, достаточный для разгрома фашистской Германии, вознамерившейся уничтожить Россию (СССР) как препятствие на пути к мировому господству [119].

Советское государственное управление было перестроено после иностранной военной интервенции и гражданской войны на основе восстановления и развития принципов Конституции РСФСР, с учетом глубокого системного кризиса власти, общества. Советский тип власти и управления получил в те годы широкую поддержку, так как народ убедился на собственном опыте в его способности выражать практически коренные интересы абсолютного большинства населения. Опыт 1917-1920 гг. обнаружил присущий этому типу управления мощный социальный арсенал рычагов мобилизации ресурсов и оперативного решения как насущных, конкретно-ситуационных задач, так и перспективных, долговременных проблем. Этот социальный механизм оказался гораздо сильнее подобного механизма интервентов и антисоветских российских сил. Народ не хотел возвращаться к старому, хотя такая альтернатива не исключалась [85; 119].

Отечественный и мировой опыт доказывал необходимость не останавливаться, не топтаться на месте в ожидании «мировой революции», идти только вперед, реализовать выбор 1917 г., сделавший Россию впервые в истории новатором цивилизационного творчества, основываться на новых ценностных идеалах, осуществлять радикальные преобразования. Утвердилась в общественном сознании идея безальтернативной замены старого образа государственного управления новым, основанным на принципах народной собственности, власти, без угнетения и эксплуатации человека человеком. Осмысливалась политически диалектика двух диаметрально противоположных процессов: а) утверждения прямой демократии трудящихся в лице Советов, созданных ими самими в процессе революционной борьбы и ставших феноменальным проявлением их самостоятельной инициативы; б) сохранения, развития, обновления вековых государственных традиций. Требовалось нащупать оптимальный вариант их рационального совмещения [119].

Была отвергнута утопическая идея скачка, быстрых темпов, коротких сроков социальных преобразований, возникновение которой связано с психологической ориентацией на самочинные революционные изменения, с так называемой красногвардейской атакой на капитал, с отрицательными последствиями военно-коммунистического штурма капитализма в 1918-1920 гг. Утверждалось представление о длительности функционирования государственного управления в условиях сложного и неведомого перехода к новому обществу. Государственному управлению предстояло перейти к направляемому эволюционному реформированию. Государственная политика в области образования требовала коренной перестройки на основе формирования идейно-классового сознания. В октябре 1917 г. проблема коренной перестройки всей системы народного образования была выдвинута в качестве первоочередной [127]. До октябрьских событий 1917 года три четверти населения страны оставались

безграмотными. Особенно удручающее положение было в национальных окраинах: неграмотных таджиков насчитывалось – 99,5 %, киргизов – 99,4 %, якутов – 99,3 %, узбеков – 98,4 %. Поэтому органы управления культурой видели свою основную задачу в ликвидации неграмотности [50].

Влияние социально-экономических процессов 20-х гг. XX в. на сферу образования исследовано в «Очерках по истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941 гг.)» В сборнике на широком историческом материале представлен сравнительный анализ подхода власти республик к финансированию сферы образования, решению кадровых вопросов в образовательной сфере в городе и селе, показан умеренный рост грамотности населения в республиках. Заслуживают внимания исследования Л. И. Бергера, В.Д. Гомжина, Т.В. Дорофеевой, С.А. Житковой, М.В. Швеца, В.Г. Тищенко, Т.Н. Карташовой, Г.А. Куршевой.

В них затрагивались вопросы ликвидации неграмотности на региональном уровне в сравнительном анализе с всероссийскими показателями, рост общеобразовательной школы; определялись формы контроля и помощи партийных комитетов, а также приводились факты привлечения широких масс населения в борьбе за всеобщее обучение (особые комиссии по ликвидации неграмотности, комитеты всеобуча, комиссии содействия всеобучу). Система народного образования перестраивалась на таких демократических основах, как единое, светское, бесплатное учебно-воспитательное учреждение с совместным обучением. Это предполагало решительное обновление всех звеньев системы образования, сторон школьной жизни. Не признающее никаких расовых, национальных различий, равное право на образование, несомненно, придавало советской школе гуманистический характер. Но с самого начала проявилась и тенденция к излишней унификации, однообразию учебно-

воспитательного процесса, что осложнило реализацию личностно-ориентированной педагогики и обусловило доминирование ее социально-ориентированной направленности [175].

В исследованиях подчеркивается, что процесс реформирования образования, в том числе высшего основного и дополнительного образования, происходил на основе широкой нормативно-правовой базы. Формально-юридический анализ нормативных источников позволил осуществить их классификацию и выделить следующие характерные черты: единая политико-правовая направленность, иерархичность, разделение сфер регулирования в соответствии с компетенцией нормотворческих органов соответствующего уровня, отсутствие коллизионности. Во-первых, это Конституции РСФСР 1918 г., Конституция СССР 1924 года, декреты и постановления ВЦИК и СНК, имевшие силу закона. Во-вторых, ведомственные акты Государственной комиссии по просвещению, Народного комиссариата по просвещению. В-третьих, нормативно-правовые акты непрофильных наркоматов. В-четвертых, приказы и постановления местных отделов народного просвещения. В-пятых, уставы высших учебных заведений.

В 1919 году Совнарком принял декрет, согласно которому все население России в возрасте от 8 до 50 лет обязывалось обучаться грамоте на родном или русском языке. Была создана Всероссийская Чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности, а осенью 1923 г. – добровольное общество «Долой неграмотность!» (ОДН), во главе с М.И. Калининым.

Значительную роль в ликвидации неграмотности и подготовки специалистов для промышленности и сельского хозяйства продолжает играть внешкольное образование взрослых. Принятое в дореволюционный период направление на ликвидацию неграмотности до 1922г. (по М.В. Богуславскому) и общекультурное развитие население России продолжает дальнейшее развитие в рамках внешкольного образования. Изучению

деятельности внешкольного образования в первые годы советской власти посвящены работы Н.В. Александрова, А. Лутченко, Е.П. Тонконогой, Е.В. Филиппенко и др. Анализ результатов указанных исследований, изучение архивных материалов, включая нормативные документы данного периода, позволяют утверждать, что внешкольное образование после революции решает следующие основные задачи: 1) ликвидация неграмотности взрослых – развитие школ грамотности и начальной общеобразовательной школы для взрослых; 2) развитие библиотечного дела; 3) подготовка работников по различным отраслям внешкольного образования; 4) подготовка деятелей местного самоуправления и др. [129].

В 1917 г. создается отдел внешкольного образования Наркомпроса, а в аппарате этого отдела – подотдел по руководству общеобразовательными школами взрослых. В первом документе – обращении «От народного комиссара по просвещению» 29 октября 1917 г. А.В. Луначарский заявлял, что «школа для взрослых должна занять широкое место в общем плане народного обучения». В мае 1919 г. состоялся Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию, принявший «Положение об организации дела внешкольного образования в РСФСР». Им предусматривалась реализация следующих принципов: поддержка самодеятельности широких масс населения, общедоступность учреждений внешкольного образования, согласованность их работы, контроль общественности над постановкой дела образования взрослых, его светское содержание и ведение занятий на родном языке. В декабре 1918 г. в Петрограде открылся Институт внешкольного образования, который, наряду с подготовкой педагогических кадров для образования, занимался разработкой педагогических проблем образования взрослых. В резолюции Первого Всероссийского съезда по внешкольному образованию «О школах для взрослых» подчеркивалось, что они организуются на основе самодеятельности населения, обеспечивают самостоятельность в учебной

работе. Съезд признал «срочной задачей» учреждение высших крестьянских школ для взрослых [129].

«Проводимая реконструкция промышленности, новое строительство и развертывание производства резко ставят вопрос об обеспеченности и ее квалифицированной рабочей силой в количественном и в качественном отношениях, техническая реконструкция и рационализация производства вносят резкие изменения в профессиональный состав рабочих, увеличивая прослойку высококвалифицированных рабочих...» – сказано в докладной записке, сделанной в начале первой пятилетки президиумом ВСНХ РСФСР в СНК РСФСР о состоянии рабочего образования. Таких рабочих должно быть до 58 % от общего числа. На многих возводившихся производствах (например, на строящемся бумажном заводе в Коми) на несколько тысяч рабочих не было ни одного квалифицированного специалиста [319].

В соответствии с Постановлениями Совнаркома от 23 февраля 1918 г., 15 ноября 1918 г., 24 июня 1919 г. и 7 июля 1919 г. одной из первоочередных рассматривается проблема профессионального образования. Совнарком передал в ведение Народного Комиссариата по просвещению все профессионально-технические школы и учреждения, провозгласив обязательное и бесплатное профессиональное образование для всех детей обоего пола до 17 лет; снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства. В принятой на VIII съезде РКП (б) в 1919 г. Программе компартии говорилось о необходимости: 1) проведения бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет; 2) широкого развития профессионального образования для лиц от 17-летнего возраста в связи с общими политехническими знаниями [241].

Процесс реформирования высшего образования также происходил на основе широкой нормативно-правовой базы, в контексте единого законодательного процесса начала 1920-х годов, характеризовавшегося активной кодификационной работой. Формально-юридический анализ нормативных источников позволил осуществить их классификацию и выделить следующие характерные черты: единая политико-правовая направленность, иерархичность, разделение сфер регулирования в соответствии с компетенцией нормотворческих органов соответствующего уровня, отсутствие коллизии. Во-первых, это Конституции РСФСР 1918 г., Конституция СССР 1924 года, декреты и постановления ВЦИК и СНК, имевшие силу закона. Во-вторых, ведомственные акты Государственной комиссии по просвещению, Народного комиссариата по просвещению. В-третьих, нормативно-правовые акты непрофильных наркоматов. В-четвертых, приказы и постановления местных отделов народного просвещения. В-пятых, уставы высших учебных заведений [321].

В одном из сборников НАРКОМПРОСА РСФСР «Государственные университеты РСФСР» (1935г.) раскрывается краткая характеристика состояния университетов и научно-исследовательских учреждений Наркомпроса РСФСР с 1917 г. по конец 1934 года. В качестве завоеваний новой власти отмечаются новые правила приема в высшие учебные заведения: опубликованный в 1918 г. декрет о правилах приема в высшие учебные заведения «устранил созданные царизмом и буржуазией искусственные препятствия в виде дипломов, аттестатов об окончании средней школы и платы за учение, которые не давали возможности попадать в университеты детям рабочих и трудящихся крестьян. Двери высшей школы были широко открыты для всех трудящихся нашей страны. Помимо устранения формальных препятствий был проведен ряд мероприятий по созданию условий, облегчающих прием в университет. В

1919 г. при университетах и других высших учебных заведениях организуются рабочие факультеты, которые в течение всех последующих лет являются одним из важнейших каналов, обеспечивающих возможность поступления в университет рабочим, не имевшим необходимой подготовки. Объявляются всероссийские конкурсы на занятия университетских кафедр, к которым допускаются все лица, известные своими учеными трудами или другими работами в области своей специальности. Всякие формальные препятствия, закрывавшие университетские кафедры от свежих научных сил, отменяются. В университеты возвращаются некоторые уволенные царским правительством профессора, вливаются новые научные силы» [313]. Следует отметить, что в конце июля – начале августа 1921 г. группой академиков и преподавателей вузов было направлено письмо председателю Совнаркома В.И. Ленину. Среди подписавших письмо: президент Российской академии наук А.П. Карпинский, вице-президент В.А. Стеклов, непрременный секретарь С.Ф. Ольденбург, академики А.А. Белопольский, В.Н. Ипатьев, Н.С. Курнаков, П.П. Лазарев, И.П. Павлов, А.Е. Ферсман, а также профессора, некоторые из них позднее стали членами-корреспондентами и академиками. Это был цвет российской науки. Письмо, направленное Ленину, отразило озабоченность академиков и профессоров положением дел в высшей школе после 1917 г. Кризис возник после Октябрьской революции и гражданской войны и был обусловлен политикой большевистского руководства в сфере образования. Она ориентировалась на пролетаризацию вузов, порывала со многими традициями российской высшей школы, которые позволяли ей решать учебные и научные задачи. Научные принципы организации вузов сменил произвол, сопровождавшийся приемом в вузы без экзаменов большевистски настроенных молодых рабочих, совершенно не подготовленных к учебе, устранением старых профессоров от

руководства вузами, закрытием ряда институтов, назначением на должность начальников некомпетентных людей и т.д. Ученые, обеспокоенные таким положением дел, обратились к Ленину с письмом, в котором сообщали ему о плачевном состоянии высшего образования в стране [293; 394].

По мнению ученых Я.Н. Кумок, И.Н. Селезневой и др., не совсем верно представление о том, что Российская академия наук после 1917 г. была в стороне от решения важнейших проблем страны. Еще в феврале 1918 г. на экстраординарном собрании АН отмечалось: «Академия всегда готова по требованию жизни и государства приняться за посильную научную и теоретическую разработку отдельных задач, выдвигаемых нуждами государственного строительства, являясь при этом организующим и привлекающим ученые силы страны центром» [293]. Письмо хорошо иллюстрирует стремление академии спасти вузовское образование, противостоять порядкам, насаждаемым властями в университетах и институтах. Получив письмо маститых ученых, В.И. Ленин 6 августа 1921 г. обратился к заместителю наркома просвещения Е.А. Литкенсу с просьбой «сообщить, в чем тут вопрос и что делается по этому вопросу» [394]. На основании письма по поручению Ленина Наркомпрос разработал проект Положения о высших учебных заведениях РСФСР, который обсуждался на конференции по делам высшей школы, где в него были внесены поправки.

9 ноября 1921 г. Декрет СНК «О высших учебных заведениях РСФСР (Положение)» был опубликован в «Собрании узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства» [87]. В этом декрете были освещены важнейшие проблемы и положения высшего профессионального образования. Ведущими задачами являются следующие: подготовка кадров специалистов по различным отраслям научно-технической деятельности и научных работников для

обслуживания деятельности научно-технических и производственных учреждений, в частности – для самих высших учебных заведений, а также распространение научных знаний среди широких пролетарских и крестьянских масс, интересы которых во всей деятельности высшего учебного заведения должны стоять на первом плане. Положение явилось первым советским уставом высшей школы. Определив цели и задачи высшего образования в советском государстве, оно упразднило автономию высшей школы и установило новую систему органов внутривузовского управления, основанную на сочетании принципов выборности и назначаемости с преобладанием последнего, всесторонне регламентируя структуру и деятельность вузов [321]. Положение отвечало целям правового регулирования высшего образования в условиях централизации государственного управления. Положение стало одним из главных государственно-правовых актов в сфере высшего образования, на основании которого были разработаны и приняты локальные нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность высших учебных заведений. Положение явилось правовой основой становления и развития вузов нового типа на последующее десятилетие.

В декрете СНК РСФСР от 3 июля в редакции 1922 года «Положение о высших учебных заведениях» поясняется, что в Высших Учебных Заведениях могут быть учреждаемы на основании особых положений, утверждаемых Народным Комиссариатом Просвещения, научно-исследовательские институты, курсы и научные ассоциации.

Развитие дополнительной переподготовки специалистов и руководителей производства осуществлялось через систему промышленных академий. Значительно расширяется сеть вузов, втузов и техникумов. Осуществляется крупная реформа образования, направленная на сближение теоретического обучения и производственной практики, на специализацию учебных заведений, перевод высших и специальных

учебных заведений в подчинение соответствующих наркоматов. Руководство профтехобразования также переходит в функционирование хозяйственных ведомств. Обеспечивается подъем культурно-технических квалификаций рабочего класса и колхозного крестьянства [351].

Реформирование высшей школы предусматривало, помимо решения собственно задач отраслевой подготовки специалистов, дополнительное формирование на базе вузов научно-исследовательских институтов, курсов и ассоциаций. Со стороны государства формируется потребность в совершенствовании деловых качеств работников; удовлетворении их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью, что к середине 20-х гг. приводит к созданию в центральных городах России курсов и факультетов повышения квалификации, а также самостоятельных учреждений усовершенствования руководителей, а позднее и специалистов народного хозяйства.

В частности, в 20-е годы открываются курсы повышения квалификации красных хозяйственников в Нижегородской области (1921-1957 гг.), а также при Ленинградском областном совете народного хозяйства (1925-1930 гг.). В 1925 в Москве созданы первые курсы директоров предприятий, обучение на них рассматривалось как часть мер по формированию резерва административных и хозяйственных руководителей. Учебные заведения повышения квалификации вскоре стали действовать во многих отраслях хозяйства, в их числе были 11 промакадемий (3 тыс. чел), открывались высшие экономические курсы и факультеты особого назначения при вузах. Регулярное повышение квалификации постепенно распространялось на многочисленные категории работников, в том числе врачей, учителей и др. Начинают свою деятельность Академии по подготовке высшего командного состава промышленности при ВСНХ СССР (Москва, 1927 г.), а также факультеты повышения квалификации руководителей и научных и педагогических

кадров вузов [238; 324]. Одним из первых шагов реформирования высшего образования стала подготовка абитуриентов, поступающих в вузы: проблемой была низкая образованность населения, в частности, рабочих и крестьян, которые должны были стать основной частью студенчества. Решение данной задачи стало одним из основополагающих направлений в рамках внешкольного образования взрослых. Формируются новые эффективные формы базового и дополнительного образования взрослых, формирующих кадры интеллигенции и местных работников: школы крестьянской молодежи (ШКМ), школы рабочей молодежи (ШРМ), школы фабрично-заводского обучения (ФЗО), рабочие факультеты (рабфаки), формируемые на базе вузов.

Эффективно развивающейся в 20-30-е годы XX в. формой внешкольного образования стали рабфаки. Первый был открыт еще в 1919 году, и организовали его студенты Коммерческого института (ныне РЭА им. Плеханова). Позже рабфаки появились во всех вузах, они помогали подтянуть будущих студентов для того, чтобы те могли получить высшее образование. К началу 1940-х количество рабфаков выросло до 1025. Если в 1926 году рабфаковцы составляли 30 % от числа поступивших в вузы, то в 1933 году этот показатель превысил 40 % [319].

Система рабфаков была законодательно оформлена декретом СНК РСФСР «О рабочих факультетах» от 17 сентября 1920 [88]. На рабфак принимались рабочие и крестьяне в возрасте от 16 лет, занятые физическим трудом, по командировкам предприятий, профсоюзов, партийных и советских органов. Обучение на рабфаке приравнивалось к работе на производстве; слушатели обеспечивались государственными стипендиями. В 1921/22 учебном году на дневных рабфаках был установлен 3-летний срок обучения, на вечерних – 4-летний. До 1924 г. представители национальных меньшинств обучались преимущественно на московских и ленинградских рабфаках. Во 2-й половине 20-х гг. стали

открываться национальные рабочие факультеты и отделения при общих рабфаках. В 1925/26 учебном году около 40% мест при приёме в вузы занимали окончившие рабфаки. К 1932/33 учебном году работало свыше 1 тыс. рабфаков (около 350 тыс. чел.). Рабфаки создавались при отраслевых вузах, что давало возможность использовать в учебной работе оборудование, лаборатории и кабинеты и укрепляло их связь с высшей школой. Во 2-й половине 30-х гг. в связи с развитием в стране общего и специального среднего образования рабфаки стали утрачивают своё значение и упраздняются [275].

Несмотря на трудности, связанные с гражданской войной, мероприятия большевиков в области высшего образования привели к тому, что число вузов к 1920 году увеличилось почти в 2,5 раза, а количество обучающихся в них студентов удвоилось по сравнению с довоенным временем. Особое внимание уделялось подготовке преподавательских кадров. Открывались учительские курсы, педагогические институты [175].

В 1917-1920-х годах, реформируя высшее образование, советское руководство использовало в отношении вузовской интеллигенции как методы убеждения и поощрения, так и меры административного воздействия и репрессии, стремясь преодолеть сопротивление проводимым реформам со стороны старой дореволюционной вузовской профессуры. Итогом этих различий приоритетов и ограниченности средств была странная смесь уступок и давления, с помощью которой правительство пыталось установить контроль над высшим образованием и устранить худшее из того, что оно считало чуждым, одновременно пытаясь использовать небольшевистскую профессуру и сделать минимальным ущерб, наносимый этим ценным институтам. Создав систему административного контроля, советское руководство достигло главной цели – подчинило высшее образование общегосударственной политике. В учебные программы вузов вводился обязательный блок марксистских

дисциплин. Преподаватели и профессора, не разделявшие коммунистических убеждений, увольнялись. Нередко на их место выбирались или назначались лица, фанатично преданные Советской власти, но не имевшие высшего образования. Все это не могло не оказать влияния на качественный уровень подготовки учащихся школ и студентов. Весной 1922 г. профессорами и преподавателями ряда вузов были организованы забастовки протеста, вызванные реформой. Вскоре из крупнейших вузов Москвы, Петрограда, Киева были уволены и высланы за границу 150 профессоров [321].

Для восполнения дефицита профессорско-преподавательского состава (многие опытные преподаватели эмигрировали) с 1925 года при вузах стали открываться отделы аспирантур, а на преподавательскую работу в институты технического профиля стали направлять специалистов-производственников. Одновременно в целях обучения управленческих кадров для промышленности в Москве в 1927 году была создана Промакадемия (Академия по подготовке высшего командного состава при ВСНХ СССР) и были организованы аналогичные учебные структуры в союзных республиках (в 1935 году на их базе сформировали Институты повышения квалификации хозяйственных работников).

Следует отметить и то, что с конца 1920-х гг. и до начала 1940-х продолжалось сотрудничество с западными фирмами в форме платной технической помощи (Б.М. Шпотов). До начала 30-х гг. основным политическим и экономическим партнером СССР в Европе оставалась Германия. В связи с этим продолжает осуществляться обмен специалистами (стажировки и повышение квалификации) с целью передачи и усвоения западного опыта для обеспечения «материально-технической базы социализма» [336].

К 1930 г. страна вступила на путь социалистической реконструкции хозяйства. Ведущим направлением в условиях «успешного

социалистического строительства, обострения классовой борьбы в стране ...» является подготовка высококвалифицированных кадров. На июльском пленуме ЦК ВКП (б) (1928 г.) и ноябрьском пленуме ЦК ВКП (б) (1929 г.) «по инициативе и под непосредственным руководством т. Сталина вынесены решения о подготовке технических кадров. В связи с новыми возросшими требованиями подчеркивается проблема качества специалистов» [313]. Историко-педагогический анализ показал, что если характерной особенностью развития советской системы управления образованием в первые месяцы являлись постепенность и осторожность, отсутствие коренных преобразований, вплоть до использования дореволюционной системы управления образованием, в отличие от иных государственных органов, подвергнутых немедленному упразднению, то в процессе эволюции произошел постепенный переход всех функций к Народному комиссариату по просвещению и последовала ликвидация организаций, чья деятельность не совпадала с установками нового правительства [321]. К середине 30-х годов XX в. намечается поворот к расширению специализации, ориентации на более глубокие специальные знания, широкий кругозор и формирование организаторских способностей специалистов. Расширяется сеть, обновляются формы образования взрослых. Организуется заочное и вечернее обучение в вузах и техникумах без отрыва работников от производства. На крупных предприятиях создаются учебные комбинаты, включающие втуз, техникум, школу и курсы повышения квалификации для обучения практиков, для подготовки руководящих кадров – промышленные академии [129]. Важнейшей тенденцией данного периода является трансформация старых народных университетов в учреждения базового и дополнительного образования взрослых.

Изучение архивных источников свидетельствует о том, что ориентация обучения на связь теории и производства в 20-е годы XX в.

приобретает к 30-40-м гг. доминирующие позиции. Происходит смена образовательных парадигм – переход от «школы учебы» к «школе труда». Такая направленность объективно отвечала перспективным тенденциям мирового педагогического процесса, в котором с начала XX века также шел процесс смены образовательных парадигм и утверждения как прогрессивной – «школы труда» [33]. В 1929 году на Ноябрьском пленуме ЦК партии было рекомендовано не только усиленно готовить специалистов с нуля, но и в течение ближайших трех лет переподготовить массу рабочих-практиков, создав для этого широкую сеть курсов и школ. Объем практических занятий было предложено довести до 40-50 % от всего времени обучения. Непрерывная практика на производстве, тесно увязанная с преподаваемой в аудиториях теорией, стала основой системы образования того времени. Это позволяло выпускать со студенческой скамьи специалистов, уже готовых полноценно работать на производстве, – по сути, в образовании произошла революция. У подобных реформ нашлись и ярые противники, и фанатичные сторонники. Первые выступали за теоретическое образование и против усиления практической подготовки в процессе обучения. (Нововведения не принимали ни Ленинградский политехнический университет, ни знаменитый Московский институт народного хозяйства им. Г.В. Плеханова) Другие же, наоборот, предлагали пересмотреть учебные планы с упором на практику – интегральные вычисления, по их мнению, были для инженеров бесполезной наукой. Они требовали сократить сроки обучения, почти полностью убрав лекции. Предлагалось выпускать в предельно короткий срок узкопрофильных специалистов. Тем не менее баланс удалось соблюсти – несмотря на то, что частично лекционные занятия сократились, равно, как были сокращены и предметы, напрямую не связанные с получаемой специальностью (то есть все-таки была сделана ставка на узкопрофильных специалистов), теория осталась одной из основных

составляющих учебных программ. Чтобы переформировать учебные планы, потребовалось специальное постановление Центрального исполнительного комитета СССР в сентябре 1932 года «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». В книге А.И. Лутченко «Создание инженерно-технических кадров в годы построения социализма в СССР» [180] приводится учебный план промышленного отделения Московского промышленно-экономического института: 40 % времени отводится на научно-технические дисциплины (физика, химия, электротехника), 30 % – на организационно-производственные предметы (планирование, организация промышленных предприятий) и 30 % – на социально-экономические дисциплины (экономическая география, финансы и так далее) [180; 319].

Также был сокращен срок обучения в технических институтах (втузах), например, в строительных – до трех-четырех лет. Кардинальным образом была изменена и структура руководства вузами: она стала более централизованной, а во главе многих учебных заведений были поставлены специалисты, в том числе и из промышленности. В различные совещательные органы, созданные в каждом учебном заведении, входили специалисты с производства, а также сами студенты. Все это делалось для создания более тесной связи между образованием и промышленностью.

Правда, в какой-то момент все эти действия привели к тому, что совещания и собрания стали чуть ли не основным видом деятельности для многих студентов и преподавателей. Перекосы пришлось исправлять новым волевым решением власти. Инженер должен был иметь высшее образование либо с ярко выраженной производственной специализацией, либо с более широкой специализацией, если он проходил подготовку именно как руководитель или научный работник. Отдельно готовился административный состав – в промакадемиях или на курсах красных

директоров. Техники же имели среднее образование, которое давали техникумы [319].

В сложившихся условиях особую роль в подготовке высококвалифицированных кадров для народного хозяйства приобретает система дополнительного профессионального образования (повышения квалификации). В 30-40-е гг. XXв. повышение квалификации в СССР приобретает значение государственной системы, обеспечивающей получение новых, современных теоретических знаний и практических навыков трудящимся, необходимых для работы по специальности. Так же, как и в вузах, в учреждениях дополнительного высшего образования (повышения квалификации) обучение строится на основе индивидуально-бригадного обучения непосредственно на производстве, а также на различного рода краткосрочных курсах. Повышение квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи, сельского хозяйства, народного образования, здравоохранения проводится, как правило, без отрыва от работы; срок обучения в институтах, на факультетах и курсах составляет обычно от 2 до 6 мес. (с отрывом от работы 1-3 мес.). Методическое руководство повышения квалификации специалистов народного хозяйства осуществляется министерством высшего и среднего специального образования СССР.

В советский период развивается сеть учреждений дополнительного профессионального образования. Учреждения формируются: 1) на базе академий и институтов усовершенствования, сформированных в дореволюционный период (среднее образование); 2) создаются новые отраслевые институты усовершенствования и промакадемии; 3) открываются факультеты и курсы повышения квалификаций при вузах; 4) повышение квалификации на вечерних и заочных отделениях вуза. Например, после революции ряд учреждений дополнительного высшего

образования продолжили свою работу. В частности, продолжает работу Петербургская Медико-хирургическая академия, в которой в 1871 году на ветеринарном отделении впервые в России были утверждены 2 вакансии для усовершенствования ветеринарных врачей. В 1873 году в связи распространением инфекционных заболеваний в Российской Империи ветеринарное отделение Медико-хирургической академии было преобразовано в ветеринарный институт, просуществовавший 10 лет. Решением коллегии НКЗ РСФСР от 20 сентября 1930 года в Ленинграде был организован институт усовершенствования ветеринарных врачей. В нем были сосредоточены высококвалифицированные профессорско-преподавательские и научные кадры, осуществившие в последующие десятилетия повышение квалификации более 10 тысяч ветеринарных специалистов. Это был единственный в РСФСР институт повышения квалификации ветеринарных специалистов. В 1957 году Ленинградский институт усовершенствования ветеринарных врачей (ЛИУВ) был объединен с Ленинградским ветеринарным институтом (ЛВИ) на правах факультета. С 1957 по 1997 год на факультете повысили свою квалификацию около 40 тысяч ветеринарных специалистов, то есть почти треть ветеринарных врачей. Факультет повышения квалификации ветеринарных специалистов федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургская государственная академия ветеринарной медицины» (ФГОУ ВПО «СПБГАВМ») продолжает традиции дополнительного профессионального образования ветеринарных кадров на качественно ином уровне по настоящее время.

В 1923 г. приказом Революционного военного совета Республики № 2668 от 10 декабря при академии имени профессора Н.Е. Жуковского открылся факультет службы Воздушного Флота во главе с Ф.Ф. Новицким, одним из видных специалистов старой школы, добровольно вступившим в

ряды Красной Армии. Факультет, который вначале именовался еще и военным, а с 1926 г. во всех официальных документах – командным, предназначался для подготовки авиационных командиров с высшим военным образованием. Первый выпуск слушателей в количестве 32 человек он произвел в 1927 г. В приказе начальника академии, посвященном этому знаменательному событию, говорилось: «Сегодня, после трехлетнего существования и работы командного факультета, наша Красная Армия получает от Военно-воздушной академии первый выпуск квалифицированных командиров Воздушного Флота с широким общим, высшим военным и специальным воздушным образованием...» [399].

После выпуска слушателей первого приема из-за трудностей комплектования переменным составом, вызванных сложной внешней обстановкой, факультет службы Воздушного Флота временно прекратил свою деятельность. Подготовка руководящих кадров ВВС продолжалась через систему краткосрочных (6–10 месяцев) курсов усовершенствования начальствующего состава (КУНС), которые начали функционировать с 1927 г. Без длительного отрыва от службы в войсках авиационные командиры, летчики-наблюдатели и политработники получали на курсах необходимый минимум знаний по специальности, знакомились с новой авиационной техникой, вооружением и оборудованием, приобретали навыки в организации и проведении оперативно-тактической подготовки личного состава. Кроме того, на курсы возлагалась задача переподготовки командиров наземных войск с целью дальнейшего использования их в ВВС.

Начиная с 1933 г. при командном факультете стали функционировать оперативные курсы по подготовке высшего звена командного состава ВВС. Затем эти курсы были преобразованы в оперативный факультет с годичным сроком обучения. Большую часть времени факультетом командовал Е.А. Шиловский. Оперативный

факультет просуществовал недолго. В 1936 г. было принято решение о его объединении с соответствующими курсами Военной академии РККА имени М. В. Фрунзе. Однако в 1939 г. факультет снова возобновил свою работу и произвел шесть небольших по численности выпусков. Необходимость подготовки для Военно-воздушных сил в широких масштабах авиационных командиров с высшим военным образованием обусловили решение о создании в стране новой Военно-воздушной академии.

Необходимость основания нового учебного и научного центра ВВС диктовалась также и тем, что решать указанные задачи в рамках академии имени профессора Н.Е. Жуковского, которая по своему профилю являлась инженерной, становилось все труднее и труднее. Не хватало аудиторий, специализированных классов, учебных кабинетов и лабораторий. Давало о себе знать также отсутствие своего близко расположенного аэродрома для проведения летной практики переменного и постоянного состава. Испытывался недостаток и в преподавателях – специалистах по оперативно-тактическому и штурманскому циклам. В соответствии с указанием ЦК ВКП (б) и СНК СССР народный комиссар обороны маршал Советского Союза К.Е. Ворошилов 29 марта 1940 г. подписал приказ, который гласил:

«1. Выделить из состава Военно-воздушной ордена Ленина академии имени профессора Н.Е. Жуковского факультеты: оперативный, командный, заочный командный, штурманский и КУНС ВВС в самостоятельную академию. 2. Присвоить вновь организуемой академии наименование «Военно-воздушная академия командного и штурманского состава ВВС Красной Армии...» [399].

Резолюции и постановления партийных съездов и конференций свидетельствуют, что за период с 1926 по 1937 г. было три съезда партии – XV, XVI и XVII, а в промежутках между ними созывались XV, XVI и XVII

партийные конференции. Имеются полные стенографические отчеты этих съездов и конференций. По оценке специалистов важное мобилизующее и организующее значение имели решения XVI партийной конференции, состоявшейся в апреле 1929 г. Конференция утвердила первый в истории пятилетний план социалистического строительства. [107; 157]. В резолюции «О пятилетнем плане развития народного хозяйства» [157] определены направления социалистических преобразований советской экономики, представлены пути решения задач первой пятилетки, представлявшей программу развернутого социалистического наступления на капиталистические элементы. В этом документе отмечены также трудности социалистической реконструкции, указано на необходимость непримиримой борьбы против «левого» мелкобуржуазного уклона, выразившегося в отходе от генеральной линии партии, от политики индустриализации страны, развертывания социалистического наступления на капиталистические элементы и борьбы против правого кулацкого уклона, являвшегося выражением откровенного оппортунизма, прямого отказа от ленинской политики партии.

В 1927 году был открыт государственный институт для усовершенствования врачей в Томске. В 1931 г. ГИДУВ был переведён в Новосибирск, а затем в 1951 г. – в Новокузнецк (Сталинск). Выпускаемые из университетов специалисты используются в системе различных ведомств. Так, из выпуска 1934 г. в количестве 773 чел. 549 были использованы в научных учреждениях промышленности, сельского хозяйства и других отраслях [313].

Опыт организации дополнительного профессионального образования в условиях академий, промакадемий, специальных факультетов вузов был положительным, что позволило впоследствии организовывать соответствующие подразделения вузов и филиалов академии в других городах России для разных направлений

промышленности и сельского хозяйства, подготовки учительского состава школ, руководителей училищ и детских садов, усовершенствования врачей, а также подготовки научных работников и преподавателей вузов, усовершенствования и переподготовки военных.

Региональный аспект. Конец 1920-х – начало 1930-х были годами грандиозного преобразования промышленности и сельского хозяйства страны. И сегодня поражают темпы. Например, в Нижнем Новгороде только за годы первой пятилетки вступили в строй 16 новых крупных заводов. Не менее быстрыми темпами шло начавшееся по решению XV съезда ВКП (б) (1927 г.) объединение одиночных крестьянских хозяйств в крупные коллективные хозяйства-колхозы. Как для новых промышленных предприятий, так и для колхозов требовались специалисты. Все это предъявляло новые требования к высшим учебным заведениям страны.

Безусловно, формирование новой идеологии общества требовали, прежде всего, соответствующей подготовки профессорско-преподавательского состава нижегородских (горьковских) вузов (включая подготовку «красных профессоров»). Подготовку профессорско-преподавательского состава вузов, учителей и высококвалифицированных специалистов технических специальностей до 1930 года осуществляет Горьковский государственный университет (в настоящее время Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского).

Как известно, Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского был основан 17 января 1916 года как один из трех Народных университетов России и стал первым высшим учебным заведением в Нижнем Новгороде. В 1918 году после слияния с эвакуированным из Варшавы политехническим институтом и с Высшими сельскохозяйственными курсами университет получает статус государственного (первого советского университета). В фондах ГОУ ЦАНО, посвященных деятельности государственного университета (Ф.

377) и Горьковского государственного педагогического института (Ф. 2734) сохранились документы делопроизводства, в которых освещены вопросы организации работы факультета повышения квалификации. Проведенный анализ документов ГОУ ЦАНО позволяет утверждать, что становление системы повышения квалификации складывается в дореволюционный период в условиях высших учебных заведений и внешкольного образования, что позволяет новым советским (формируемым на базе народных университетов) вузам продолжить работу по повышению квалификации учителей и руководителей народного хозяйства (вразрез с бытующим мнением о первых в России курсах повышения квалификации директоров в г. Москва, 1925 г.). В частности, о работе факультетов повышения квалификации в вузах (до 1925 г.) свидетельствуют «Переписка с Главпрофобром по вопросам заграничных командировок и др.» [356]; «Отчеты о переподготовке учительства/учебные планы по переподготовке» [355]; «Подлинники и копии рукописей для «краеведческого сборника» и др. [354].

Историко-педагогический анализ показал, что в 30-х гг. XX в. область производила впечатление сплошной гигантской стройки. Ни один из городов Советского Союза в то время не мог сравниться с г. Горьким по количеству строящихся объектов и по размаху строительства. В г. Дзержинске построены крупнейшие предприятия химической промышленности, на Бору – стекольный завод, в Балахне – целлюлозно-бумажный комбинат и др. Развивались легкая и пищевая промышленности: были построены макаронная и кондитерская фабрики, механизированы хлебо- и молокозаводы, мельницы. Успехи индустриализации коренным образом изменили лицо города, его социальный слой, сделали общественно-политическую жизнь глубоко содержательной и интенсивной. Развивалась промышленность, росли новые индустриальные гиганты – Горьковский автомобильный завод им.

В.М. Молотова, Авиационный завод им. С. Орджоникидзе, др. Одновременно было проведено техническое переоснащение старых нижегородских заводов: «Красное Сормово», «Красная Этна», «Двигатель революции», металлургических заводов городов Горького, Выксы, Кулебак. Горьковчане берегли свой мирный труд и культурный отдых [167].

Соответственно к началу 30-х гг. XX в. стране нужны были специалисты-производственники. Все ускоряющийся темп индустриализации требовал все больше квалифицированных технических специалистов. Чтобы лучше понять положение дел с подготовкой и переподготовкой кадров в Нижнем Новгороде (Горьком), обратимся к статье ректора Горьковского государственного университета А.Г. Балахонова, опубликованной в газете «Нижегородская коммуна» 5 июня 1929 г. Отмечается, что необходимо ускорить выпуск на производство подготовленных специалистов, выполнение этой задачи потребует большого напряжения всей работы НГУ. Ректор отметил необходимость перехода на сокращенные сроки обучения с одновременным повышением качества подготовки специалистов. Это было возможно лишь при условии коренной перестройки учебного процесса. Учебные планы, рассчитанные на 5 и более лет обучения, необходимо было перестраивать на новые на основе связи теоретического обучения с непрерывной производственной практикой, причем специализация должна была начинаться с первого курса [167].

В целом, с момента основания Нижегородский университет был ярко выраженной инновационной организацией, осуществляющей образование на основе научных исследований в тесной связи с общегосударственными задачами, что впоследствии позволило в 1945 году создать первый в СССР радиофизический факультет, в 1963 году – факультет вычислительной математики и кибернетики (также первый в

стране), что стало одним из важных оснований для развития радиоэлектронной промышленности и информационных технологий в России.

Общая тенденция формирования вузов России с узкой отраслевой специализации проявляется в том, что в 1930 году на базе ряда факультетов Нижегородского университета были созданы 6 узкопрофильных институтов: механико-машиностроительный, химический, педагогический, сельскохозяйственный, строительный, медицинский. К 1932 году в составе университета работали следующие отделения: физическое, механическое, зоологическое, ботаническое, химическое, математическое. Изучение отчетов о научно-исследовательской работе университета за 1939-1940 гг. [348], отчетов о работе курсов повышения квалификации учителей при Горьковском государственном университете [349] свидетельствует о том, как научно-исследовательский центр университет продолжает решать задачи подготовки и переподготовки высококвалифицированных кадров и после 1930 г. С этой целью в университете открывается факультет повышения квалификации, который будет функционировать вплоть до 1976 г.

С 1930 г. после формирования государственного педагогического института как самостоятельного вуза факультет повышения квалификации продолжает свою работу и обеспечивает дополнительную переподготовку и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, учителей и руководителей образовательных учреждений. Деятельность факультета проектируется в соответствии с принятым пятилетним планом и включает подготовку по отраслям знаний, коммунистическому воспитанию, педагогике. Ведущими видами повышения квалификации являются краткосрочные курсы, переподготовка и командировка (стажировка). Об этом свидетельствуют «Отчеты преподавателей о научных командировках», представляющие собой

опубликованные или неопубликованные развернутые доклады [381]; «Приказы по Горьковскому педагогическому институту по вопросам повышения квалификации» [388]; «Научные труды пединститута» (1940-1941 гг.). Постоянно осуществляется межвузовская работа между Горьковским педагогическим институтом и институтом повышения квалификации по вопросам обучения [389].

Расширение функций дополнительного высшего образования обусловили создание на базе действующего с 11 марта 1929 года Института повышения квалификации педагогов Горьковского областного института усовершенствования учителей (ГОИУУ, 1 августа 1938 г.). Цели и задачи института были сформулированы следующим образом: 1) «всестороннее систематическое усовершенствование квалификации кадров народного образования; 2) изучение опыта учебно-воспитательной работы лучших учителей и распространение его среди широких учительских масс; 3) изучение организации методической работы в районах».

Первый директор института М.Н. Наченский был твердо убежден в том, что «если учитель сам не учится, то он отстает от жизни и перестает быть подлинным мастером своего дела». По инициативе сотрудников ГОИУУ и его директора каждый учитель получает для работы над собой свободный от уроков день. С учителями работают профессора Горьковского университета Архангельский, Станков, Дьячковский, Туранский, доценты Майер, Свободов, Фанягина, Святицкий и др. Традиция методических дней для педагогов сохранена до сегодняшнего дня. В 1944 г. институт преобразован в Городской институт усовершенствования учителей [74]. Для нашего исследования данное указанное преобразование структуры и положения вуза важно в аспекте деятельности вуза по подготовке учителей с высшим профессиональным образованием.

В конце 20-х – начале 30-х гг. XX в. Наркомпрос РСФСР провел реформирование системы подготовки учителей. Большинство педагогических институтов было реорганизовано в агропедагогические или в индустриально-педагогические институты с трехлетним сроком обучения. Меняется место педагогической практики в учебных планах педагогических вузов в 20-е гг., включая факультеты повышения квалификации. До 1923 г. она была обязательной только для студентов 4 курса. Позднее практику включили в учебный план 2 курса. В ряде педвузов она начиналась с 1 курса. Студенты знакомились с опытом работы воспитательных учреждений, с организацией народного образования в городе, районе, селе, с методикой внешкольной работы. Со 2 курса изучалась политпросветработа и детское коммунистическое движение. Студенты включались в активную пропагандистскую работу: читали лекции, проводили беседы, готовили массовые политико-просветительные мероприятия. На 4 курсе они давали пробные уроки, проводили классные собрания, беседы, экскурсии и т.д. Типовыми учебными планами Главпрофобра (1927 г.) педпрактика не предусматривалась. Тем не менее, многие педвузы проводили её сверх сетки часов, предусмотренных учебным планом. В 1930 г. была осуществлена модернизация учебных планов педвузов. Время на педагогическую практику увеличивалось до 38-40 % всего рабочего времени. Вводилась непрерывная производственная практика на предприятиях, в колхозах и культурно-воспитательных учреждениях, продолжительность которой составляла не менее месяца на младших курсах и до одного семестра на старших.

Анализ распоряжений Наркомпроса РСФСР о проведении курсов плановых и финансовых работников, приказов ИПККНО, учебных планов и программ повышения квалификации учителей, экзаменационных ведомостей по испытаниям экстернов за учительский институт, планов

краевых курсов повышения квалификации учителей ИПККНО, планов и отчетов кабинета педагогики, личных дел, автобиографий бывших работников ИПККНО, сводок курсовых мероприятий по повышению квалификации учителей, которые содержатся в государственном центральном архиве г. Н.Новгорода с 1930 по 1936 год, свидетельствует о высокой потребности науки, производства и образования в дополнительной подготовке специалистов, в том числе учителей и руководителей.

С целью подготовки кадров руководящих работников для сельского хозяйства, руководителей просветительских организаций, подготовки редакторов районных газет, профработников, руководителей комсомольских кадров организуется Нижегородский коммунистический университет (образован в сентябре 1929) и открываются курсы повышения квалификации. Отметим, что в соответствии с постановлением НК ВКП (б) от 21. 09. 1932 «Об организации высших коммунистических сельскохозяйственных школ» он реорганизован в Нижегородскую Высшую сельскохозяйственную коммунистическую школу, ВКСХШ. Школа прекратила свое существование в октябре 1937 г., передав свое имущество вновь образованным межобластным Ленинским курсам.

Ведущей формой работы, пришедшей на место бригадного метода работы в условиях принятых планов пятилеток, на долгое время стало соцсоревнование. Анализ «Сведений о проверке методов преподавания» (1936 г.) в нижегородских вузах показал, что одной из форм повышения квалификации и самоподготовки профессорско-преподавательского состава и переподготовки высококвалифицированных работников являлись разнообразные формы социалистического соревнования. Например, в «Договоре социалистического соревнования между кафедрами «Частного животноводства и «Ведущих культур» с 15.01. до 15.07 1935 содержатся следующие обязательства: «по учебно-

производственной работе кафедра обязуется 1) организовать и провести не менее 3-х экскурсий со студентами в хозяйство; 2) для повышения качества преподавания обеспечить своевременное изготовление иллюстративного материала...и т.д.» [344].

Таким образом, за первые годы советской власти у специалистов появилась потребность и фактически новая, ранее не используемая, возможность – повысить свой профессиональный уровень. Следовательно, к началу 40-х гг. XX столетия в России, в том числе Нижегородском (с 1932 г. Горьковском) крае складывается государственная система повышения квалификации, которая включает переподготовку и курсы повышения квалификации. Повышение квалификации расширяет перспективы развития профессионального роста специалистов, позволяет совершенствовать свои знания в конкретном вопросе, получить навыки решения практических задач.

Реконструкция экономики, крутой поворот к форсированным методам индустриализации и коллективизации сельского хозяйства в первые годы Советской власти резко обострили нехватку квалифицированных кадров. В связи с этим продолжают реализовываться образовательные программы дополнительного профессионального образования. Обучение специалистов носит идейно-классовый характер и направлено на обеспечение связи обучения с производством.

Проведенный историко-педагогический анализ политических, социально-экономических, общепедагогических условий становления системы дополнительного высшего образования в первые годы советской власти позволяет выделить на данном этапе два подпериода: первый до 20-х годов XX в. сопряжен с утверждением государственной власти и пролетаризацией обучения, включая усовершенствование подготовки профессорско-преподавательского состава и руководителей народного хозяйства; а также внешкольное образование, направленное на

преодоление неграмотности и подготовки абитуриентов – будущей интеллигенции советского общества – открытие рабочих факультетов. Второй – с 20-х по 40-е гг. XX в. – обусловлен активным развитием учреждений и образовательных программ дополнительного высшего образования (повышения квалификации). Формируются новые виды образовательных учреждений дополнительного высшего образования – курсы повышения квалификации, институты усовершенствования, факультеты повышения квалификации в вузах. Народные университеты трансформируются в профессиональные учреждения основного и дополнительного образования. К концу данного периода (к 1940 г.) вузы, переданные в отраслевые ведомства, стали готовить специалистов узкого профиля в сжатые сроки, что привело к снижению качества их подготовки.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В XX СТОЛЕТИИ

2.1. Дополнительное профессиональное образование в России в годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы вплоть до 60–х гг. XX в

К началу войны в стране складываются следующие социально-экономические условия. В соответствии с курсом на индустриализацию в стране строились сотни заводов, электростанций, прокладывались железные дороги, линии метро. К началу 1940-х гг. были успешно воздвигнуты такие гигантские объекты, как Днепрогэс и Турксиб, созданы металлургические и тракторные заводы в Липецке, Магнитогорске, Новокузнецке, Норильске, Сталинграде, Челябинске, Харькове, появились Уралмаш, Уралвагонзавод, ГАЗ, ЗИС и т.д. Одновременно увеличивалось и число специалистов с высшим (в том числе инженерно-техническим) образованием, занятых в народном хозяйстве (233 тыс. чел. в 1928 году, 909 тыс. чел. в 1940 году). Особенно впечатляющим был рост численности инженерно-технических работников на предприятиях машиностроения и обработки металлов: с 28 тысяч в 1928 году до 253 тысяч в 1937 году. Расширение выпуска дипломированных инженеров было достигнуто, в том числе, и за счёт «оптимизации» процесса обучения (из учебных программ стали изыматься непрофильные дисциплины и в ряде вузов технического профиля продолжительность подготовки инженеров была сокращена до 3-4-х лет). Вместе с тем уже к концу первой пятилетки выяснилось, что качество массово выпускаемых технических специалистов не в полной мере соответствует потребностям быстро расширяющегося и усложняющегося промышленного производства. В этой связи в 1932 году Совет народных комиссаров принял специальное постановление, согласно

которому на долю практических занятий и производственной практики должно отводиться не менее 30-40 % учебного времени высших и средних специальных учебных заведений технического профиля. Данное направление являлось доминирующим как в области основного, так и дополнительного профессионального образования. Для этого за каждым техническим вузом закреплялось то или иное предприятие, а студентов обязывали составлять индивидуальные отчёты о своей производственной практике, и эти отчёты получали экзаменационную оценку. В 1935 году сократили номенклатуру вузовских специальностей: с чрезмерно дробных 950 до 275 (укрупнённых). Была серьёзно пересмотрена учебная литература и в 1936-1937 годах для высших технических учебных заведений была разработана большая серия новых учебников и учебных пособий, учитывавших последние достижения науки и техники того периода и способствовавших более тесной увязке теоретических курсов с современной практикой. Стал лучше стимулироваться труд вузовских преподавателей, значительно повысилась их заработная плата и были вновь введены отменённые в 1918 году доплаты за учёные степени и звания, а также увеличено число аспирантов (с одной тысячи человек в 1928/1929 учебном году до 16,8 тысяч – в 1940/1941 году и половина из них специализировалась в области техники). В результате к началу 1940-х годов отечественная система профессионального, в том числе и инженерно-технического, образования смогла выпускать специалистов, готовых буквально с первого дня после получения вузовского диплома полноценно включаться в производственный процесс [11].

Завершение технической реконструкции народного хозяйства во второй пятилетке (1933-1937), осуществление ленинской национальной политики по подъёму производительных сил и культурному росту населения во всех национальных республиках потребовали дальнейшего увеличения подготовки специалистов для промышленности, сельского

хозяйства, народного просвещения, здравоохранения. Исходя из этого, планом на вторую пятилетку предусматривалось увеличить число специалистов в народном хозяйстве на 70 %, в том числе с высшим образованием на 60 %. За годы второй пятилетки было подготовлено 370 тыс. специалистов с высшим образованием (92 % их наличия на начало второй пятилетки) и 623 тыс. специалистов со средним специальным образованием (108 % их наличия на начало второй пятилетки), или в 2,2 раза больше, чем в первой пятилетке [211].

Принятый XVIII съездом ВКП (б) третий пятилетний план развития народного хозяйства СССР (1938-1942 гг.) предусматривал проведение широкого круга мероприятий по поднятию культурно-технического уровня рабочего класса СССР до уровня работников инженерно-технического труда. Планом намечалось довести контингент учащихся в вузах и втузах до 650 тыс., с тем, чтобы главное внимание в ближайшие годы было обращено на повышение качества высшего образования. В 1940/41 учебном году в стране насчитывалось 817 вузов с контингентом обучающихся 812 тыс. (в том числе с отрывом от производства – 585 тыс.) и 3773 средних специальных учебных заведения, в которых обучалось 975 тыс. человек. За три года третьей пятилетки было подготовлено и направлено в народное хозяйство 328 тыс. специалистов с высшим и 678 тыс. со средним специальным образованием. [211].

Выполнение третьего пятилетнего плана было прервано второй мировой войной, развязанной гитлеровской Германией. В военные годы промышленность РСФСР взяла на себя решение подавляющей части военно-экономических задач, так как в первый период войны Украина, Белоруссия, Прибалтийские республики, Молдавия оказались захваченными противником, лишились своей промышленной базы и в значительной степени своих кадров. Накануне Великой Отечественной войны многие предприятия наряду с мирной продукцией стали выпускать

военную технику и снаряжение. Многие предприятия страны с начала 1941 до 1944 гг. работали на оборону. На это были направлены указы Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня 1940 г. «О переходе на 8-часовой рабочий день, на 7-дневную неделю и о запрещении самовольного ухода рабочих и служащих с предприятий и учреждений» и от 10 июля 1940 г. «Об ответственности за выпуск недоброкачественной продукции» [73]. Например, Горьковская область за 1943 г. дала фронту 28 % всех производимых в стране танков, 25 % артиллерийских систем, 46 % автомобилей и много другого армейского снаряжения. На горьковских заводах возникло и стало распространяться по стране движение многостаночников и фронтовых бригад, выполнявших установленные нормы на 300-350 %. Их зачинателями были В. Шубин, А. Тихомиров, В. Любавин и др. В ноябре 1943 г. на заводах города трудилось свыше 1900 фронтовых бригад. В 1943 г. Горьковская область направила для восстановления разрушенного хозяйства в только что освобожденный Донбасс около 6 тыс. рабочих, 400 электромехаников, а также 120 металлорежущих и до 700 других станков, кузнечнопрессовое оборудование. Выделено свыше 35 тыс. голов крупного рогатого скота, свыше 31 тыс. овец, более 6400 лошадей. Во время войны в г. Горьком были созданы эвакуопункт и эвакуобаза (в речном порту) для обслуживания и распределения потока эвакуируемых. Работали десятки госпиталей, в которых прошли лечение более 500 тыс. раненых воинов [209]. Схожие условия складываются и в других городах России, работающих на оборону и принимающих эвакуированные предприятия, медицинские, военные и образовательные учреждения.

Во время Отечественной войны сложилась напряженная обстановка, проводилась мобилизация взрослого населения, студентов и старшеклассников на строительство оборонительных рубежей вокруг городов и др. Условия военного времени требовали непрерывной

подготовки не только рабочих кадров, но и высококвалифицированных кадров и управленческого состава во всех сферах промышленности, медицины и, конечно, ускоренной подготовки офицерского состава армии. Реализация данных требований решалась, прежде всего, увеличением набора в ремесленные училища и школы фабрично-заводского обучения – ФЗО (среднее и высшее дополнительное образование), созданием краткосрочных курсов усовершенствования и переподготовки офицерского и медицинского состава (среднее и высшее дополнительное образование).

Значительная часть подростков, ушедшая работать на производство, вынуждена была прервать свою учебу в школе. Поэтому в соответствии с постановлением СНК СССР от 15 июля 1943 года № 659 «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством» в городах организуются школы рабочей молодежи (ШРМ) и трудовые колонии. Показательно, что обучение на данных видах внешкольного образования не было эффективным. Приведем следующий пример: 1 сентября 1944 года в школы г. Горького было зачислено 3036 учащихся, к концу года осталось лишь 1480 человек, окончило всего 545 учащихся. Причиной большого отсева были допущенные ошибки: в школы зачисляли без предварительной проверки знаний, не были налажены взаимоотношения с предприятиями, где работали подростки. В следующем году положение было исправлено, комитеты комсомола направили на учебу лучших ребят–производственников.

Школы были укомплектованы преимущественно учителями, имевшими высшее образование и большой педагогический стаж работы. На 15 декабря 1944 года в школах г. Горького работало 2508 учителей, из них в школах рабочей молодежи преподавало 179 педагогов [351; 352]. Приведенные данные интересны в контексте развития педагогического высшего образования и формируемого послевоенного контингента

абитуриентов, поступающих в вузы страны. Так, в годы Великой Отечественной войны и в послевоенный период подготовка инженерно-технических кадров в высшей школе по объективным причинам сократилась в 2-3 раза (часть вузов оказалась на оккупированной территории, другие были разрушены, примерно 50 вузов были перебазированы в среднеазиатские республики, в Сибирь и на Дальний Восток). Так, если в 1940 году советская высшая школа выпустила в общей сложности 126,1 тысячи специалистов, в том числе примерно 40 тысяч инженерно-технического профиля, то в 1945 году – всего 54,6 тысячи (в том числе инженеров – менее 20 тысяч). Проведение боевых операций, внедрение новой боевой техники после 1943 года требовали ускоренной подготовки и переподготовки офицерского состава. В связи с этим во время войны создавались краткосрочные курсы по подготовке офицеров. Курсы просуществовали вплоть до 1945г. Позднее обучение проходило в многопрофильных училищах и школах МВД СССР, готовивших кадры для всей системы органов и войск Министерства внутренних дел.

До 1946 года командные кадры старшего звена пограничных и внутренних войск с высшим военным образованием готовила Военная академия имени М. В. Фрунзе, в составе которой в 1943 году был образован факультет войск НКВД. Фактически подготовка кадров для пограничных и внутренних войск велась без достаточного учета характера решаемых ими задач и условий оперативно-боевой деятельности. Параллельно с факультетом войск НКВД существовала Высшая офицерская школа войск НКВД. Жизнь показала несостоятельность разделения подготовки кадров между этими двумя учебными заведениями. Было признано необходимым объединить подготовку кадров для пограничных и внутренних войск в одном учебном заведении, что и было сделано с созданием Военного института МВД СССР. Его появление было продиктовано также потребностью иметь учебный и научный центр,

который обобщал бы опыт службы войск, разрабатывал теорию их применения в интересах охраны границы, укрепления государственной безопасности и общественного порядка, как в мирное, так и в военное время.

Тяжелыми для Отечества оказались и первые послевоенные годы. Плановая экономика, направляемая представителями господствующей идеологии, рассматривала профессиональное образование в тесной связи с требованиями материального производства к работникам. Эти требования закладывались в профильную структуру подготовки рабочих и специалистов и соответствующие планы приема-выпуска в системе профессионального образования, в профессиографические предписания, в содержание и средства обучения на всех уровнях профессионального образования, подкреплялись необходимыми ресурсами. При этом выпускник в качестве работника, профессионала рассматривался не как личность, а как «главный элемент производительных сил общества», «народно-хозяйственный ресурс», «человеческий фактор». Утилитарно-прагматический подход к подготовке будущего специалиста как совокупности социально заданных функций не учитывал роль субъектности и индивидуальности в образовательном процессе и его результатах [330].

Традиционные условия деятельности высших учебных заведений в СССР опирались на централизованное распределение выпускников, приоритетную роль учебного процесса, на достаточно высокий уровень мотивации труда всех преподавателей [278]. Пятый пятилетний план (1951-1955) предусматривал дальнейший подъем всех отраслей народного хозяйства, рост материального благосостояния народа, развитие здравоохранения и культуры. В соответствии с задачами дальнейшего развития народного хозяйства и культуры в плане предусматривалось увеличить за пятилетие выпуск специалистов всех родов из высших и

средних специальных учебных заведений примерно на 30-35%, а выпуск специалистов из высших учебных заведений для важнейших отраслей промышленности, строительства и сельского хозяйства примерно в 2 раза.

Демократизация общества в период «оттепели» привела к появлению «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) [109], на основании которого была проведена одна из масштабных реформ образования: для преодоления «отрыва обучения от жизни» были проведены структурные, количественные и качественные изменения всей системы образования в целях социализации молодежи через совершенствование ее профессиональной подготовки, учитывающей насущные потребности общества, повышение уровня подготовки специалистов в соответствии с техническим прогрессом. Данное направление не было кардинально новым для народного образования. Напротив, предпосылки к его развитию были созданы в первый и второй периоды развития системы дополнительного высшего образования. Подготовка инженерных кадров как приоритетное направление дореволюционной и довоенной России, обеспечение связи теории с жизнью как доминирующий принцип обучения в предыдущий период находят свое развитие в послевоенное время и направлены на подготовку и переподготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к восстановлению и развитию народного хозяйства. Но к середине 1960-х годов реформа 1958 г. отчетливо продемонстрировала свою неэффективность в ряде ключевых аспектов [33; 178].

Замедление темпов экономического роста нашей страны в 1960-1970-е гг. побудило ее руководство обратить внимание на научно-технический прогресс и соответственно на уровень образования подрастающих поколений. В 1961 было принято судьбоносное решение об обязательности среднего образования для всего населения. В самих

школах был усовершенствован учебный процесс, учеников начали воспитывать в духе коммунистических идеалов. Появились научные исследования, в которых профессиональное образование, в особенности высшее, стало рассматриваться как социальный институт, не только подготавливающий кадры для народного хозяйства, но и формирующий интеллектуально-творческий потенциал всего общества. В соответствии с этим предъявлялись более высокие требования к качеству знаний обучающихся, принимались меры по повышению культуры умственного труда, внедрению новых методов и новых организационных форм обучения и самостоятельной творческой работы студентов в области основного профессионального и дополнительного образования [10].

Прежде всего нововведения касались университетов, которые в послевоенное время стали приобретать значение научно-исследовательских центров. В связи с решением проблем укрепления обороноспособности страны особое внимание уделялось ученым-физикам, специалистам, обеспечивавшим развитие ВПК. Поэтому и в университетах в эти годы больше всего расширялись физические, химические, механико-математические, геологические факультеты, а гуманитарные оказывались в загоне. Университеты с конца 40-х гг. превращались в центры переподготовки и повышения квалификации для преподавателей фундаментальных дисциплин и общественных наук фактически всех вузов страны. Следует отметить, что в послевоенные годы проблемы дальнейшего развития университетского образования, их места в системе образования и жизни общества дискутировались во многих странах. Если накануне второй мировой войны на Западе распространялись идеи превращения университетов в центры подготовки образованных профессионалов, которым не обязательно и даже не нужно заниматься исследовательской работой (профессоров надо избирать из педагогов, а не из ученых – отмечал известный мыслитель XX в. Ортега-и-Гассет), то

после окончания войны все большее влияние получали взгляды Карла Ясперса, изложенные им в книге «Идея университета» (1946 г.). Он считал необходимым развивать традиции гумбольдтского исследовательского университета, в котором ученые и студенты совместно заняты поиском истины. Так как истина раскрывается в процессе поиска, то исследование – первейшая цель университета. Вторая задача – обучение, ибо знание истины надо передавать. Кроме того, университет должен создавать личность с высокой интеллектуальной культурой, т.е. воспитывать, – это третья задача, и все они взаимосвязаны. Отстраниться от любой из них – означает потерять сам дух университетского образования. Чтобы успешно решать эти задачи, по мнению Ясперса, университет обязан сохранить и укреплять свои академические свободы [6].

Безусловно, идеи Ясперса оказывали влияние и на отечественные университеты, ибо они в послевоенные годы стремились совмещать все три задачи, но в условиях тоталитарного режима при отсутствии подлинной университетской автономии сделать это было очень трудно и осуществлялось часто в извращенных формах. Так, поиск истины происходил в разрешенных рамках официальной идеологии, стремившейся подчинить себе не только гуманитарные, но и естественные науки (сессия ВАСХНИЛ в 1948 г. по вопросам генетики, отвержение кибернетики как буржуазной лженауки, попытка осуждения крупнейших ученых-физиков, к счастью, неудавшаяся, и т.п.). Передача знаний студентам также ограничивалась тем, что было разрешено, малейшее отступление преподавателя от утвержденной программы могло ему дорого обойтись. В воспитательном процессе основное внимание уделялось подготовке в стенах университетов специалистов, преданных делу Коммунистической партии, способных выполнить любые ее решения без всяких раздумий, не отягощенных сомнениями и размышлениями по поводу происходившего вокруг. Поэтому, с одной стороны, из наших университетов выходили

специалисты высокого класса, имевшие неплохую подготовку в области фундаментальных наук, способные обеспечить научно-технический прогресс страны, с другой стороны, выпускники университетов оказались зашоренными идеологическими барьерами, недостаточно были знакомы с достижениями науки за рубежом, не имели ясного представления ни о своей стране, ни об обществе за пределами СССР. Эти издержки университетской системы в нашей стране особенно проявились в последней четверти XX в.

В первые послевоенные годы значительное внимание уделялось восстановлению пострадавших от оккупации и военных действий университетов, которое в основном завершилось к концу 40-х гг. Постепенно начали открываться новые университеты в столицах союзных республик (Кишинев, Ашхабад, Фрунзе и т. д.), и к 1951 г. уже все союзные республики имели свои университеты. Был восстановлен Дальневосточный университет.

Если накануне войны в СССР насчитывалось 29 университетов с 76 тыс. студентов, то в 1955 г. в 33 университетах обучалось 185 тыс. студентов и 5 тыс. аспирантов, около 10% всех студентов страны. В 1946 г. все факультеты университетов ввели 5-летний срок обучения. В этом же году было образовано Министерство высшего образования СССР, и все университеты перешли в его подчинение [6].

Основные положения о направлениях в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) изложены в постановлении Совета Министров РСФСР от 30 июля 1960 г. № 1148 «О системе повышения квалификации руководящих и инженерно-технических работников отраслей народного хозяйства и работников государственного аппарата РСФСР [251]. В соответствии с указанным постановлением Совета Министров СССР от 3 июня 1960 г. № 577, в целях дальнейшего совершенствования системы повышения квалификации руководящих и

инженерно-технических работников промышленности, строительства, транспорта, связи и сельского хозяйства, работников государственного аппарата, кооперативных и общественных организаций Совет Министров РСФСР постановляет: обязать совнархозы, министерства и ведомства РСФСР, Роспотребсоюз, Роспромсовет, Советы Министров автономных республик, крайисполкомы, облисполкомы, Московский и Ленинградский горисполкомы:

1) организовать с 1961 года повышение квалификации руководящих и инженерно-технических работников без отрыва от производства на существующих вечерних и заочных факультетах и отделениях дневных высших и средних специальных учебных заведений, вечерних и заочных высших и средних специальных учебных заведений и на краткосрочных курсах повышения квалификации при совнархозах, министерствах, ведомствах, крупных предприятиях, стройках и научно-исследовательских учреждениях;

2) обеспечить значительное улучшение дела повышения квалификации руководящих и инженерно-технических работников с тем, чтобы этим работникам была предоставлена возможность как повышать свои теоретические знания, так и знакомиться с новейшими достижениями науки, техники, экономики и с передовым опытом производства непосредственно на предприятиях и в научно-исследовательских учреждениях;

3) привести в течение 1960-1961 годов существующие формы повышения квалификации руководящих и инженерно-технических работников в соответствие с установленными новыми формами повышения квалификации; обеспечить повышение квалификации руководящих и инженерно-технических работников в высших и средних специальных учебных заведениях и на краткосрочных курсах по повышению квалификации, которые располагают необходимой учебно-

производственной базой и высококвалифицированными кадрами специалистов, не допуская распыления контингента работников, повышающих квалификацию, по многим учебным заведениям;

4) Постановлением Совета Министров СССР от 3 июня 1960 г. № 577 ликвидировать в течение 1960-1961 годов институты усовершенствования и повышения квалификации [6]. Далее в документе раскрываются формы руководства и виды дополнительного профессионального образования: повышение квалификации на вечерних, заочных и дневных факультетах и отделениях высших и средних специальных учебных заведений и краткосрочных курсах повышения квалификации руководящих и инженерно-технических работников предприятий и организаций, совнархозов, министерств, ведомств,строек и научно-исследовательских учреждений. Внедряется инструкция о порядке проведения повышения квалификации руководящих и инженерно-технических работников на существующих факультетах и отделениях высших и средних специальных учебных заведений, а также на краткосрочных курсах.

Необходимо отметить, что в данный период особое внимание отводится подготовке и повышению квалификации профессорско-преподавательского состава, задействованного в системе дополнительного высшего образования. Вносится в обязанность вести научно-исследовательскую деятельность. Признается необходимым улучшить подготовку учителей в педагогических институтах и университетах; расширить подготовку учителей для начальных школ, имея в виду в дальнейшем полностью завершить переход на комплектование всех школ учителями с высшим образованием; организовать подготовку учителей по агрономии, животноводству, технике и другим специальным дисциплинам; повысить научно-теоретический уровень преподавания в педагогических институтах; усилить значение производственной и педагогической

практики в подготовке учителей [109]. При подготовке и переподготовке врачей в медицинских вузах учитывать специфические требования врачебной профессии; комплектовать медицинские институты по преимуществу из числа молодежи, имеющей практический стаж работы в качестве младшего обслуживающего персонала в медицинских и лечебно-профилактических учреждениях; обучение студентов сочетать с непрерывной практикой в лечебно-профилактических и санитарно-гигиенических учреждениях.

При подготовке и переподготовке специалистов с высшим образованием в области музыки, живописи, театрального и других видов искусства большее распространение должна получить система обучения без отрыва от производства с тем, чтобы обеспечить возможности для получения этого образования широкими кругами трудящихся и выявления талантов из народа. В соответствии с Законом 1958 г. в учебных заведениях должны были усилить идейно-политическое воспитание студентов, улучшить преподавание марксистско-ленинской теории, воспитывать молодежь в духе высоких принципов коммунистической морали, любви к труду, непримиримости к буржуазной идеологии. При подготовке специалистов с высшим образованием серьезное внимание должно быть обращено на формирование у студентов научного метода познания, творческого подхода к овладению науками, ответственного отношения к учению, самостоятельности в работе. Лица, окончившие советскую высшую школу, должны являться образцом выполнения государственного и общественного долга. Выделенные положения в полной мере соотносятся и с дополнительным высшим образованием.

Представляют особый интерес меры по ликвидации институтов усовершенствования, созданных в довоенный и военный периоды. Выявлено, что помещения, высвобождающиеся после ликвидации институтов усовершенствования и повышения квалификации инженерно-

технических работников, со всем оборудованием и инвентарем, должны использоваться министерствами, ведомствами, совнархозами, крайисполкомами, облисполкомами и кооперативными организациями для организации мероприятий по повышению квалификации руководящих и инженерно-технических работников.

Выделенный период характеризуется становлением идеи непрерывного образования. В данном контексте особый интерес представляют работы В.Г. Онушкина и Е.П. Тонконогой. В.Г. Онушкин представляет следующие этапы, положив в основу хронологический аспект, автор выделяет четыре этапа его развития. I этап – 50-е гг. – начало 60-х гг. В это время непрерывное образование трактовалось как ликвидация недостатков школьного образования взрослых или как последующее пополнение знаний, обусловленное жизненной необходимостью; II этап – 60-е годы. В это время непрерывное образование рассматривалось как механизм повышения квалификации; III этап – конец 60-х гг. Непрерывное образование считается необходимостью для получения «джоб квалификейшн» – квалификации, необходимой для работы в различных отраслях; IV этап – середина 70-х гг. Происходит упор на – образование, призванное адаптировать человека к жизни в современном обществе [10].

В исследованиях Е.П. Тонконогой встречаем несколько иные подходы к периодизации истории развития концепции непрерывного образования: в качестве критерия выделения отдельных этапов берется представление о сущности феномена непрерывного образования. Е.П. Тонконогая выделяет три этапа: I этап – до середины 60-х годов. Непрерывное образование взрослых отождествлялось тогда с послешкольным образованием взрослых; II этап – с середины 60-х до начала 70-х гг. Непрерывное образование рассматривалось уже как вся система образования в условиях научно-технической революции и

общественно–экономических изменений. III этап – с начала 70-х гг. до настоящего времени. Предпринимаются попытки создания теории, определяющей сущность непрерывного образования. Данная периодизация не представляется полной ввиду того, что автор учитывает в ней развитие идеи непрерывного образования лишь в Западной Европе и США, но, несмотря на это, нельзя не отметить ее несомненного достоинства: принцип, положенный в ее основу, при определенных условиях может зафиксировать переломные этапы в осмыслении социологией феномена и идеи непрерывного образования [10]. Однако на данном этапе (до 60-х гг. XXв.) развития дополнительного профессионального образования не менялся по сути социальный заказ профессиональному образованию – подготавливать работников, специалистов к включению в стабильную производственную среду, требовавшую, прежде всего, определенных знаний и навыков, а не творческой активности и самостоятельного мышления.

Региональный аспект. Условия военного времени поставили перед органами управления народным образованием и перед школой новые задачи: нужно было сохранить охват всех детей школьного возраста и студентов различными формами обучения, обеспечить их воспитание в патриотическом духе, подготовить высококвалифицированные кадры для производства новой военной продукции. Первое, с чем пришлось столкнуться педагогическим коллективам и работникам учреждений народного образования – это уход учащихся из школ и мобилизация студентов и преподавателей на фронт. Сокращение числа учеников частично можно объяснить и соответствующим настроением родителей, считавших, что «в военное время не до ученья» и определивших детей на работу, чтобы иметь дополнительный доход. Около 20 тысяч учащихся в целях безопасности вместе с родителями эвакуировались из города в сельскую местность [353; 354]. В начале войны не раз поднимался вопрос

о работе школ и вузов. Как отмечалось в документах бюро обкома за 1941 г., доля вины за произошедшее возлагалась и на некоторые местные советы и партийные организации. Из-за решения ряда сложных хозяйственно-политических задач вопросы школы были временно отложены. Нельзя было вовремя организовать подвоз детей и студентов в учебные заведения, не использовались государственные ассигнования. Между тем в начале войны (1941-1942) в учебном году школы в городах, где не велись военные действия, не испытывали резкого недостатка в кадрах (например, в г. Горьком и Горьковской области, несмотря на то, что 945 учителей были призваны в ряды Красной армии). Недостаток местных учителей компенсировали 500 педагогов, эвакуированных из других областей и республик, а также выпускники, досрочно окончившие в январе 1942 года Горьковский педагогический институт. В некоторых районах г. Горького, в Автозаводском, Свердловском и др., был даже переизбыток кадров. Ветлужский, Дзержинский, Ковернинский районы области получили возможность заменить учителей, не имевших соответствующего образования [338]. Отметим также, что в 1943 году 25 % учителей области не имели соответствующего образования для преподавания в школе. Некоторые не имели достаточного педагогического опыта, что стало одной из причин организации в сжатые сроки подготовки высококвалифицированных педагогов и директоров школ средствами дополнительного профессионального образования, в том числе и высшего.

В целях улучшения учебно-воспитательной работы в системе дополнительного профессионального образования большое внимание уделялось организации методической работы. В феврале 1943 года в 7 из 10 районов г. Горького имелись методические кабинеты, при 28 школах были организованы методические уголки. Кроме того, 1 раз в месяц городской методкабинет проводил методические секции, организовывал открытые уроки по изучению опыта лучших учителей. В целях улучшения

методической работы 30 июля 1942 года было проведено областное совещание актива работников народного образования, на котором выступил народный комиссар просвещения РСФСР т. Потемкин.

На совещании лучшие учителя обсудили итоги истекшего учебного года. 1-5 августа был проведен семинар для молодых по стажу работы зав. рай(гор)оно, институт усовершенствования учителей провел кустовые совещания работников ближайших к г. Горькому районных педагогических кабинетов. Опытные квалифицированные педагоги г. Горького побывали в 19 районах области с проверкой и в качестве оказания помощи в подготовке к новому учебному году.

В Нижегородских фондах учреждений народного образования и учебных заведений высшего образования сохранились архивные документы, свидетельствующие о работе Горьковского областного института усовершенствования учителей, Горьковского областного отдела народного образования (г. Горький) в военно и послевоенное время. Сохранились учебные программы и методические указания по организации работы с учителями школ, детских садов. Интересны сохранившиеся письма бойцов с фронта о работе школ Горьковской области в годы Великой Отечественной войны, а также доклады учителей о работе в школах на уроках по разным предметам. Отметим, что особое внимание в процессе повышения квалификации учителей уделялось вопросам патриотического и трудового воспитания актива класса [393].

В период Великой Отечественной войны основное помещение Института усовершенствования учителей в г. Горьком было занято, и его сотрудникам приходилось осуществлять свою деятельность в тяжелых условиях. Отсутствие площадей не позволяло развернуть работу кабинетов и проводить областные и кустовые мероприятия по повышению квалификации учительского и руководящего состава. При наличии 7 человек научных работников из 27 довоенного времени институт сумел

добиться определенных успехов и результатов. Продолжалась научная работа над разработкой отдельных вопросов методического характера, например, был составлен доклад по изучению и употреблению буквы «е». В апреле 1944 года в докладе директора Института усовершенствования учителей т. Ершова говорилось, что «задачей института... и методических кабинетов было обобщить ценный опыт работы передовых школ и педагогов в условиях войны. Провести научно-педагогическую конференцию. Побудить учительство творчески подойти к разрешению задач, вставших перед школой в годы войны» [351; 352].

В «Сведениях о работе с учителями и руководителями педагогических кадров в 1945–1946 учебном году» сохранились результаты работы института. В них отмечается, что институт оказывал помощь облоно, выделял докладчиков для проведения семинаров с инспекторами. В качестве недостатков в работе отмечалась слабая живая связь с методкабинетом, отрыв работников от своей научной работы при выполнении поручений других организаций при выезде в районы, отсутствие заведующего историческим кабинетом, слабое недостаточное распространение опыта лучших учителей и работ сотрудников института через печать.

В зимние каникулы 1944 года в г. Горьком были организованы семинары для учителей истории, географии, химии, биологии. К работе с учительством были привлечены научные силы города: профессора и доценты педагогического и индустриального институтов, университета. Благодаря привлечению квалифицированных кадров, эвакуированных из центральных городов страны, значительно оживилась методическая работа в районах области. Возникшие в военный период трудности не испугали учителей. Они лишь заставили их работать более напряженно, изобретательно и творчески. [351; 352; 362].

В послевоенные годы трудности промышленности усугубляло бедственное состояние горьковской деревни. Селяне массами начали безвозвратно покидать родные села и уходить в города. В 1950 г. произошло укрупнение колхозов. После смерти И.В. Сталина были отменены всевозможные непомерные налоги с колхозников (на курицу, яблони и т.д.), сняты недоимки прошлых лет, повышены закупочные цены на сельскохозяйственную продукцию. 4 марта 1953 г. состоялись проводы на освоение целинных земель первой группы горьковчан-добровольцев. В 50-е годы XXв. ГОИУУ решает задачи психологической подготовки учителей к работе в условиях перестройки народного образования. Руководит институтом в это время Н.В. Скворцов – страстный пропагандист педагогического творчества. Институт ведет огромную работу по выявлению и представлению передового педагогического опыта [209].

В 1949 году завершено строительство монументальной (500 ступеней) лестницы, связавшей исторический центр города – площадь Минина и Пожарского с набережной р. Волги. В 1949 г. область превзошла довоенный уровень выпуска продукции. Уже в 1946 г. с конвейера автозавода вышла легковая машина «Победа», грузовой автомобиль ГАЗ-51. В 1956 г. на автозаводе начался выпуск легковой машины «Волга», в 1958 г. – комфортабельной «Чайки». С 1961 г. началось производство новых автомобилей ГАЗ-53А, ГАЗ-52, несколько позднее вездехода ГАЗ-66. В 1964 г. на автозаводе была пущена первая в СССР автоматическая линия формовочного литья.

В 1957 г. завод «Красное Сормово» выпускает скоростное судно на подводных крыльях «Ракета» (конструкции Р.Е. Алексеева), в 1960 г. – «Метеор», в 1961 г. – корабль на 300 мест «Спутник». 2 ноября 1955 года дала электрический ток первая турбина Горьковской ГЭС. В 1960 г. переводятся на голубое топливо промышленные предприятия Горького и

других городов области. Ежегодно в области вступали в строй все новые предприятия. В крупный химический центр мирового значения постепенно вырос г. Дзержинск, стал известен миру своими нефтепродуктами г. Кстово, автобусами – г. Павлово, металлом и трубами – г. Выкса, стеклом – г. Бор и т.д. В сентябре 1957 года начал свою работу Горьковский телецентр.

В 1950-1960-е. г. активно развивается дополнительное высшее педагогическое образование. В частности, в 1958 г. были объединены областные и городские институты усовершенствования учителей (ГОИУУ), педагогического творчества [323].

Содержание «Годовых отчетов о работе горрайпедкабинетов» за период с 1952 по 1970-е годы свидетельствует о комплексной работе с педагогами в развивающейся системе дополнительного образования. Вместе с развитием повышения квалификации специалистов формируется и система переподготовки с целью получения новой квалификации. Системно анализируется качество подготовки учителей на курсах повышения квалификации. Появляются – учебная часть, кабинеты: руководящих кадров, воспитательной работы, русского языка и литературы, кабинет математики, профсоюзов, трудового воспитания и профессиональной ориентации, черчения и т.д. [632]. В 1960-е годы XXв. главное в работе института, как отмечает заслуженный учитель школы РФ С.Садовский, директор ГОИУУ, – подготовка учителя к занятиям, работе с учениками.

В издательстве института выходит журнал «Горьковский просвещенец», действует особый методический центр под руководством Э.И. Моносзона – научно-исследовательский институт политехнической школы. Работа методистов-аналитиков ГОИУУ И.Г. Яшанина, Н.В. Скворцова (биология), А.И. Большухина (история), И.А. Фигуровского (русский язык), отраженная в аналитических справках,

статьях и публикациях, становилась предметом обсуждения на учительских конференциях и принималась как руководство к действию.

Накануне 70-х институт переходит в надежные женские руки: директором становится Г.П. Фирсова, заслуженный учитель школы Российской Федерации. Это было время перехода на новые программы и массовой переподготовки учителей. Высокий уровень качества образовательной деятельности института обеспечивали квалифицированные сотрудники, такие, как: заслуженные учителя школы РСФСР З.В. Леонидова, В.В. Криштафович, К.П. Павленков, А.В. Ульянова, Н.М. Квасюк и др. Много делалось для создания в области единой системы методической работы. Становится традицией проведение именно в ГОИУУ научно–практических конференций и педагогических чтений. В 1975 г. деятельность ГОИУУ рассматривала Коллегия Министерства просвещения РСФСР. Опыт работы института был одобрен по всем направлениям. Преемницей Г.П. Фирсовой стала А.М. Верховодова, заслуженный учитель РФ.

Институт укрепляет свои позиции центра повышения квалификации учителей области. Лекции таких ведущих ученых, как профессора В.А. Грехнев, В.В. Харчев, Н.Н. Пономарев, давали возможность каждому педагогу быть на уровне передовых достижений науки. В начале 80-х институт занял первое место среди институтов усовершенствования учителей в Российской Федерации.

В 60–70–е годы в СССР учебные заведения повышения квалификации стали действовать во многих отраслях хозяйства. В их числе были 11 промакадемий (свыше 300 тыс. чел.), высшие экономические курсы и факультеты особого назначения при вузах. Регулярное повышение квалификации постепенно распространялось на многочисленные категории работников, в том числе врачей, учителей и др., позднее –

руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли.

В системе повышения квалификации как вида дополнительного профессионального образования создавались отраслевые и межотраслевые институты, факультеты и курсы. На повышение квалификации направлялись лица со средним, средним специальным и высшим образованием. Срок обучения с отрывом от работы, как правило, 1-2 месяца, без отрыва от работы – 3-6 мес., в зависимости от должностной категории [195; 196].

Таким образом, рассмотренный период развития дополнительного профессионального образования в России и Нижегородском крае в годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы вплоть до 70-х. гг. характеризуется нами как период развития всех основных видов и форм дополнительного образования: повышения квалификаций, переподготовки и стажировки. В военные годы промышленность РСФСР взяла на себя решение подавляющей части военно-экономических задач, так как в первый период войны Украина, Белоруссия, Прибалтийские республики, Молдавия оказались захваченными противником, лишились своей промышленной базы и в значительной степени своих кадров. Основная тяжесть решения задач, связанных с военно-промышленными проблемами, выпала на долю работников индустрии РСФСР. Им помогали эвакуировавшиеся из оккупированных и прифронтовых районов рабочие инженерно–технические работники, посланцы союзных республик [241].

Восстановление производства, развитие военной промышленности обосновали необходимость подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов в сжатые сроки. Появляются работы ученых, разрабатывающих на научно-методологической основе проблему непрерывной подготовки специалистов.

Таким образом, ведущей тенденцией III периода (1940-е – начало 1960-х гг.) является доминирование организации повышения квалификации и переподготовки высококвалифицированных кадров без отрыва от производства. Сложившаяся в предыдущих этапах тенденция сближения теории и практики с жизнью находит свое воплощение в законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.) и выступает ценностным основанием реформирования высшего образования.

2.2. Направления развития дополнительного профессионального образования в высшей школе с середины 60-х до середины 80-х гг. XX в

Период с 1965 по 1985-х гг. характеризуется, прежде всего, сменой политического руководства. Он вошёл в историю страны вначале как «эпоха развитого социализма», позже как «период застоя». Более полувека страна жила в чрезвычайных условиях. Новые руководители считали, что обществу нужна стабильность. Стабильности можно достичь при отказе от политического курса последних лет, от политики десталинизации и реформ. Но первое время руководство страны ещё тяготело к реформам [255].

Экономическая реформа 1965 г. Ещё в конце 50-х гг. советская экономика стала терять эффективность. Об этом свидетельствовало падение производительности труда, низкое качество продукции, убытки. Тогда же крупными учёными-экономистами началось обсуждение экономической реформы. К середине 60-х гг. необходимость экономической реформы стала очевидной. Спланировал экономическую реформу, активно способствовал проведению её в жизнь А.Н. Косыгин.

В 1965 г. сентябрьский пленум ЦК КПСС принял решение об экономической реформе. Вводились изменения в систему управления

производством. Совнархозы – децентрализованное управление народным хозяйством на региональном уровне – ликвидировались и восстанавливались министерства – отраслевое управление производством. Основные принципы советской экономики остались прежними: всеобъемлющая государственная собственность, единое, централизованное планирование, строгий контроль над основными показателями развития. Главное заключалось в том, что советским предприятиям предоставлялась относительная автономия. Одним из главных показателей работы предприятия становился объём реализованной продукции. Реализация продукции сверх плана позволяла создавать на предприятиях специальные фонды за счёт отчислений от прибыли. Полученные доходы предприятия пускали либо на развитие производства, либо на стимулирование труда персонала. Реформа повышала роль экономических методов управления. Предложенную реформу А.Н. Косыгин предлагал рассматривать как начало процесса дальнейших реформ. XXIII съезд КПСС (март 1966 г.) провозгласил переход от административных к экономическим методам управления народным хозяйством [255].

Только в 1966 г. к работе на новых условиях хозяйствования приступили 704 предприятия. Переход предприятий на условия хозрасчёта осуществился к концу восьмой пятилетки (1966-1970 гг.). Начало брежневского правления оказалось успешным для советской экономики. За годы восьмой пятилетки было построено 1900 крупных промышленных предприятий. Объём промышленного производства увеличился – на 50 %. Наиболее успешно развивались: электроэнергетика – на 54 %, машиностроение – на 74 %; радиоэлектроника и нефтехимическая отрасль – на 78 %. Началось освоение Тюменского нефтегазодобывающего комплекса, и добыча газа в стране резко возросла. Были построены самая крупная в мире Красноярская ГЭС и Славянская ГРЭС. На европейской территории страны было завершено создание единой энергосистемы,

управляемой из единого центра. Были также построены Западно-Сибирский металлургический комбинат, Карагандинский комбинат. При участии итальянской фирмы «Фиат» за 3,5 года был построен Волжский автомобильный завод в г. Тольятти. Он выпускал в год 660 тыс. легковых автомобилей. Продолжалось создание единого народнохозяйственного комплекса страны. С этой целью развивались процессы общесоюзного разделения труда. Так, в Азербайджане основное внимание уделялось газовой и нефтехимической промышленности. Осуществлялись программы создания территориально - производственных комплексов. Сформировались Саянский, Красноярско-Ачинский, Чимкентско-Джамбульский комплексы. С их помощью предполагалось укрепить хозяйственные связи республик. В результате появились диспропорции в развитии республик. В результате за годы восьмой пятилетки был создан мощный промышленный потенциал.

В исследованиях ученых Г.Г. Кильчичакова [140], Г.Х. Попова [248] и др., посвященных характеристике экономической сферы народного хозяйства СССР сер. 60-х. – сер. 80-х. гг. XX в. отмечается, что одним из принципов развития экономики в данный период является массовый характер нововведений. С 1966 по 1980 гг. в стране было создано 55799 образцов новых типов машин, оборудования, аппаратов и приборов, из них освоено производство и начат серийный выпуск 33,8 тыс. наименований, всего за этот период в промышленности освоено производство и начат серийный выпуск 42,4 тыс. наименований новых видов промышленной продукции [140].

В этот же период возникли и получили широкое распространение такие крупные социально-экономические и организационно - управленческие нововведения, как принципы экономической реформы в промышленности 1965 г., методология планирования социального развития коллективов предприятий, районов, городов и отраслей

промышленности; совершенствование планирования и усиление воздействия хозяйственного механизма на повышение эффективности производства и качества работы и др., которые оказали на все отрасли народного хозяйства благотворное влияние.

В нормативных документах данного периода отмечается, что многие объединения и предприятия накопили ценный опыт разработки, внедрения и распространения различных нововведений. Вместе с тем, как указывается в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по ускорению научно-технического прогресса в народном хозяйстве», организация работы по использованию в народном хозяйстве достижений науки и техники в стране ещё не в полной мере отвечает поставленной партией задаче соединения на деле преимуществ нашего социалистического строя с достижениями научно-технической революции» [212]. Опустив вопросы идеологии, следует отметить, что вопрос о внедрении достижений научно-технического прогресса, новых разработок, как в области экономики, так и педагогики, приобретает в выделенный период особо актуальное значение.

В ответ на неэффективность предыдущей реформы 1958 г. была проведена новая реформа в области профессионального образования в 1965-1972 гг. Перед профессиональным образованием строилась новая государственная задача – повысить роль человеческого фактора в научно-техническом прогрессе. Поэтому одной из ключевых проблем подготовки квалифицированных специалистов являлось прогнозирование, которое позволило бы устранять возникавшие трудности оперативно отражать быстро изменяющиеся требования производства к личностным и профессиональным качествам специалистов. Прогнозирование позволило разработать структуру социально-психологической модели специалиста широкого профиля и высокой квалификации, ее параметры, определить те качества, которыми специалисты должны были бы обладать.

Структура прогностической модели специалиста широкого профиля имела следующий вид: характеристика отрасли хозяйства и перспектива ее развития; требования к уровню идейно-политической, нравственной и мировоззренческой подготовки специалиста; требования к его профессиональной подготовке. Такая модель позволяла: выяснить психологическую структуру личностных качеств, способностей, черт характера, особенностей развития разных форм мышления, объема знаний, навыков и умений, необходимых в трудовой деятельности, присущих специалисту широкого профиля; четко представить цели, определить пути, основные виды, формы, средства, методы обучения и воспитания всесторонне развитых специалистов, имеющих полноценную психологическую и практическую подготовку. Профессиональное образование данного периода строилось на следующих принципах: устремленность в будущее; проектирование личности специалиста на основе текущих и перспективных социальных потребностей; учет многофакторности воспитательного воздействия прошлого и настоящего опыта студентов; активность, формирование специалиста в практической деятельности, поскольку только оно в состоянии включить в структуру личности то, что на вербальном уровне лишь познается; учет особенностей региона; учет специфики состава преподавателей [241].

В данный период в разработке системы профессионального образования впервые принимали участие психологи, социологи, физиологи, экономисты и инженеры. Эта комплексная проблема была включена в план важнейших научных исследований. Философы, например, раскрывали мировоззренческий и социальный аспекты этой проблемы, показывая зависимость формирования человека от системы общественных связей и отношений, выявляя условия положительного влияния социальной среды на становление личности. Психологи выявляли общие закономерности формирования нравственных качеств в личности, а

педагоги давали ответ на вопрос о том, какими путями, с помощью каких средств, опираясь на какие объективные закономерности воспитания, можно руководить процессом всестороннего развития личности. Группирование профессий проводилось на основе общности содержания труда рабочих. Основа группирования родственных профессий и специальностей – создание типовой и унифицированной учебно-программной документации на основе общности содержания по темам предметов. Взяв за основу для названного группирования такой подход, из 6,5 тыс. профессий создали несколько десятков профессиональных групп, подготовка которых требует одних и тех же общетехнических предметов. Группирование профессий осуществлялось как в отраслевом разряде для технологических профессий, так и в межотраслевом – для профессий, аналогичных в различных отраслях народного хозяйства и производства. Интеграция смежных знаний в рамках изучаемых дисциплин привела к созданию объединенных курсов.

В содержании профессиональных знаний как комплексе общественных, естественных и технических наук синтезируются основные положения, схемы и выводы этих наук. В то же время научно-технические знания представляют собой новый тип знания, включающий специфические понятия, подходы, концепции. В них выражается единство природных, социальных и технических аспектов действительности, характерное для такого уровня развития общества, на котором взаимодействие природы, общества и технических факторов начинает приобретать фундаментальное значение. Научно-технические знания в широком смысле как форма отражения взаимодействия общества с природой через систему материальных средств, искусственно созданных людьми, ориентируются на определенные области производственной деятельности. Наиболее явно это отразилось в возникновении и развитии современных комплексных («неклассических») научно-технических

дисциплин: эргономики, информатики, системотехники, экологической технологии и др. Если классические научно-технические дисциплины предметно ориентированы, то комплексные – проблемно ориентированы (на практическое решение определенной комплексной научно-технической проблемы). Фактически они являются «науками в деятельности» (понимаемой в широком смысле).

Выделенные направления отражены в законе СССР «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и Союзных республик о народном образовании» (утв. 19.07.1973). В Законе целью народного образования в СССР обозначена подготовка высокообразованных, творчески мыслящих, вооруженных глубокими знаниями, всесторонне, гармонично развитых граждан, убежденных борцов за коммунизм, воспитанных на идеях марксизма-ленинизма, в духе непримиримости к буржуазной идеологии и морали, любви к Родине, гордости за принадлежность к социалистическому отечеству, дружбы и братства народов, сознательного отношения к труду, ответственности, организованности и дисциплины, соблюдения Конституции СССР и советских законов, уважения правил социалистического общежития активно участвующих в общественной и государственной жизни. На современном этапе важнейшее значение приобретают повышение качества обучения и воспитания, формирование коммунистического мировоззрения, коренное улучшение подготовки молодого поколения к труду, постепенное введение в стране всеобщего профессионального образования, обеспечение всех участков коммунистического строительства квалифицированными рабочими кадрами и специалистами, постоянное повышение их профессионального уровня. Успешное решение этих больших и ответственных задач призвано способствовать ускорению социально-экономического развития страны на базе научно-технического прогресса, достижению высшего мирового уровня производительности

труда, развитию и все более полному удовлетворению духовных потребностей советских людей, совершенствованию социалистических общественных отношений. Значительный вклад в развитие народного образования вносит советская наука, достижения которой широко используются в формировании всесторонне развитого человека как главной производительной силы и высшей ценности общества. В связи с этим исследованием проблем высшего, среднего специального и профессионально-технического образования осуществляют не только высшие учебные заведения, но и соответствующие научно-исследовательские учреждения.

Высшее образование в СССР в данный период осуществляется через университеты, академии, институты, заводы, вузы и другие высшие учебные заведения. Принцип осуществления связи теории и производства остается значимым и для развития народного образования в данный период [253]. Главными задачами высших учебных заведений являются: подготовка высококвалифицированных специалистов с глубокими теоретическими и необходимыми практическими знаниями по специальности, владеющих марксистско-ленинской теорией, новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники, воспитанных в духе высокой коммунистической сознательности, советского патриотизма, дружбы народов и пролетарского интернационализма, обладающих навыками организации массово-политической и воспитательной работы; постоянное совершенствование качества подготовки специалистов с учетом требований современного производства, науки, техники, культуры и перспектив их развития; выполнение научно-исследовательских работ, способствующих решению задач коммунистического строительства; создание высококачественных учебников и учебных пособий; подготовка научно-педагогических кадров; воспитание у студентов чувства долга и готовности к защите

социалистической Родины; распространение научных и политических знаний среди населения; физическая подготовка и осуществление мероприятий по укреплению здоровья студентов.

Весьма значимым для нас в аспекте проблемы исследования является то, что вузы призваны выполнять и задачи дополнительного высшего образования. В частности, в «Положении о высших учебных заведениях СССР» (1969 г.) основными задачами деятельности вузов обозначены: повышение квалификации преподавательского состава высших и средних специальных учебных заведений, а также повышение квалификации специалистов с высшим образованием, занятых в соответствующих отраслях народного хозяйства.

Следует отметить, что в соответствии с законодательством Союза ССР и союзных республик о труде организуются бесплатное профессиональное обучение, повышение трудовой квалификации и переподготовка кадров. В статье 3. «Право граждан СССР на образование» ведущими обозначены: бесплатность всех видов образования, содержание части детей дошкольного возраста и учащихся на полном государственном обеспечении, предоставление стипендий и льгот учащимся и студентам, бесплатная выдача школьных учебников, оказание различных видов материальной помощи; единство системы народного образования и преемственность образования во всех типах учебных заведений, обеспечивающие возможность перехода от низших ступеней обучения к высшим; научный характер образования, его постоянное совершенствование на основе новейших достижений науки, техники, культуры; гуманистический, высоконравственный характер образования и воспитания; совместное обучение лиц обоего пола и др. Согласно статье 39 «Положения о высших образовательных учреждениях СССР» структура высших учебных заведений может включать: филиалы, факультеты, отделения, кафедры, учебно-консультационные пункты, научно-

исследовательские учреждения, лаборатории, библиотеки, клиники, учебно-опытные и экспериментальные хозяйства, опытные заводы, учебно-производственные мастерские, счетно-вычислительные центры, издательства, типографии, учреждения культурно-бытового назначения и другие структурные подразделения.

Система профессионального образования в 70-80-е годы XX в. рассматривается учеными как единая система народного образования, которая обеспечивает общеобразовательную и профессиональную подготовку граждан, служит коммунистическому воспитанию, духовному и физическому развитию молодежи, готовит ее к труду и общественной деятельности. Система народного образования в СССР включает: дошкольное воспитание; общее среднее образование; профессионально-техническое образование; среднее специальное образование; высшее образование; внешкольное воспитание. Внешкольное образование внесено в законодательный акт как самостоятельная структура системы народного образования. Однако в рамках реформирования системы народного образования СССР меняются задачи и функции внешкольного образования. Внешкольное образование призвано осуществлять работу в целях коммунистического воспитания, развития разносторонних интересов и способностей, привития навыков трудовой и общественной деятельности, профессиональной ориентации, воспитания самостоятельности и ответственности, потребности в знаниях, интереса к науке, технике, искусству, литературе, военно-патриотического воспитания, организации разумного досуга и отдыха, укрепления здоровья детей и молодежи, в СССР создана и развивается сеть широкодоступных внешкольных учреждений, а также проводится воспитательная работа по месту жительства. Внешкольную воспитательную работу осуществляют внешкольными учреждениями совместно с общеобразовательными школами, средними специальными, профессионально-техническими

учебными заведениями, семьей. В проведении внешкольной воспитательной работы участвуют государственные предприятия, учреждения, организации, колхозы, иные кооперативные, профсоюзные, комсомольские организации, творческие союзы, другие общественные организации, средства массовой информации.

Соответственно в данный период четко определены функции внешкольного образования и функции повышения квалификации. Повышение квалификации и переподготовка педагогических работников осуществляются в институтах усовершенствования учителей, институтах повышения квалификации, на факультетах повышения квалификации при высших учебных заведениях, на курсах повышения квалификации при передовых предприятиях, в научно-исследовательских учреждениях, а также в других учреждениях и организациях. Немаловажным является требование к подготовке руководящих педагогических кадров для общеобразовательных школ, средних профессионально-технических училищ и других учебно-воспитательных учреждений в системе повышения квалификации (см. ст. 59 «Повышение квалификации и переподготовка педагогических работников»). К повышению квалификации и переподготовке, осуществляемых в вузах, допускались руководители и педагоги из числа лиц с высшим образованием и опытом педагогической работы от 3-х (5-ти) лет. Согласно приказу МИНПРОСА СССР от 20.02.1978 № 24 «Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения» эти требования распространялись на директоров школ, организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми, заведующих интернатом при школе, инспекторов школы (по учебной, по учебно-воспитательной работе), инспекторов-методистов, инспекторов по дошкольному воспитанию, инспекторов по охране детства районного (городского) отдела народного

образования, заведующих учебно-методическим кабинетом института усовершенствования учителей (заведующий рай (гор) методкабинетом) и др. Фактически в вузах повышение квалификации и переподготовку проходили руководители образовательных учреждений и профессорско-преподавательский состав вузов. Переподготовка и повышение квалификации учителей осуществлялась на базе высшего или среднего профессионального образования в институтах повышения квалификации. Квалификационные требования утратили свою юридическую силу в 1995г. (31.08.1995г. принят приказ Минобразования РФ № 463 и Госкомвуза РФ № 1268 «Об утверждении Тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования, объемных показателей по отнесению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей»). Организация работы по повышению квалификации и переподготовке педагогических работников, подготовке и повышению квалификации руководящих педагогических кадров для учебно-воспитательных учреждений возлагалась на соответствующие органы государственного управления народным образованием СССР, а также на министерства, государственные комитеты, ведомства, в подчинении которых находились учебно-воспитательные учреждения.

В целом руководство народным образованием в СССР в соответствии с Конституцией СССР, конституциями союзных и автономных республик осуществляют высшие органы государственной власти и управления Союза ССР, союзных и автономных республик, местные Советы народных депутатов и их исполнительные комитеты (См. ст. 8. «Руководство народным образованием в СССР. Закон СССР от 19.07.1973»).

Развитие системы дополнительного профессионального образования связано с дальнейшей разработкой педагогической концепции непрерывного образования. «Впервые, концептуально оформленная, эта

идея была представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 году известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. На основании его сообщения были разработаны рекомендации по данному вопросу. В 1972 году ЮНЕСКО предпринимает следующий шаг: слушается доклад комиссии, работавшей под руководством Э. Фора, на тему: «Учиться, чтобы быть». С середины 70-х годов XX в. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ. Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта профессиональной деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Эта идея, осознанная обществом, становится системообразующим фактором непрерывного образования. Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и дающее возможность реализации индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, собственной программы пополнения знаний, выработки умений, закрепления навыков и приобретения современных профессиональных качеств в течение всей жизни. Разработка теоретических основ непрерывного образования ускорила и актуализировала отраслевые концепции непрерывного образования. Одной из них стала концепция непрерывного педагогического образования в науке «педагогика профессионального образования». Появление ее было вызвано деятельностью ЮНЕСКО, а также вниманием, проявленным в 80-е годы XX в. государственными органами к данному вопросу. Идея непрерывного образования была заложена в «Основах законодательства СССР и союзных республик о народном образовании» и в решениях съездов учителей, обсуждалась народными депутатами на сессиях и рассматривалась в печати. Она стала ключевой идеей реформы народного образования [213].

Плановая экономика, направляемая представителями господствующей идеологии и регулируемая из единого центра и потому готовая в любой момент стать «мобилизационной», рассматривала профессиональное образование в тесной связи с требованиями материального производства к работникам. Эти требования закладывались в профильную структуру подготовки рабочих и специалистов и соответствующие планы приема-выпуска в системе профессионального образования, в профессиографические предписания, в содержание и средства обучения на всех уровнях профессионального образования, подкреплялись необходимыми ресурсами. При этом выпускник в качестве работника, профессионала рассматривался не как личность, а как «главный элемент производительных сил общества», «народно-хозяйственный ресурс», «человеческий фактор». Утилитарно-прагматический подход к подготовке будущего специалиста как совокупности социально заданных функций не учитывал роль субъектности и индивидуальности в образовательном процессе и его результатах.

Замедление темпов экономического роста нашей страны в 60-70-е гг. XX в. побудило ее руководство обратить внимание на научно-технический прогресс и соответственно на уровень образования подрастающих поколений. Профессиональное образование, в особенности высшее, стали рассматривать как социальный институт, не только подготавливающий кадры для народного хозяйства, но и формирующий интеллектуально-творческий потенциал всего общества. В соответствии с этим предъявлялись более высокие требования к качеству знаний обучающихся, принимались меры по повышению культуры умственного труда, внедрению новых методов и новых организационных форм обучения и самостоятельной творческой работы студентов.

Однако это не меняло сути социального заказа профессиональному образованию – подготавливать работников, специалистов к включению в

стабильную производственную среду, требовавшую, прежде всего, определенных знаний и навыков, а не творческой активности и самостоятельного мышления.

В целом, этому периоду развития профессионального, в том числе и дополнительного высшего образования, соответствует государственная задача – повысить роль человеческого фактора в научно-техническом прогрессе. Поэтому одной из ключевых проблем подготовки квалифицированных специалистов являлось прогнозирование, которое позволило бы устранять возникавшие трудности, оперативно отражать быстро изменяющиеся требования производства к личностным и профессиональным качествам специалистов.

Структура прогностической модели специалиста широкого профиля включала следующие основные компоненты: характеристика отрасли хозяйства и перспектива ее развития; требования к уровню идейно-политической, нравственной и мировоззренческой подготовки специалиста; требования к его профессиональной подготовке. По мнению Е.П. Белозерцева, А.Д. Гонеева, А.Г. Пашкова, В.А. Сластенина и др., такая модель позволяла: выяснить психологическую структуру личностных качеств, способностей, черт характера, особенностей развития разных форм мышления, объема знаний, навыков и умений, необходимых в трудовой деятельности, присущих специалисту широкого профиля; четко представить цели, определить пути, основные виды, формы, средства, методы обучения и воспитания всесторонне развитых специалистов, имеющих полноценную психологическую и практическую подготовку.

В конце 60-х годов XX в. открываются новые факультеты повышения квалификации и факультеты переподготовки при ведущих вузах страны. Расширяется материальная база вузов. Например, с 1960 года идёт активное строительство новых зданий Ленинградского политехнического института им. М.И. Калинина (ныне Санкт-

Петербургский государственный политехнический университет). К 1962 году были построены спорткомплекс, высоковольтный корпус (ТВН), два новых учебных корпуса, здание поликлиники, профилактория, архива и общежития на проспекте Непокоренных. В 1962 году созданы заочный факультет и факультет усовершенствования дипломированных инженеров, в 1968 – повышения квалификации руководящих работников, год спустя, в 1969 году, подготовительное отделение для рабочей и сельской молодёжи. В это же время крупнейший факультет (вечерний) был разделен на два: электротехнический и инженерно-технический. С 1982 года в ЛПИ начинается целевая подготовка специалистов в сотрудничестве с крупными предприятиями, заинтересованными в притоке молодых высококвалифицированных специалистов: ОКБ «Импульс», ЦНИИ им. акад. А.Н. Крылова, НПО «Ленинец», Ленполиграфмаш, ПО «Спутник», ПО им. К. Маркса и др. В 1987 году при ЛПИ были созданы Инженерный центр и Межотраслевой институт повышения квалификации (МИПК) по новым направлениям развития техники и технологии.

С 1977 руководящие работники и специалисты народного хозяйства были обязаны проходить повышение квалификации не реже одного раза в 6 лет. В рамках организации обучения в институтах повышение квалификации организовывались республиканские, межвузовские и вузовские конференции, совещания и семинары по научно-методическим вопросам высшего образования». В Приказе «О порядке планирования, организации и проведения всесоюзных (межреспубликанских, межзональных), республиканских, межвузовских и вузовских конференциях, совещаний и семинаров по научно–методическим вопросам высшего образования» ответственность за организацию и проведение в ВУЗах Министерства научно-методических конференций, совещаний и семинаров возлагались на ректоров вузов–организаторов данных мероприятий [366].

В инструкции о порядке планирования, организации и проведении всесоюзных (межреспубликанских, межзональных) республиканских, межвузовских и вузовских конференций, совещаний и семинаров по научно-методическим вопросам высшего образования обоснованы целесообразность проведения конференции, совещания и семинара, рассмотрение на них важных научно-методических проблем высшего образования, соблюдение максимального сокращения расходов на организацию, наименьшее отвлечение профессорско-преподавательского состава на эти мероприятия, а также возможность эффективной реализации принимаемых рекомендаций в высшей школе.

Далее отмечается, что проведение научно-методических конференций, совещаний и семинаров должно проходить преимущественно в тех центрах страны, в вузах которых имеется положительный опыт, являющийся предметом обсуждения, и которые утверждены ответственными исполнителями по тематике координационного плана научно-исследовательских работ по проблемам высшего и среднего специального образования [363].

В середине 80-х гг. XXв. в СССР насчитывалось 356 ИПК и институтов усовершенствования, 188 их филиалов, 560 факультетов при вузах, 600 курсов при министерствах, ведомствах, организациях и учреждениях. В качестве перспективы рассматривалась задача создания единой государственной системы повышения квалификации. Ежегодно в системе повышения квалификации обучалось около 3 млн. чел, в учебном процессе было занято 60 тыс. преподавателей, среди них 70 % – специалисты с учеными степенями и званиями. Однако в условиях экстенсивного развития производства, административно-командной экономики, номенклатурного подхода к подбору и расстановке кадров деятельность системы повышения квалификации была излишне формализована и не всегда эффективна [238; 324].

Повышение квалификации в СССР функционировало как государственная система, обеспечивающая трудящимся получение новых, современных теоретических знаний и практических навыков, необходимых для работы по специальности. Повышение квалификации рабочих осуществляется путём индивидуально-бригадного обучения непосредственно на производстве, а также на различного рода краткосрочных курсах. Система подготовки руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи, сельского хозяйства, народного образования, здравоохранения и др. включает: продолжение образования по специальности на вечерних и заочных отделениях в вузах и средних специальных учебных заведениях, обучение в институтах повышения квалификации, на факультетах.

Повышение квалификации функционирует при вузах, на курсах, организуемых министерствами, ведомствами, учреждениями и предприятиями, как правило, без отрыва от работы; срок обучения в институтах, на факультетах и курсах повышения квалификации обычно от 2 до 6 мес. (с отрывом от работы 1-3 месяцев). Методическое руководство специалистов народного хозяйства осуществляется Министерством высшего и среднего специального образования СССР.

Развивается и другой вид дополнительного профессионального образования – стажировка. Например, из «Отчета о командировке в г. Москва заведующего кафедрой теории корабля и гидромеханики А.В. Васильева следует, что преподаватель откомандирован на стажировку совещание-семинар по гидравлике с 11-13 ноября 1976 г. Направления работы: модернизация существующих лабораторных установок; создание на факультете лаборатории гидромеханики; внедрение в учебный процесс ЭВМ; разработка новых унифицированных установок по гидравлике и др. [225; 364].

В отчетах о командировках преподавателей записано следующее: «На приказ Минвуза РСФСР № 589 от 12.12. 1978 г. высылаем выездное дело на старшего преподавателя Веряскина Николая Николаевича, рекомендованного в ГДР на научную стажировку в 1980 году на 10 месяцев». Отчет подписан исполняющим обязанности ректора института А.И. Белозеровым 20.06.1979», следовательно, в рамках повышения квалификации продолжали развиваться все основные виды дополнительного профессионального образования: повышение квалификации и стажировка. Последние организовывались не только на территории России, но и на основе международного сотрудничества в соцстранах [225].

В «Приказах Министерства высшего среднего специального образования СССР» и внутренних приказах вузов данного периода большое внимание уделяется вопросу совершенствования подготовки профессорско-преподавательского состава и переподготовки специалистов в соответствии с внедрением новых форм научной, методической и воспитательной работы. По сравнению с предыдущими периодами, где доминируют технические специальности и направления подготовки, повышения квалификации и переподготовки получают развитие и гуманитарные общественные науки, что отражено в документах, принятых к реализации в ведущих вузах страны: «Приказ о мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране», постановления ЦК КПСС от июня 1974г « О работе в Московском высшем техническом университете им. Н.Э. Баумана и Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского по повышению идейно-теоретического уровня преподавания общественных наук, «О проведении совещания заведующих кафедрами иностранного языка вузов» [373; 376].

В целом, по СССР в 1973 г. прошли обучение по повышению квалификации на предприятиях, в учреждениях и организациях 17,3 млн.

рабочих и служащих (в т. ч. 12,4 млн. рабочих), новые профессии и специальности получили 5,4 млн. чел. (в т. ч. 5,2 млн. рабочих); школами ФЗУ при промышленных предприятиях, школами и училищами при др. предприятиях подготовлена 231 тыс. квалифицированных работников; в колхозах повысили квалификацию и получили новые профессии 2 млн. человек. В 1973/74 учебном году на вечерних и заочных отделениях в вузах обучалось свыше 2,2 млн. трудящихся, в средних специальных учебных заведениях – свыше 1,7 млн. Выпуск специалистов, обучавшихся на вечерних и заочных отделениях, составил из вузов около 300 тыс. чел., из средних специальных учебных заведений – свыше 406 тыс.

Значительное место в системе повышения квалификации занимают мероприятия по организации самообразования трудящихся. Для молодёжи, поступающей на производство после окончания общеобразовательной школы, а для лиц, работающих в народном хозяйстве и желающих получить новую профессию или повысить квалификацию, организуются вечерние (сменные) ПТУ, курсы, учебно-курсовые комбинаты и др. формы курсового и индивидуально-бригадного обучения непосредственно на производстве. В 1973 г. на предприятиях, в учреждениях и организациях новые профессии и специальности получили 5 млн. рабочих, повысили свою квалификацию 9,6 млн. В колхозах обучены новым профессиям и специальностям и повысили квалификацию 1,7 млн. чел. Кроме того, 231 тыс. квалифицированных работников подготовили школы ФЗУ, другие профшколы и училища при предприятиях [247].

Учебные пособия и оборудование для системы профессионального образования выпускает Всесоюзный трест производственных предприятий Государственного комитета Совета Министров СССР (основан в 1947 г.), учебники и другую учебную литературу – издательство «Высшая школа» и ряд других центральных издательств. Ежегодно выпускается около 2 тыс. наименований учебных пособий и оборудования на общую сумму около 25

млн. рублей, свыше 150 названий специальных учебников и другой учебной литературы тиражом 5,5 млн. экземпляров [19; 56].

В завершение данного периода (к 1984г.) перед государственной системой повышения квалификации ставятся новые задачи, расширяющие или дополняющие ее функции. Ведущими из них остаются: обеспечение идеологической направленности обучения посредством введения марксистско-ленинской этики и эстетики; изучение специалистами основ современного производства; методов организации политехнического, трудового обучения и воспитания; общественно полезного, производительного труда, профессиональной ориентации студентов; при этом надо значительно улучшить психолого-педагогическую и методическую подготовку и переподготовку учителей (преподавателей) и мастеров производственного обучения, вооружать их активными формами и навыками воспитательной деятельности в ученических коллективах, классного руководства, организации комсомольской и пионерской работы, повысить роль общетеоретических и специальных кафедр в формировании у них педагогических навыков; включение обучающихся в производственную практику; признать необходимым обеспечить дальнейшее совершенствование высшего педагогического образования без отрыва от производства как одной из эффективных форм подготовки и повышения квалификации учителей (преподавателей) и мастеров производственного обучения и т.д. Обозначенные направления найдут свое развитие в следующий период развития [392].

Региональный аспект. В 70-х – начале 80-х годов Горьковская область превратилась в один из крупнейших промышленных и культурных центров страны. Вместе с тем, в этот период рельефно обозначилась военно-промышленная специализация области, к тому же стало проявляться ее технологическое отставание от мирового уровня развития, оставалась низкой производительность труда.

Изучение архивных материалов позволяет сделать вывод, что современная задача расширения мобильности студентов осуществлялась и в 60-80-е годы. Места для продолжения обучения и стажировки студентов, повышения научной квалификации преподавателей и специалистов выделялись в разных вузах страны, например по аналитической химии специалисты, окончившие нижегородские вузы, направлялись в Ленинградский университет, по теоретическим основам электротехники – в Московский энергетический институт, по истории КПСС, политической экономии – в МГУ. Горьковский политехнический институт принимал специалистов по направлению «Диалектический и исторический материализм» [376].

В отчетах о работе высших учебных заведений собрана информация об организации педагогического процесса на занятиях со слушателями курсов и студентов. В частности, в Отчете ректора Ю.С. Лёзина Горьковский ордена Трудового Красного Знамени политехнический институт им. А.А. Жданова) о работе по повышению академической активности студентов» предложены следующие направления:

- совершенствование контроля над самостоятельной работой обучающихся путем его индивидуализации;
- повышение научно-педагогической квалификации профессорско–преподавательского состава;
- совершенствование материальной базы учебного процесса.

И далее дается следующая характеристика проведенной работы:

- в отчетном году контроль над самостоятельной работой студентов 1-3-х курсов осуществляется с помощью ЭВМ. В каждом семестре проводились 2 контрольные недели, результаты которых оперативно обрабатывались и выдавались для анализа;
- контроль над работой обучающихся на многих практических занятиях осуществлялся с помощью ТСО;

– индивидуализация контроля самостоятельной работы студентов в течение семестра осуществляется кураторами групп и учебно-воспитательными комиссиями. Кураторской работой занимаются все категории преподавательского состава;

– укрепляются контакты физико-математических кафедр со специальностями. Так, для студентов специальности «0501» при участии кафедры «Металлургические станки и инструменты» издан сборник задач по высшей математике с учетом профиля специальности;

– повышению научно-педагогической квалификации преподавателей способствуют ежегодно проводимые научно-методические конференции. В 1978 г. проведено 2 конференции. В феврале 1978 г. проведена конференция с повесткой дня «Совершенствование методической работы на кафедрах института». На данной конференции было заслушано 11 докладов. В мае проведена конференция «Применение программированных методов контроля и ЭЦВМ в учебном процессе». На этой конференции заслушано 13 докладов;

– ежегодно выполняется план повышения квалификации преподавателей по всем установленным формам;

– за отчетный год расширился парк ЭВМ, используемых в учебном процессе. В настоящее время помимо ЭВМ вычислительного центра насчитывается до 40 малых ЭВМ (типа «Наири 2», «Проминь» и др.);

– расширилась материальная база технических средств обучения (ТСО). На кафедрах института оснащено: 11 лабораторий и классов программированного контроля системой «Буревестник», кроме этого, для программированного контроля используется свыше 480 других контролирующих устройств («сигнал», «огонек», «КИСИ-5» и др.);

– в целях оптимизации содержания учебных дисциплин разрабатываются структурно-логические схемы, как на уровне конкретных дисциплин, так и специальностей в целом [365].

Представляют интерес дидактические условия организации курсов повышения квалификации и переподготовки специалистов, в частности, использование новых форм и методов (технологий) проведения лекционных и практических занятий. Например, введение контрольных работ по материалам только что прочитанной и прослушанной лекции на каждое занятие являлось конкретным стимулом для повышения внимания аудитории к содержанию произносимой лекции; предоставляет воле преподавателя более корректную форму проверки наличного присутствия слушателей, создает обратную связь для систематического контроля над степенью и качеством усвоения лекционного курса.

По окончании курсов итоговыми формами работы являются: теоретический доклад, реферат, монографическая работа, обсуждение «живой» лекции, прочитанной в студенческой аудитории. Особое внимание, с нашей точки зрения, заслуживает принцип формирования групп слушателей на курсах повышения квалификации – формирование групп по близким научным интересам (из отчета о работе Ширшина Геннадия Алексеевича, кандидата философских наук, доцента каф. диалектического и исторического материализма Горьковского политехнического института в институте повышения квалификации преподавателей общественных наук при Ростовском госуниверситете им. М.А. Сулова [371]). Данный принцип весьма актуален на современном этапе развития дополнительного образования, но, к сожалению, как правило, не реализуется в достаточной мере. Обязательными дисциплинами для всех специальностей являлись: общественно-политические (марксистско-ленинская этика и др.), общетеоретические дисциплины (социальная психология, программирование, трудовое право и др.) и

дисциплины специальности. Для педагогов обязательными для изучения являлись «Психология и педагогика высшей школы», «Технические средства обучения» и др.

Анализ «Отчетов о научно-исследовательской работе и подготовке научно-педагогических кадров за 1976г.» [369; 371], документов отделов и факультетов повышения квалификации при вузах [368; 369] и др. показал, что наиболее частыми в области сотрудничества по вопросам повышения квалификации, переподготовки и стажировки являлись ГДОИФК им. Лесгафта, МАМИ, ГГУ им Лобачевского, ИПК при РГУ, Институт повышения квалификации преподавателей общественных наук при Ростовском Госуниверситете им. М.А. Сулова, ФПК при Московском инженерно-физическом институте, ФПК Московского ордена Трудового Красного Знамени инженерно-физическом институте по специальности «общая физика», ФПК Московский ордена Трудового Красного Знамени автомобильно-дорожный институт ФПК при МИСиС, г. Москва.

Перспективным на долгие годы станет приглашение для чтения отдельных тем ведущих философов нашей страны или зарубежных марксистов из стран народной демократии. Данное сотрудничество, на наш взгляд, является одним из современных условий осуществления академической мобильности педагогов, обучающихся в многоуровневой системе высшего профессионального образования, включая дополнительное.

Нижегородские (Горьковские) вузы и институты повышения квалификации расширяют взаимодействие с другими образовательными учреждениями страны. Осуществляют активное взаимодействие с учреждениями Академии наук СССР и промышленными предприятиями для обеспечения необходимого уровня фундаментальных исследований и качества подготовки и переподготовки специалистов в вузах и институтах повышения квалификации; ускорения передачи научных достижений в

практику. При этом одной из перспективных форм связей является заключение долгосрочных трехсторонних договоров о творческом содружестве между промышленным предприятием (или головным отраслевым НИИ), НИИ АН СССР и вузом. Это наиболее удачная для вуза форма договора как с позиций развития в вузе прикладных и фундаментальных исследований (обеспечивается доступ к фундаментальным результатам и уникальному лабораторному оборудованию, НИИ АН СССР), так и в вопросе повышения эффективности научных исследований в вузе и ускорения внедрения результатов НИР в производство, повышения квалификации специалистов [376].

Таким образом, задачи дополнительного профессионального образования решали соответствующие институты повышения квалификации, дополнительная профессиональная подготовка осуществляется в учебных комбинатах на базе производства и вузов. Однако на законодательном уровне понятие «дополнительное образование» не введено. Свидетельством тому является и отсутствие этого термина в законодательных документах и справочно-энциклопедической литературе тех лет. Данный период характеризуется развитием научного содержания, форм и методологии, приемов и обучения в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов на основе формирующегося принципа непрерывности образования; актуализацией проблем самообразования как неформального вида повышения квалификации и переподготовки, совершенствованием системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленности, строительства, транспорта, связи и торговли; развертыванием сети структурных подразделений вузов, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку специалистов.

2.3. Дополнительное профессиональное образование в высшей школе в период реформ конца 80-х – 90-х гг. XX в.

К середине 80-х XXв. годов мощный научно-технологический потенциал страны, созданный за послевоенный период, в значительной степени был исчерпан. Страна переживала период стагнации. Условия для экономического возрождения страны были. К середине 80-х гг. СССР обладал развитой инфраструктурой промышленности и сельского хозяйства, что позволяло ему иметь определенные успехи в экономике, прежде всего в военной (космическая промышленность, военно-промышленный комплекс) и в основном обеспечивать себя на минимально допустимом уровне продуктами питания и товарами широкого потребления. СССР обладал огромными природными богатствами, несопоставимыми с природными богатствами других стран мира [126].

Существующий дисбаланс в новых социально-экономических отношениях между изменением и ростом потребности в специалистах нужного профиля, подготовки и возможностью их удовлетворения со стороны образовательных учреждений предъявляли свои особые требования и к специалистам. Поэтому одной из стратегических задач становится исследование проблем образовательных услуг и, в частности, системы повышения квалификации и переподготовки и ее влияние на уровень занятости.

Система повышения квалификации и переподготовки специалистов – это особый социальный институт. Ее положение в обществе и исполняемые социальные функции двойственны. С одной стороны, система повышения квалификации и переподготовки специалистов предназначена для удовлетворения потребностей населения в образовательных услугах. При исполнении системой повышения

квалификации и переподготовки специалистов этой роли, естественно, главным субъектом деятельности является потребитель услуг.

С другой стороны, система повышения квалификации и переподготовки специалистов предназначена для удовлетворения потребностей многообразных деятелей рынка в специалистах. Она готовит профессионалов, способных выдержать конкуренцию на рынке труда, решению актуальных задач воспроизводства товаров, услуг, знаний, образцов поведения, ценностей духовной жизни. Совсем недавно система повышения квалификации и переподготовки была основным направлением в общей системе образования специалистов. Была построена мощная система образовательных учреждений, занимающихся повышением квалификации и переподготовки.

Все это весьма сильно оказывало влияние на систему занятости. Фактически она решалась административными по преимуществу мерами, но имела свое положительное значение. Была создана стройная система распределения молодых специалистов по предприятиям, была создана система переквалификации специалистов в связи с перестройкой производства и появлением новых отраслей производства, что исключало по большей мере проблему занятости. Последняя перетекала в то время из экономической сферы в сферу личностных притязаний и пр., что сказывалось на профориентации и соответственно уровне занятости в обществе и социализации личности. Это определило сохранившийся до сих пор достаточно высокий процент населения с высшим образованием в регионах Российской Федерации.

Преобразования конца 60-х – начала 80-х гг. XXв., носящие явно выраженный стабилизационно-модернизаторский характер, были завершены реформой образования 1984 г. Одна из самых масштабных реформ образования, объявленная в 1984 г. (в соответствии с постановлением Верховного Совета СССР «Об основных направлениях

реформы общеобразовательной и профессиональной школы» предполагала дополнить всеобщее среднее образование молодежи всеобщим профессиональным, нацелить молодежь на получение рабочих профессий, перераспределив материальные ресурсы в пользу системы профессионально-технического образования за счет высшей школы, т.е. в этой реформе противоречие достигло своего пика. В «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» вновь вводилась одиннадцатилетняя школа, устанавливалось обучение детей с шестилетнего возраста, серьезно пересматривались программы в плане повышения их научного уровня.

Инновационным моментом реформы выступало введение обучения компьютерной грамотности. Намечалось также вновь вернуться к уже неоднократно дискредитированной и в 20-е, и в 50-е гг. установке на получение учащимися профессии в условиях общеобразовательной школы [34]. Во всем этом проявилась характерная тенденция в самом процессе реформ – постепенное ограничение радикальности реформаторского накала, ослабление потенциала преобразований, сочетаемое с усилением частичных модификаций, присущих стабилизационным мероприятиям. Данная тенденция проявилась и в последней паре реформ – контрреформ конца 80-х-начала 90-х гг. Здесь особенно было ощутимо короткое дыхание реформаторства, по сути охватившего всего три-четыре года (1988-1991 гг.).

Начавшаяся «перестройка» привела к появлению «Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране», «Координационного плана НИР по комплексным проблемам высшего и среднего специального образования на 1987-1990 гг.» (1987), сопутствовавших им партийно-правительственных постановлений по высшей школе. Перестройка высшей школы понималась как ее децентрализация и демократизация. Эта линия должна была стать

центральной в «Государственной программе развития высшего образования», разработка и осуществление которой (с 1989 г.) были прерваны распадом СССР. Сильные и слабые контрапункты новой реформы отразились в Законе «Об образовании» (1992г.) [108]. Главный акцент был сделан в основном на демонтаже системы обязательного всеобщего среднего образования, начался отход от единого типа учебных заведений, осуществлялась разработка вариативных учебных планов. Большое значение придавалось гуманизации и гуманитаризации учебной деятельности. Педагоги обрели свободу творчества, существенно усилились демократические черты в управлении народным образованием [126].

Впервые в законодательный документ внесена статья о дополнительном образовании (статья 26 «Дополнительное образование»). Таким образом, учеными не было дано четкого определения понятию «дополнительное профессиональное образование», однако его содержание раскрывалось через следующие положения: 1) дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства; 2) 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; 3) к дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования, за пределами определяющих их статус основных образовательных программ; 4) в образовательных учреждениях дополнительного образования (в учреждениях повышения квалификации,

на курсах, в центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, спортивных школах, домах детского творчества, на станциях юных техников, станциях юных натуралистов и в иных учреждениях, имеющих соответствующие лицензии); посредством индивидуальной педагогической деятельности; в научных организациях и др. Фактически одевающими дополнительное профессиональное образование как систему структурными элементами являются: образовательные программы, реализующие их учреждение, управление образовательными учреждениями [108].

Подчеркнем, что развивающаяся система дополнительного высшего образования, сложившаяся на основе системы повышения квалификации, утверждается государством как многоуровневая система) (статья 26 «Дополнительное образование»), которая ориентирована на непрерывную подготовку специалиста. Следовательно, введение самого понятия «дополнительное образование» и соответствующей статьи обусловлено на данном этапе проведением реформ, расширением функций повышения квалификации, сложившейся к началу 90-х гг. XXв. многоуровневой системы дополнительного образования.

Однако, вопреки общей тенденции развития систем непрерывного повышения квалификации кадров в мире, российская государственная система дополнительного высшего образования сокращает свои масштабы.

Если учесть чрезвычайно плохую обеспеченность учебными площадями 1 кв. м/чел., изношенность помещений до 70 %, удовлетворительное оснащение современной техникой лишь 30 % образовательных учреждений, то становится очевидной картина сворачивания государственной системы ДПО. На этом фоне динамично развивается сеть негосударственных учреждений дополнительного профессионального образования (число их перевалило за 450 по данным 1996 г.). Но рост числа негосударственных учреждений дополнительного

профессионального образования не может компенсировать сокращение государственного сектора в этой сфере в силу ориентации их лишь на краткосрочные, коммерчески выгодные курсы, недоступности обучения для многих специалистов, отсутствия эффективного государственного контроля над деятельностью таких учреждений, что приводит к многочисленным злоупотреблениям [262].

Все это является следствием недооценки роли и значения дополнительного профессионального образования, что обусловлено отсутствием действенной государственной поддержки этой сферы. Основными проблемами здесь являются: несовершенство нормативно-правовой базы дополнительного профессионального образования, снижающее жизнеспособность учреждений дополнительного профессионального образования; отсутствие мотивации к повышению квалификации кадров как у самих специалистов, так и у руководителей предприятий и организаций; неисследованность складывающегося рынка образовательных услуг как по регионам, так и в отраслях, что мешает выработке политики развития сферы дополнительного профессионального образования; большие расстояния и неразвитость средств сообщения и информационного обмена; необходимо расширение использования дистанционных способов обучения, существующих информационных сетей; это дорого стоит и требует серьезных первоначальных вложений; практическое отсутствие системы профконсультирования, которая позволяла бы специалистам вовремя переориентироваться; отсутствие единых государственных требований к дополнительным образовательным программам, что приводит к значительному разбросу качества обучения; оторванность российской системы дополнительного высшего образования от мирового опыта в этой сфере. Очевидна невозможность решения большинства перечисленных проблем без действенной помощи государства [262].

В рассматриваемый период в соответствии с принятым в 1995 г. «Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов создается в целях повышения профессиональных знаний специалистов, совершенствования их деловых качеств, подготовки их к выполнению новых трудовых функций. Главными задачами образовательного учреждения дополнительного профессионального образования обозначены: удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки и техники, передовом отечественном и зарубежном опыте; организация и проведение повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов предприятий (объединений), организаций и учреждений, государственных служащих, высвобождаемых работников, незанятого населения и безработных специалистов; организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность; научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, других документов и материалов по профилю его работы [3].

Данное положение в юридическом и педагогическом плане дает четкое представление о преемственности понятий «повышение квалификации» и «дополнительное профессиональное образование», определяет виды обучения дополнительного профессионального образования:

– краткосрочное обучение (не менее 72 часов) тематическое обучение по вопросам конкретного производства, которое проводится по месту основной работы специалистов и заканчивается сдачей соответствующего экзамена, зачета или защитой реферата;

– тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов) по научно-техническим, технологическим, социально-экономическим и другим проблемам, возникающим на уровне отрасли, региона, предприятия (объединения), организации или учреждения;

– длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов в образовательном учреждении повышения квалификации для углубленного изучения актуальных проблем науки, техники, технологии, социально-экономических и других проблем по профилю профессиональной деятельности.

Основная цель стажировки – формирование и закрепление на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Стажировка осуществляется также в целях изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности.

«Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» стажировка определяется не только как самостоятельный вид дополнительного профессионального образования, но и как один из разделов учебного плана при повышении квалификации и переподготовке специалистов. К образовательным учреждениям повышения квалификации относятся: академии (за исключением академий, являющихся образовательными учреждениями высшего профессионального образования); институты повышения квалификации (усовершенствования), курсы (школы, центры) повышения квалификации, учебные центры службы занятости.

Впервые на институциональном уровне определено, что образовательное учреждение повышения квалификации может быть не только государственным, но и негосударственным (созданным

коммерческими или общественными организациями, частными лицами). Допускается совместное учредительство образовательного учреждения повышения квалификации. Порядок совместного учредительства определяется договором между учредителями в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Важнейшее реформаторское положение закона – допущение наряду с государственным негосударственного образования, что, при отсутствии бюджетных средств на развитие образования в стране, в короткий срок обеспечило негосударственное финансирование этой сферы и привело к началу настоящей образовательной революции. В 1992/93 уч. г. в стране негосударственных вузов не было (исключения – вузы при общественных организациях, например, Институт молодежи, ныне Московский гуманитарный университет, основанный в 1944 г. как ВКШ при ЦК ВЛКСМ). Государственных вузов было 535. Через три года, в 1995/96 уч. г. их стало на 6 % больше, а негосударственных – 193 (то есть возникла первоначальная сеть). Еще через 5 лет государственных вузов стало на 6 % больше по сравнению с предыдущей цифрой, а негосударственных – на 85 %. За это пятилетие количество студентов увеличилось в государственных вузах на 61 %, а в негосударственных на 246 % (хотя и составило в 2000/2001 уч. г. около 10 % всех студентов) [178].

Государство в 90-е годы не занималось сферой образования, которое вынуждено было выживать, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. Однако государство не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Структура высшего образования перестала соответствовать потребностям народного хозяйства, отражая, в первую очередь, конъюнктурные интересы поступающих и их родителей, стремящихся к получению престижных профессий. И, как следствие, естественно, снизилось качество обучения и профессиональной подготовки кадров [34].

За период с 1991 г. страна лишилась значительной части своего потенциала в области высшего образования. Из вузов ушло более 300 тыс. наиболее квалифицированных ученых-преподавателей, часть из которых вообще покинула Россию. Почти в двадцать раз сократились объемы научно–исследовательских работ, выполняемых в вузах. Еще кардинальнее сузилась сфера их внедрения. Число патентов и авторских свидетельств, регистрируемых в России, уменьшилось в сто раз. Практически прекратилось переоснащение вузов новым учебно-лабораторным оборудованием.

Переходный период от одной системы общественно–экономических отношений к другой всегда бывает связан с большими трудностями. Специфика психолого-педагогических проблем современного периода определяется необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. С одной стороны, появившиеся, в связи с переходом к рыночной экономике, новые профессии не имеют еще корней в профессиональной культуре нашего общества, с другой – происходит болезненный процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, которые также претерпевают изменения в современных условиях.

Важным является и то, что образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в определенной мере меняет систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Если раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, их определенными профессиональными ценностями (иногда это был собирательный образ, но он обладал той конкретностью, которая способствовала процессу идентификации), то с 90-х г. можно наблюдать, что в некоторой степени «идеальный образ профессионала» заменен на «идеальный образ жизни» («американский», «европейский», «новых русских» и др.).

Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью. Изменение ценностных ориентаций, разочарование в экономических и социальных реформах обуславливают отношение общества к образованию [196].

Переход к экономике рыночного типа в России потребовал нового осмысления принципа целевой направленности повышения квалификации как удовлетворения образовательных потребностей. Система повышения квалификации формируется как совокупность учебных заведений (подразделений) различных организаций правовых форм, а также органов управления ими, и учреждений и информационных служб, реализующих дополнительные профессионально - образовательные программы.

В начале 90-х годов в России была разработана новая концепция высшего образования и соответствующая программа ее реализации. В ходе реформы высшей школы введена многоуровневая система подготовки специалистов, разработан Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, предусмотрено улучшение гуманитарной подготовки специалистов. Образование в современных условиях рассматривается не только как средство получения знаний и не сводится лишь к интеллектуальным аспектам, оно становится общекультурным условием воспроизводства человеком своей жизнедеятельности, своего образа жизни, обеспечивая ему возможность деятельности в меняющихся условиях труда и производства [48].

А.И. Аврус, характеризуя позитивные результаты перестройки, отмечает постепенное освобождение высшего образования от идеологической зашоренности, особенно в преподавании общественных и гуманитарных наук. Вузы начали выходить из-под партийного контроля. Преподаватели теперь не были так жестко связаны обязательными

рамками программ, получили возможность разрабатывать авторские курсы, учить студентов критическому подходу к действительности. Стало реальным приступить к изучению тех проблем, что долгие годы находились под запретом [6].

Кроме того, отечественные университеты и институты в годы перестройки начали налаживать постоянные связи с зарубежными университетами и расширять их. В начале 90-х XXв. это стало возможным не только для столичных, но и провинциальных университетов, особенно по мере того, как прежде закрытые города становились открытыми (Н.Новгород, Саратов, Самара, Пермь, Томск и др.). Впервые после длительного перерыва в этих университетах появились зарубежные студенты и не только из социалистических и развивающихся стран. Начался обмен преподавателями, интеграция наших университетов в европейскую и мировую университетские системы. В ходе развития интеграционных процессов в руководящих органах системы высшего образования появились идеи, воплощение которых в жизнь нанесло бы удар по отечественной университетской системе и позитивным традициям, заложенным еще в XIX в.

В СССР начался невиданный в мире процесс падения престижности высшего образования, в том числе и университетского, сокращение числа желавших после школы поступить в вузы. К началу 90-х гг. около 11 % населения СССР в возрасте старше 20 лет имело высшее образование, при этом наиболее высокий % был среди людей от 40 до 45 лет. В США же 37 % населения старше 20 лет имело высшее образование, и оно равномерно распределялось по возрастным группам.

Вместе с тем в Российской Федерации уже в 1992 г. четко обозначились новые тенденции в развитии университетского образования: учитывая удельный вес университетов в системе высшего образования во всем мире и желая одним махом преодолеть наше отставание в этом

направлении, правительство широко открыло двери для преобразования узкоспециальных институтов в университеты. За один 1992 г. число университетов в РФ выросло с 48 до 97, в Москве вместо двух университетов появилось около 20 новых, в Санкт-Петербурге вместо 1 – более 10, в Саратове был 1, а стало 5 (кроме СГУ, медицинский, технический, аграрный, коммерческий). В результате свыше 20 % студентов обучалось к началу 1993 г. в российских университетах. Некоторые из вновь открытых стремятся сочетать черты классического и современного университета. Например, в Ульяновском университете, созданном на базе филиала МГУ в конце 1995 г., появились такие факультеты, как юридический, экономический, медицинский, а рядом с ними: международного сотрудничества, экологический, трансферных специальностей, гуманитарных наук и социальных технологий. Всего в этом университете идет подготовка по 26 специальностям на 15 факультетах.

Однако в большинстве случаев преобразование институтов в университеты носило чисто формальный характер, о чем свидетельствовали материалы социологических опросов. Так, 69 % опрошенных студентов и 63% преподавателей ответили, что образование новых университетов – просто формальное переименование; 14 % студентов и 18 % преподавателей считали, что это может принести вред, и только по 11 % преподавателей и студентов признали повышение качества обучения в связи с преобразованием в университет. Как уже отмечалось выше, создание узкопрофильных университетов не соответствует отечественным традициям, а также не способствует гуманитаризации высшего образования, ибо большинство новых университетов не имеет солидных гуманитарных факультетов (их, кстати, недостаточно и в некоторых старых университетах: нет юридических, философских, экономических и ряда других гуманитарных факультетов).

В исследованиях ученых в данный период разрабатываются вопросы дополнительного профессионального образования в условиях реформирования в двух основных направлениях: первое – реформирование дополнительного образования взрослых в контексте общей реформы образования и педагогического образования, в частности, в соответствии с принципами демократизации и плюрализма, гуманизации и гуманитаризации, регионализации, открытости и т.д., а также с учетом развивающихся тенденций: непрерывности, фундаментальности, компьютеризации, интеграции отечественного образования в мировой образовательный процесс.

Второе – реформирование в соответствии с потребностями дополнительного образования взрослых. Результатирующей составляющей обоих направлений выступает педагогизация общества, понимаемая как распространение отношений, сходных с отношением педагога и обучающегося на все виды социальной деятельности, на все формы взаимоотношений людей. Вернее сказать – это приобретение всеми формами взаимоотношений людей педагогического характера. Всякое общение людей, предполагающее оказание услуг, оказывается имеющим педагогический аспект, и освоение каждой деятельности предполагает его освоение. Более того, профессиональный и жизненный успех каждого человека в современных условиях ставится в зависимость от того, насколько он освоил искусство педагогического общения с другими людьми. Стратегия развития дополнительного образования взрослых должна строиться не только путем совершенствования профессиональных качеств самих педагогов, но и путем развития у каждого члена общества в течение всей его жизни исконно педагогического качества умело делиться имеющейся информацией и опытом и помогать нуждающимся [44].

Организационно-методическое руководство и координацию деятельности учебных заведений системы дополнительного

профессионального образования осуществляет Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию, созданный в 1992 г., Координационный совет по повышению квалификации и переподготовке руководителей и специалистов.

Некоторые ученые поставленные новой реформой задачи в области дополнительного высшего образования видят в области международного сотрудничества. По мнению Н.В. Валеевой, большинство индустриально-развитых стран в последнее десятилетие провели реорганизацию системы профессиональной подготовки кадров с целью обеспечения экономики специалистами, способными работать в условиях информационного общества, готовыми воспринимать и развивать новейшие технологии без ущерба для природы и человечества. Анализ их опыта позволил выявить ряд наиболее значимых тенденций, общих для развития профессиональной школы различных стран: фундаментализация и расширение профиля подготовки специалистов; гуманизация естественнонаучного и технического образования и технизация гуманитарного; сочетание демократизации и элитаризации образования на основе его диверсификации; переход от классической дисциплинарно-профессиональной рецептурной подготовки специалиста к мультидисциплинарному, проблемно-ориентированному образованию, преобразование ее в систему непрерывного образования, включающую в себя различные гибкие образовательные структуры [48].

Судя по различным публикациям, в ряде вузов страны уже имеется практический опыт организации дополнительной подготовки студентов. Так, в МГТУ им. Н.Э. Баумана введено двухгодичное дополнительное образование для студентов старших курсов по направлениям: информатика и вычислительная техника, экономика, иностранный язык. В Московском медицинском институте, Академии пограничных войск, Московском энергоинституте проводится дополнительная педагогическая подготовка

студентов, структура и содержание которой разработаны в Исследовательском Центре проблем качества подготовки специалистов г.Москвы. В Уральском государственном техническом университете разработана и успешно функционирует система дополнительной подготовки студентов по специальности «инженер-референт». В Чувашском государственном университете ведется дополнительная подготовка по управленческим специальностям. В Казанском государственном технологическом университете в 1994 году открыт факультет дополнительного образования, на котором реализуется десять дополнительных образовательных программ. Опыт КГТУ нашел широкий отклик в других вузах России и Казани.

К 1994 году в системе дополнительного профессионального образования действовали 7 академий, 190 институтов повышения квалификации (ИПК), межотраслевых региональных центров, высших школ управления, 108 институтов усовершенствования учителей и врачей, 297 факультетов при вузах, более 140 различных курсов и школ. В учебных заведениях занято 2 тыс. штатных преподавателей (в том числе доктора наук, профессора – 3 %, доценты – 67 %) и 27 тыс. преподавателей на условиях почасовой оплаты труда [196].

Центральной идеей непрерывного образования становится развитие человека как личности, субъекта профессиональной деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Эта идея, осознанная обществом, становится системообразующим фактором непрерывного образования. Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и дающее возможность реализации индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, собственной программы пополнения знаний, выработки умений, закрепления навыков и

приобретения современных профессиональных качеств в течение всей жизни. Разработка теоретических основ непрерывного образования ускорила и актуализировала отраслевые концепции непрерывного образования. Одной из них стала концепция непрерывного педагогического образования в науке «педагогика профессионального образования». Появление ее было вызвано деятельностью ЮНЕСКО, а также вниманием, проявленным в 1980-е годы государственными органами к данному вопросу. Идея непрерывного образования была заложена в «Основах законодательства СССР и союзных республик о народном образовании», в решениях съездов учителей, обсуждалась народными депутатами на сессиях и рассматривалась в печати.

Перестроечные годы для всей системы высшей школы были достаточно сложными и противоречивыми. Однако абсолютное большинство университетских преподавателей и студентов приветствовали перестройку, поддерживали многие мероприятия тех лет, особенно по развитию гласности, демократии. Значительное количество преподавателей и студентов участвовали в процессе формирования новых политических партий и общественных объединений, некоторые из них были избраны депутатами высших законодательных органов СССР и РСФСР, местных Советов. Однако многие из них не смогли или не захотели в органах законодательной и исполнительной власти последовательно отстаивать интересы народного образования, в целом, и университетов, в частности.

Региональный аспект. В Нижнем Новгороде продолжают осуществлять дополнительное профессиональное образование все вузы города (факультеты повышения квалификации), институты повышения квалификации. На базе вузов организуются отраслевые институты повышения квалификации. В программу курсов повышения квалификации, функционирующих на базе Нижегородского государственного

университета в обязательном порядке включены общие курсы и спецкурсы, а также введены курсы по выбору. Для педагогов являлись обязательными дисциплины: «Педагогика», «Психология», педагогическая практика и др.

Высшими учебными заведениями и учреждениями дополнительного профессионального образования осуществляется повышение квалификации, переподготовка и стажировка руководящих работников и специалистов народного хозяйства, усовершенствования врачей, усовершенствования учителей, повышения квалификации преподавателей общественных наук вузов, управления народным хозяйством, повышения квалификации кадров по новым направлениям развития техники и технологии, повышения квалификации и переподготовки руководящих кадров и другие.

Нижегородскими учеными разрабатываются концепции непрерывного образования, проблемы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов и др. – И.А. Кирьянов [367], Г.П. Терентьев [367], Л.И. Чумакова [611]. Необходимыми мерами по улучшению подготовки на курсах повышения квалификации педагогов являются: обновление лекционного курса, написание учебно-методических материалов, осуществление контроля над результатами учебной деятельности студентов и коллективов преподавателей, укрепление связей с практической работой, осуществление взаимосвязей с факультетами и институтами по вопросам дополнительного образования специалистов, улучшение материальной базы и др. Важнейшим направлением работы, на наш взгляд, являются вопросы самоподготовки и самообразования специалистов и студентов. Педагогам рекомендуется издание учебных пособий в помощь обучающимся по самообразованию и самоподготовке.

С целью совершенствования подготовки на факультетах повышения квалификаций и институтах повышения квалификации педагогами

используются идеи профессоров Российского государственного университета В.Е. Давидовича, В.П. Яковлева и доцента Т.П. Матяш и др. Вводятся в учебный процесс следующие методы и формы обучения: а) упразднение всех иных письменных форм работы кроме трех (теоретический доклад, методический доклад и отчет о своей проделанной работе в ИПК); б) т.е. нужно убрать отчет о практике: методическую разработку за время прохождения практики, а также второй методический доклад. Эта мера позволит разгрузить слушателя от ненужного бумаготворчества на «корзину»; г) вернуть теоретическим семинарам слушателей их былую значимость и роль, т.е. составлять содержательную программу семинара только из таких тем, каждая из которых обозначает научный интерес того или иного конкретного слушателя, исключение из данного семинара тем, не связанных с научными интересами слушателей, превращают его из научного в компилятивно-школярский и др. [371].

Необходимо, на наш взгляд, обратить внимание и на деятельность факультетов общественных профессий, которые организовывались в вузах России и Нижнего Новгорода с конца 1960-х годов и получили свое широкое развитие в 80-90-е гг. XX в. В частности, изучение архивных документов Горьковского государственного педагогического института (с 1993 г. Нижегородского государственного педагогического университета): протоколов заседаний Совета Факультета дополнительных профессий 1960-х гг. , переписки факультета с Министерством просвещения РСФСР о научно-исследовательской, учебно-педагогической работе и подготовке кадров – отчетов о работе института за 1980-е – 1990-е годы, показало, что в системе подготовки выпускников факультеты дополнительных профессий выступали как своеобразный культурно–образовательный центр, создающий основу для формирования будущего специалиста как творческой личности, обладающей широким культурным кругозором. На факультетах работали отделения профильных, общекультурных,

художественно-эстетических, прикладного творчества и спортивных направлений. Позднее эта практика во многих вузах была утрачена или имела незначительные масштабы.

В 80-90-е гг. XX в. были разработаны и обоснованы новые научные принципы учебных программ профессионального обучения. Эти принципы позволяли отразить в программах: проблемность и перспективность знаний в прогнозируемой профессионально-квалификационной модели специалистов; новейшие достижения науки, техники и технологии в соответствующей отрасли производства, т.е. повышение теоретического уровня преподаваемых дисциплин и производственного обучения; политехнический принцип в век технического прогресса, когда быстрее морально устаревает техника, и поэтому специалистов надо впрок снабжать знаниями для принятия решений в новых обстоятельствах; преемственность трудовой и профессионально-технической подготовки; взаимосвязь общего и профессионально-технического секторов образования; обобщающую идею учебных предметов применительно к изучаемым профессиям; опыт новаторов производства; ориентацию на дальнейший рост производственной квалификации; типовое положение предвыпускной производственной практики; работы, смежные с основной профессией; новейшие формы и методы развития технического мышления; вопросы воспитания.

В этих принципах было выражено суммарное требование современного производства – обеспечение максимального роста творческих способностей человека, признание (в качестве ведущей функции профессионального образования), развитие способностей учащихся, необходимых им для успешной дальнейшей работы в различных областях народного хозяйства. Это, в свою очередь, делало обязательным воплощение общекультурных аспектов содержания

обучения, направленного на формирование широкой трудовой культуры и на адаптацию к сложившимся производственным условиям.

Таким образом, данный период характеризуется традиционными для России способами подстегивания «социалистического энтузиазма» в сочетании с усилением командно-административного контроля и массивной финансовой накачки приоритетных отраслей народного хозяйства. Идеология «ускорения» на производстве и сельском хозяйстве требовала новейших технологических подходов в усовершенствовании квалификации и переподготовки специалистов в соответствии со сложившейся на данном этапе новой парадигмой образования – непрерывное образование человека на протяжении всей его жизни. Однако, по мнению специалистов, в целом последствия реформы в 90-е годы привели к серьезной разбалансировке и дисгармонии в организации и материальном обеспечении учебно-воспитательного процесса. В условиях экономической нестабильности в стране в 1990-е гг., известной неопределенности в сфере общего и высшего образования вузам и учреждениям дополнительного профессионального образования было предоставлено право самостоятельно решать судьбу факультетов повышения квалификации и дополнительных общественных профессий. Обучение на факультетах во многих вузах было переведено на факультативную основу или упразднено.

2.4. Развитие дополнительного профессионального образования в условиях перехода к экономике рыночного типа на рубеже XX-XXI вв.

Радикальные перемены в России 90-х гг. XX в. и, прежде всего, зарождающаяся рыночная экономика обусловили обращение к профессиональному образованию с учетом законов рынка. В

многочисленных публикациях за последние 10 лет довольно часто назначение профессионального образования сводится только к удовлетворению потребностей людей в образовательных услугах, а сложный социокультурный механизм функционирования этого института рассматривается преимущественно в экономическом ключе, как рынок образовательных услуг. При этом считается, что образовательные услуги имеют товарную природу, а их стоимость может быть определена посредством изучения соотношения «спрос-предложение». Утверждается, что социально-экономическое развитие страны, а вместе с тем и системы профессионального образования, зависит от сбалансированности рынка труда и рынка образовательных услуг [241].

Вполне понятны большое внимание авторов к финансовым проблемам отечественного профессионального образования в переходный период и их надежды на то, что «рынок расставит все по своим местам». Однако мы разделяем позиции Е.П. Белозерцева, А.Д. Гонеева, В.А.Сластенина, А.Г.Пашкова и др. о том, что сводить функционирование системы профессионального образования к действию законов рыночных отношений – значит чересчур односторонне понимать сущность образования и суть деятельности в системе образования.

Преобразования в области дополнительного профессионального образования, расширение его функций закрепляются не только на социально-педагогическом, но и на институциональном (юридическом) уровнях. В данный период принимается целый ряд основополагающих документов об образовании: «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (1997 г.), «Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)» (2000 г.), «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы», «Постановление правительства о Национальной доктрине образования в Российской Федерации», (2000 г.).

В целях осуществления единой государственной политики в области дополнительного профессионального образования, направленной на удовлетворение профессиональных потребностей специалистов в интересах развития их личности и творческих способностей, Министерством образования в 1997 г. приняты «Требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ».

К концу XX столетия возрастает внимание к контролю и управлению в области дополнительного профессионального образования. В связи с этим в 1999 г. создан Совет по проблемам повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Минобрнауки России. Совет по проблемам повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования является государственно-общественным объединением в системе дополнительного профессионального образования и осуществляет свою деятельность под руководством Управления послевузовского и дополнительного профессионального образования Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. Он создан в целях координации и совершенствования деятельности образовательных учреждений повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, обеспечения коллегиальности в выработке и принятии решений по проблемам повышения квалификации и переподготовки работников образования [262].

Расширяется сеть образовательных учреждений дополнительного профессионального образования, где на основе высшего образования осуществляется реализация дополнительных профессиональных образовательных программ. К учреждениям дополнительного профессионального (высшего) образования относятся:

– академии – ведущие научные и учебно-методические центры дополнительного профессионального образования, преимущественно в

одной области знаний, осуществляющие обучение кадров высшей квалификации, проводящие фундаментальные и прикладные научные исследования и оказывающие необходимую консультационную, научно-методическую и информационно-аналитическую помощь другим образовательным учреждениям повышения квалификации;

– институты повышения квалификации – образовательные учреждения повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов отрасли (ряда отраслей) или региона, деятельность которых направлена на удовлетворение потребностей предприятий (объединений), организаций и учреждений в повышении квалификации и профессиональной переподготовке специалистов, проведение научных исследований, оказание консультационной и методической помощи.

К институтам повышения квалификации относятся также следующие образовательные учреждения повышения квалификации:

– учебные центры профессиональной переподготовки, повышения квалификации и обеспечения занятости, увольняемых из Вооруженных Сил Российской Федерации военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, деятельность которых направлена на организацию профессиональной переподготовки на гражданские специальности этой категории граждан, а также членов их семей; межотраслевые региональные центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, деятельность которых носит координирующий характер и направлена на удовлетворение потребностей региона в повышении квалификации кадров, научно-методическое и информационное обеспечение расположенных в регионе образовательных учреждений повышения квалификации независимо от их ведомственной подчиненности;

– курсы (школы, центры) повышения квалификации, учебные центры службы занятости – образовательные учреждения повышения квалификации, в которых специалисты, безработные граждане, незанятое население и высвобождаемые работники предприятий (объединений), организаций и учреждений проходят обучение в целях получения новых знаний и практических навыков, необходимых для профессиональной деятельности.

Академии, институты повышения квалификации, в том числе межотраслевые региональные центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, организованные как самостоятельные образовательные учреждения, могут иметь факультеты, кафедры, лаборатории, вычислительные центры, опытные полигоны и хозяйства, учебные театры и другие структурные подразделения. Академии и институты повышения квалификации могут иметь филиалы (представительства).

Филиалы академий и институтов повышения квалификации (усовершенствования) создаются и ликвидируются в установленном порядке учредителем образовательного учреждения повышения квалификации. В академиях и институтах повышения квалификации (усовершенствования) осуществляется послевузовское профессиональное образование в установленном для высших учебных заведений порядке. Образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов могут осуществлять также структурные подразделения повышения квалификации образовательных учреждений высшего профессионального образования (факультеты повышения квалификации преподавателей и специалистов, межотраслевые региональные центры, факультеты по переподготовке специалистов с высшим образованием и другие) и образовательных

учреждений среднего профессионального образования (отделения переподготовки специалистов, курсы повышения квалификации).

Хотя образование и экономика теснейшим образом взаимообуславливают друг друга, это все же разные социокультурные институты, сложившиеся для удовлетворения разных потребностей социума. Функционирование экономики на основе законов рынка можно представить как деятельность саморегулирующейся системы, обусловленную влиянием социокультурных институтов (например, мораль, право) и традиционных социальных механизмов, действующих вероятностно, случайно и стихийно. Система же образования действует сообразно ценностям и традициям культуры, т.е. целенаправленно, подвержена как самоорганизации и саморефлексированию, так и внешней регуляции. По отношению к экономике образование представляет собой творческую субстанцию, порождающую как самое себя, так и всю систему социально-экономических отношений страны путем увеличения доли знаний и интеллекта в производительных силах общества, посредством воспроизводства и увеличения человеческого потенциала, выраженного в творчестве, нравственности и духовности людей.

Образование любого уровня – это объект не купли-продажи, а более сложных экономических и социокультурных отношений перераспределения индивидуальных доходов и доходов общества в целом, причем ядром этих отношений является право каждого человека на образование.

Традиционная позиция связывает образование, в том числе высшее, со специальной подготовкой к определенной профессии, с накоплением и овладением знаниями, помогающими решать практические задачи. Толкование образования как категории бытия преодолевает чисто инструментальный, прагматический подход к использованию знания. Образование понимается как образование личности в человеке, как

образование индивидуального, уникального в определенном смысле субъекта творческой деятельности, как реализация его человеческого предназначения [34].

В данном параграфе представим основные направления исследований ученых данного периода. О.В. Купцов в работе «Непрерывное образование и его структура» (1991 г.) предлагает выделить три подструктуры дополнительного профессионального образования: повышение квалификации, ориентированное на поддержание современного уровня владения профессией; переподготовку – приобретение новой профессии в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране; параллельную подготовку студентов по второй профессии, с целью повышения уровня конкурентной способности выпускников вузов [171].

В докторской диссертации Н.А. Валеевой [190] «Теория и практика дополнительного профессионального подготовки студентов в техническом вузе» (1998) обоснованы и экспериментально апробированы теоретические и методические основы гибкой педагогической подсистемы дополнительной профессиональной подготовки студентов технических специальностей. «Дополнительное образование – специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности в условиях развивающейся среды на основе широкого спектра всевозможных образовательных услуг, выходящих за рамки государственных образовательных стандартов, при их свободном выборе и самоопределений самой личностью» [190].

Рассматриваемая нами специфика дополнительного профессионального образования в условиях вуза представлена в исследовании Н.А. Валеевой преемственностью и взаимосвязью базовой инженерной и дополнительной профессиональной подготовки;

параллельностью реализации двух видов образования при сопряжении их инвариантных компонентов; интеграцией разнородных полей профессиональных знаний; углублением процесса гуманитаризации высшего технического образования. Педагогическая подсистема дополнительной профессиональной подготовки студентов имеет структурную организацию, состоящую из целевого, содержательного и управляющего компонентов. Ее направленность определяется параметрами внешней среды (тенденциями социального развития и потребностями региона), а также параметрами внутренней среды вуза (образовательными потребностями студентов и образовательными возможностями вуза). Процессуальная модель подсистемы охватывает целостный учебный процесс и включает в себя: проектировочный, гностический, конструктивный, организационный и коммуникативный компоненты. Импульс подсистеме задает компонент, отражающий социальный заказ, – социально-экономические и научные требования к специалисту определенного профиля; результатом являются разнородные дополнительные знания, умения и качества студентов. В условиях реформирования системы профессионального образования в конце XX века в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 г. в статье 26 «Дополнительное образование» обозначена основная задача дополнительного образования – непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных учреждений. В законе установлены следующие основные виды «дополнительного профессионального образования»: повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка.

– Повышение квалификации (проводится в течение всей трудовой деятельности работников). Периодичность повышения квалификации регулируется работодателем и определяется по мере

необходимости, но не реже одного раза в пять лет. Следует отметить, что в документе уточнено, что тематические и проблемные семинары, самостоятельное обучение, обучение по индивидуальным программам относятся к данному виду дополнительного профессионального образования.

– Профессиональная переподготовка проводится как длительное обучение по учебным программам, необходимым специалисту для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Форма и сроки обучения устанавливаются в соответствии с целями обучения.

– Стажировка регулируется работодателем (периодичность, продолжительность, содержание). Продолжительность стажировки согласовывается с руководителем организации или учреждения, где она проводится. Стажировка носит индивидуальный характер и может предусматривать: самостоятельную теоретическую подготовку; приобретение профессиональных и организаторских навыков; изучение организации и технологии производства, работ; непосредственное участие в планировании работы организации; работу с технической, нормативной и другой документацией; выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве временно исполняющего обязанности или дублера); участие в совещаниях, деловых встречах и др.

Содержательная характеристика дополнительного профессионального образования, в том числе и в высшей школе, в данном контексте направлена на узкую специализацию, необходимую для выполнения новой профессиональной деятельности. Показательно, что в связи с этим последующие после введения нормативных документов исследования ученых (Н.И. Булаев [65], Р.Х. Калимуллин [113] и др.) направлены на определение и расширение сущности понятия «дополнительное профессиональное образование», в том числе и в условиях высшей школы, а также на выявление функций дополнительного

образования как фактора развития личности студентов и специалистов в процессе общеобразовательной и дополнительной подготовки.

Особое значение в определении сущности и специфики дополнительного профессионального образования в высшей школе представляют исследования Н.И. Булаева [44]. Ученый фиксирует факт, что сфера дополнительного образования взрослых становится областью наиболее существенных и динамичных изменений во всей системе образования и имеет ключевое значение не только для развития самой системы образования, но и непрерывного образования населения, а также выступает одним из решающих факторов социокультурных изменений в обществе. Развитие дополнительного образования взрослых может осуществляться в двух основных направлениях: первое направление предполагает приведение дополнительного образования взрослых в соответствие с общими изменениями в системе образования и в общественной среде, второе предусматривает выявление и развитие специфических особенностей системы дополнительного образования взрослых. Н.И. Булаев, определяя сущность понятия «дополнительное образование взрослых», подчеркивает, что дополнительное профессиональное образование является не столько компенсирующей формой образования, восполняющей неудачи или недостатки основного образования, сколько формой образования, исторически обусловленной и обеспечивающей сохранение и воспроизводство основного образования, выступающей в современной обстановке необходимым условием непрерывного образования, придающей ему жизненный смысл и определяющей его использование в жизнедеятельности конкретной личности. Мы разделяем позицию ученого, что дополнительное образование взрослых не должно сводиться только к повышению профессиональной квалификации и переподготовке кадров в той мере, в какой уже теперь занятость населения не сводится к профессиональному

труду, образовательные потребности не сводятся к профессиональным, а развитие личности не сводится к ее профессиональному росту. Непрерывное образование, которое на протяжении веков выступало идеалом образования в трудах передовых мыслителей, ныне становится условием сохранения квалификации работника, условием развития и жизненного успеха личности и вместе с тем условием выживания и развития современного общества. Р.Х.Калимуллин [113] дополнительное профессиональное образование в высшей школе рассматривает как целенаправленный процесс обучения и воспитания, ориентированный на развитие личностных, профессиональных качеств человека и реализуемый через творческие образовательные программы, не входящие в содержание установленных государственных стандартов образования. Модель дополнительного образования включает вариативные организационные формы (учебный центр-филиал института дополнительных творческих педагогических профессий, внеаудиторную дополнительную образовательную деятельность), образовательные модули (организационно-адаптационный, содержательно-технологический, творчески реализационный), педагогическую направленность дополнительного образовательного процесса, готовность студентов к педагогической деятельности. Автор подчеркивает, что совершенствование подготовки будущих учителей к педагогической деятельности наиболее успешно реализуется в рамках филиала института дополнительных творческих педагогических профессий и через внеаудиторное дополнительное образование, проводимые параллельно с учебным процессом, осуществляемым по традиционным образовательным программам и стандартам.

В.В. Кулинченко, анализируя вопросы дополнительного профессионального образования как компонента региональной системы образования взрослых (на материале Краснодарского края), рассматривает

дополнительное профессиональное образование взрослых как качественно новую социально педагогическую подсистему, ориентированную на социальные цели и подчиняющую педагогическую сферу, функционирующую под влиянием социально ориентированного экономического механизма и запросов конкретных людей или групп, включающую в себя новые образовательные программы и принципиально иные типы образовательных учреждений (межотраслевые учебные центры, включая негосударственные, учебно-консультационные фирмы, центры делового образования и др.), иные механизмы управления и координации и т.д. [170].

Однако, в соответствии с нашей проблемой исследования, мы не можем полностью согласиться с автором исследования в вопросе проектирования и анализа дополнительного профессионального образования, исходя из приоритета категории «возраст» (то есть «взрослый человек»), и рассматривать его в контексте нового представления об образовании. На наш взгляд, нельзя оставлять без внимания, например, социальный статус как группы людей, так и каждого человека в отдельности; профессиональные знания и умения; уровень профессиональной подготовки и направления специализации и т.д. В частности, и сам автор отмечает, что повышение квалификации и профессиональная переподготовка необходимы сегодня большинству действующих специалистов и руководителей предприятий, организаций, учреждений. В профессиональной переподготовке нуждаются также бывшие военнослужащие и выпускники высших и средних специальных учебных учреждений.

Все виды дополнительного профессионального образования без исключения ориентированы на формирование системы образования, предоставляющей возможность непрерывного совершенствования и обновления знаний всем категориям слушателей, прежде всего в

зависимости от уровня образования специалистов, на основе учета потребностей заказчика, а также установленных государственных требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ [3].

Л.В.Тарасенко, обосновывая социологические проблемы дополнительного профессионального образования, подчеркивает, что специфика дополнительного профессионального образования определяется не только образовательными потребностями личности обучающихся специалистов и возможностями образовательных учреждений, образующих параметры внутренней среды института дополнительного профессионального образования. Ее развитие объективно обусловлено и параметрами внешней среды – требованиями социокультурного и экономического развития страны, а также потребностями регионального рынка труда [304].

В работе доказано, что дополнительное профессиональное образование представляет собой особый вид социально значимой деятельности, нацеленно на реализацию общественной потребности в развитии нового типа специалиста, способного к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию в сфере профессиональной деятельности. Дополнительное профессиональное образование, в том числе и в условиях высшей школы, выполняет ряд особых социальных характеристик, обуславливающих его институциональный статус, это осознанность и массовый характер потребности в повышении и развитии профессионализма, основанного на принципе самоактуализации личности и реализации ее креативного потенциала; демократизм в оказании образовательных услуг, отсутствие социальных ограничений; специфика социального взаимодействия в образовательном процессе, его партнерский, равноправный характер; адекватность функционального содержания образования потребностям общества и личности;

социокультурная совместимость и преемственность в реализации принципов базового и дополнительного профессионального образования.

Представляет интерес позиция автора в определении структуры дополнительного профессионального образования. Л.В. Тарасенко предлагает включить в структуру дополнительного профессионального образования такие компоненты, как: 1) повышение квалификации, 2) переподготовка специалистов, 3) дополнительное профессиональное образование студентов, а также предлагает включить неформальное образование специалиста. Обосновывая свою позицию, автор справедливо указывает на то, что в рамках дополнительного профессионального образования существуют такие формы образовательных услуг, которые связаны с совершенствованием профессиональной компетентности специалиста, но в то же время не ведут к получению какого-либо документа об образовании (например, участие в научных и практических конференциях, публикация научной и методической литературы, получение консультационной помощи специалистов, общение с коллегами и т.п.). Данные формы образования следует отнести к дополнительному профессиональному образованию, так как они непосредственно связаны с профессиональной деятельностью участников. Далее Л.В. Тарасенко отмечает, что неформальный характер, специфичность форм и методов образовательной деятельности не позволяют отнести ее к какому-либо из выделенных выше компонентов, соответственно предлагается выделить неформальное образование специалистов в самостоятельный компонент дополнительного профессионального образования. В целом, мы разделяем точку зрения автора, принимая во внимание целого ряда неформальных форм образовательных услуг, особенно явно представленных в высшей школе. Однако следует уточнить, что на нормативном уровне в «Требованиях к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ: утв. приказом Минобрнауки РФ от 18 июня

1997 г. № 1221» в п.2.8. участие в тематических и проблемных семинарах, самостоятельное обучение, обучение по индивидуальным программам отнесены к такому виду дополнительного образования, как повышение квалификации [324].

Сравнительный анализ исследований отечественных ученых периода развития образования с конца 90-х гг. XX в. до начала XXI в. показал, что основополагающими методологическими ориентирами к определению сущности понятия «дополнительное профессиональное образование» являются системно-уровневый (Н.И. Булаев, Н.А. Морозова), личностно-деятельностный (Н. А. Валеева) и другие подходы.

К началу XXI в. в Российской Федерации складывается многоуровневая система повышения квалификации учителей, работников органов управления образованием, руководителей предприятий менеджмента. Основополагающие принципы этой системы: сочетание общефедеральных подходов, непрерывность повышения квалификации на протяжении всего периода профессиональной деятельности, согласованность и преемственность функционирования различных звеньев системы повышения квалификации [195]. В области дополнительного образования действуют курсы повышения квалификации при ИПК, вузах, научно-исследовательских учреждениях. Этими же учреждениями проводятся различные тематические, целевые и проблемные курсы без отрыва от работы. Подобные формы повышения квалификации позволяют в наибольшей степени учитывать индивидуальные интересы и потребности специалистов, оперативно оказывать им необходимую помощь, в т.ч. и в устранении недостатков в работе. Содержание повышения квалификации на курсах дифференцируется с учетом стажа, уровня подготовки, типа образовательных учреждений. Продолжительность курсов в зависимости от их целевой установки может варьироваться [324].

Учебно-тематические планы и программы охватывают широкий круг вопросов психолого-педагогических наук и методики преподавания отдельных учебных предметов. Используются различные формы и методы, лекции, семинары, практикумы, посещение лучших школ, конференции по обмену опытом и т.д. В практику курсовой подготовки вошли методы игрового моделирования, анализ педагогических и управленческих ситуаций, организационно-деятельностные и ролевые игры и т. п. Эффективность курсов анализируется в ходе зачётов и защиты рефератов.

Региональный аспект. В данный период в г. Нижний Новгород и Нижегородской области активно развивается система дополнительного профессионального образования. Работают центры дополнительного профессионального образования на базе институтов и университетов, в том числе филиалов, открываются межотраслевые институты и центры. Дополнительное профессиональное образование рассматривается в контексте непрерывного образования и носит целостный и непрерывный характер. Образовательные учреждения предлагают целый комплекс программ дополнительной подготовки разного уровня и времени подготовки.

Повышение квалификации включает в себя виды обучения: краткосрочное (не менее 72 часов) тематическое обучение по вопросам конкретного производства, которое проводится по месту основной работы специалистов и заканчивается сдачей соответствующего экзамена, зачета или защитой реферата; теоретические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов) по научно-техническим, технологическим, социально-экономическим и другим проблемам, возникающим на уровне отрасли, региона, организации; длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов в образовательных учреждениях повышения квалификации для углубленного изучения актуальных проблем науки, техники, социально-экономических и других проблем по профилю

профессиональной деятельности. Одним из разделов учебного плана при повышении квалификации могла быть стажировка. Она проводится с целью формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Стажировка осуществляется также в целях изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности [294].

В 2000-2001 гг. выходят «Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации» в основных отраслях производственной и образовательной деятельности. В связи с этим вузы России, в том числе и Нижегородской области, начинают активную разработку дополнительных профессиональных программ с целью обеспечить комплексную психолого-педагогическую, социально-экономическую и информационно-технологическую подготовку на основе основной программы высшего профессионального образования. Вузы Нижнего Новгорода проводят подготовку и переподготовку по программам: «Системный инженер» [306], «Менеджер социальной сферы» [307], «Экономист по международной системе бухгалтерского учёта, финансового менеджмента и аудита» [308], «Менеджер курортного, гостиничного дела и туризма» [309], «Консультант по правовому обеспечению предприятия» [310], «Менеджер в области управления природопользованием и охраны окружающей среды», [311], Менеджер по охране труда» [312], «Менеджер образования» (для руководителей органов управления образованием субъектов Российской Федерации и местных (муниципальных) органов управления образованием) [313], «Менеджер по маркетингу» [314] и многие другие.

Обращают на себя внимание следующие факты: во-первых, дополнительные профессиональные программы разной направленности предлагались как образовательные услуги любым вузом независимо от профиля учреждения, во-вторых, многие программы, разработанные в начале XXI столетия актуальны и на современном этапе развития дополнительного профессионального образования.

Например, на базе современного НГЛУ им. Добролюбова функционируют: 1. Программа «Профессиональная переподготовка руководящих работников и специалистов по иностранному языку (английский, немецкий, французский); 2. Программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов по профилю основных образовательных программ филиала: 2.1. «Бизнес-английский/немецкий/французский»; 2.2. «Ведение деловой корреспонденции на английском/немецком/французском языке»; 2.3. «Обучение переводу: техническому, экономическому»; 2.4. «Подготовка к сдаче кандидатского минимума по английскому, немецкому, французскому языкам»; 2.5. «Повышение квалификации руководящих работников и специалистов по профилю основных образовательных программ филиала» и др. [234].

На базе Центра дополнительного профессионального образования (ЦДПО ННГУ) остаются в работе и развиваются программы: по направлениям «Бизнес», «Иностранный язык», «Программирование» и др. Функционируют программы подготовки руководящих работников на «Факультете повышения квалификации НГУ им. Н.И. Лобачевского» [235].

В области педагогического образования функционируют две основные программы переподготовки с получением дополнительных квалификаций: «Преподаватель» (1995 г) и «Преподаватель высшей школы» (2001 г.).

Например, по окончании переподготовки слушатель должен соответствовать следующим требованиям к профессиональной компетентности преподавателя. Преподаватель должен:

1) понимать роль учебных заведений в обществе, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности;

2) знать основные законодательные документы, касающиеся системы народного образования, права и обязанности субъектов учебного процесса (преподавателей, руководителей, учащихся и их родителей);

3) понимать концептуальные основы предмета, его место в общей системе знаний и ценностей, а также в школьном учебном плане;

4) учитывать в педагогической деятельности индивидуальные различия учащихся, включая возрастные, социальные, психологические и культурные;

5) обладать знаниями (предмета), достаточными для аналитической оценки, выбора и реализации образовательной программы, соответствующей уровню подготовленности учащихся, их потребностям, а также требованиям общества [306].

Обучение завершается итоговой аттестацией. Слушатели, успешно завершившие обучение и прошедшие государственную аттестацию, получают документ государственного образца – диплом о профессиональной переподготовке. Отметим, что в области развития дополнительного профессионального образования произошли изменения в сторону необходимости развития обозначенных выше программ переподготовки и повышения квалификации.

Описанные тенденции в системе дополнительного профессионального образования на рубеже XX-XXI веков находят дальнейшее развитие на современном этапе и проявляются в унификации моделей высшего образования (переход на многоуровневую подготовку:

бакалавриат-магистратура-аспирантура, в углублении международного сотрудничества на основе разработки и реализации совместных научных проектов и образовательных программ, расширении академической мобильности, в развитии систем управления качеством образования и др.).

Современное образование немислимо вне контекста рыночных отношений. Оно становится продуктом, реализуемым на рынке образовательных услуг. Производство и потребление образовательной услуги – сложный социальный процесс, в основе которого лежат принципы социального воспроизводства. Социальные трансформации, характерные для современного российского общества ведут к смене образовательной парадигмы. Преобразование российской высшей школы идет по пути внедрения принципов Болонской декларации. Проведенный ретроспективный анализ позволяет судить о постепенном завершении данного этапа развития системы дополнительного высшего образования и начале нового (седьмого) современного этапа, в котором лидирующие позиции в развитии дополнительного профессионального образования (высшего, среднего, начального) будут занимать университеты и их ассоциации. Дальнейшее развитие системы дополнительного профессионального образования связано с долгосрочными программами и действиями участников Болонского процесса.

ГЛАВА 3. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

3.1. Интеграция дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство

Постоянное расширение сферы образовательных услуг, ускорение процесса морального старения всех компонентов социального опыта требуют от современного специалиста высокой мобильности, субъективной готовности к непрерывному самообразованию, самоисследованию и самосовершенствованию собственных профессиональных качеств с тем, чтобы адекватно социальным запросам творчески самореализоваться в профессии (О.В. Гусевская, Т. Б. Наумова и др.). В современных условиях становление системы дополнительного профессионального образования как автономного институционального компонента системы непрерывного профессионального образования протекает в условиях глобализации и ускорения научно-технического развития и сопряжено, прежде всего, с процессами интеграции в единое образовательное пространство.

Интеграционные процессы в соответствии с концепцией З.Ш.Каримова мы рассматриваем в следующих направлениях:

- 1) глобальном направлении, ведущем к появлению мировой системы образования;
- 2) институциональном (внутриобразовательные связи и взаимоотношения, внешние связи образовательных систем, интеграция науки, производства и образования);
- 3) содержательная интеграция (интеграция содержательных составляющих различных образовательных сфер (интеграция общего и

профессионального образования, расширение уровней профессионального образования (НПО – СПО – ВПО – ДПО) технического и гуманитарного образования, межпредметная интеграция; создание интегрированных проектов, курсов, программ и т.д.);

4) организационно-технологическое направление;

5) личностно-деятельностное, выражающее процесс сближения субъективно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса. Рассмотрим характеристику каждого направления интеграции.

Глобальное направление интеграции образования. Процессы развития глобализации отражаются на изменении парадигмы образования. В мировом образовательном пространстве начинает развиваться наднациональное образование, которое по своей сущности не только отвергает моноцентричную модель развития образования, но и вносит новый субъект развития образования – помимо государства, им становится и человек. Вопросами становления наднационального образования в мировом образовательном пространстве занимается лаборатория методологии сравнительного образования Института теории и истории педагогики РАО.

Отечественными учеными (З.И. Батюковой, В.А. Мясниковым, Н.Н.Найденовой, И.А. Тагуновой) определено наднациональное образование как образование, предоставляющее образовательные услуги, позволяющие людям осуществлять профессиональную деятельность в разных странах без оценивания их дипломов и сертификатов. Мы придерживаемся данной концепции и считаем, что человек становится активным субъектом изменений в образовании, выходящем за границы национального. Это объясняется тем фактом, что современный выпускник вуза в своей профессиональной деятельности оказывается в условиях становления системы мирового хозяйствования. Такая ситуация требует от него знаний и умений, необходимых и актуальных не только в своей

стране, но и в мире. Разнообразие потребностей человека, в основе которых сегодня лежат мотивы свободы выбора содержания и места профессиональной деятельности в мире, порождает многообразие образовательных услуг в мире образования. Таким образом, в результате возникновения у человека новых потребностей в образовании, целевых установок международных организаций, государственных целей сближения систем образования в мире сформировалась практика предложения такого образования, которое условно можно назвать наднациональным. Следует также отметить, что наднациональное образование дает дополнительные возможности гражданам успешно социализироваться в условиях глобализации [135].

Процесс интеграции человека в мировое образовательное пространство происходит через: международные программы и проекты, имеющие учебный и научный характер; участие в международных исследованиях; получение грантов и стипендий обучающимися, педагогами и научными сотрудниками в других странах и международных организациях; обмены между всеми участниками образовательного процесса; обучение за рубежом; организацию лекций, семинаров, конференций и др. Указанные виды образовательной деятельности органично вписываются в систему дополнительного профессионального образования и характеризуют структурные элементы таких видов, как повышение квалификации, стажировка и самоподготовка (включает самообразование и самовоспитание). Опыт зарубежных стран показывает, что путём расширения и совершенствования системы дополнительного профессионального образования в условиях мирового образовательного пространства можно значительно снизить социальную напряжённость в обществе, решить другие социально-экономические задачи. В этой связи вузам необходимо активизировать международную деятельность совместно с работодателями по: 1) расширению и диверсификации

образовательных услуг, дополняющих базовое обучение; 2) разработке программ переподготовки специалистов, востребованных мировым и российским рынком труда; 3) выявлению новых ресурсов для организации дополнительного профессионального образования, в т.ч. кадровых, материально-технических, информационных [135].

Институциональная интеграция как всеобъемлющая проблема, отдельные стороны которой до конца не исследованы, в последние годы находится в центре внимания не только ученых-педагогов, но и общественных деятелей, организаторов науки, образования, производства.

Эффективное решение ключевых проблем современного инновационного развития России потребовало создания российских университетов мирового уровня. Реальным воплощением нового подхода к качественной модернизации науки и образования в рамках приоритетного национального проекта «Образование», в частности, является формирование сети национальных исследовательских университетов. Исследовательский университет - высшее учебное заведение, одинаково эффективно осуществляющее образовательную и научную деятельность на основе принципов интеграции науки и образования. Важнейшими отличительными признаками научно-исследовательских университетов являются способность как генерировать знания, так и обеспечивать эффективный трансфер технологий в экономику; проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований; наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ послевузовской переподготовки и повышения квалификации. Стратегической миссией научно-исследовательских университетов является содействие динамичному развитию научно-технологического комплекса страны и обеспечение его необходимыми людскими ресурсами, сбалансированными по численности, направлениям подготовки, квалификационной и

возрастной структуре с учетом необходимых темпов их обновления и прогнозируемых структурных преобразований в науке и экономике (Указ Президента РФ от 07.10.2008 N 1448 "О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов"; Федеральный закон от 10.02.2009 N 18-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов").

Как видим, одной из важнейших функций научно-исследовательских университетов является повышение квалификации и профессиональной переподготовки научно-педагогических работников, разработки учебных программ и учебно-методических пособий, развитие информационных ресурсов, совершенствование системы управления качеством образования и научных исследований.

Перед научно-исследовательским университетом также ставится задача создания инновационного пояса малых научных компаний с целью коммерциализации широкого спектра изделий и технологий, разработанных в рамках научно-исследовательских университетов. Наиболее значимую роль в реализации Программы развития научно-исследовательского университета играет созданное добровольное вокруг НГАСУ Стратегическое партнерство профильных учебных заведений всех уровней профессионального образования: начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования и дополнительного профессионального образования.

Стратегическое партнерство является открытой сетевой организационной структурой, объединяющей учреждения всех уровней профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования, в установленном порядке аккредитованных Рособранзором.

В его состав могут входить как российские, так и зарубежные учебные заведения.

В рамках реализации целей и задач Стратегического партнерства его члены сохраняют свою юридическую и финансовую самостоятельность. Стратегическое партнерство является некоммерческой организацией, т.е. не ставит целью извлечение прибыли и ее распределение между членами. Стратегическое партнерство не ставит политических целей и не участвует в деятельности политических организаций. Вступительных и иных взносов в рамках Стратегического партнерства не предусмотрено. Вместе с тем, его члены ежегодно, в течение срока существования стратегического партнерства, должны предусматривать в своем бюджете внебюджетные средства на реализацию собственных и совместных с другими партнерами проектов в рамках Программы развития научно-исследовательских университетов в объеме не менее 10 % от суммы внебюджетных доходов соответствующего года.

Предметом Стратегического партнерства, чаще всего, является реализация в рамках отраслей экономики следующих принципов модернизации системы начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования и отраслевой науки в Российской Федерации:

- отраслевая интеграция образовательных учреждений;
- отраслевая интеграция научных учреждений;
- отраслевая интеграция информационных ресурсов на основе формирования открытой сети отраслевого информационного пространства;
- отраслевое государственно-частное партнерство образовательных и научных учреждений с предприятиями - представителями реального сектора экономики.

Исходя из Программы развития научно-исследовательских университетов, основными направлениями деятельности Стратегического партнерства являются:

I. Совместные образовательные инициативы, включающие:

- создание и использование инновационных методов и технологий опережающего обучения всех уровней;
- повышение профессиональной квалификации, переподготовки и академической мобильности преподавателей и сотрудников учреждений-членов Стратегических партнерств;
- переход на эффективную многоуровневую систему высшего профессионального образования;
- формирование современной структуры организации и управления учебным процессом, развернутой системы непрерывного образования.

II. Совместные научные инициативы, включающие:

- формирование инновационной инфраструктуры и содержания научно-исследовательской деятельности в отрасли на основе эффективной реализации научного и творческого потенциала коллективов сотрудников организаций-членов Стратегического партнерства;
- координацию в области подготовки научных кадров, создание и использование реестров интеллектуальной собственности и диссертаций;
- развитие приоритетных исследовательских направлений отраслевой и академической прикладной и фундаментальной наук, ориентированных на создание научных центров мирового уровня, коммерциализацию и трансферт технологий в реальный сектор экономики.

III. Формирование единого информационного пространства партнеров, включая:

- создание механизма поддержки вовлечения в процесс научной и образовательной интеграции всех профильных региональных учебных заведений и научных учреждений с целью создания новых технологий получения и передачи знаний;
- эффективное функционирование единого отраслевого информационного центра передового международного и зарубежного опыта, инновационных технологий и т.п.;
- дистанционные профессиональные коммуникации и повышение профессиональной квалификации и переподготовки кадров всех уровней;
- информационное обеспечение интеграционных процессов в системе профессионального образования (информационных ресурсов коллективного доступа библиотек, ресурсных центров, банков компетенций, тезаурусов и проч.).

IV. Совместные проекты в области государственно-частного партнерства образовательных и научных учреждений с государственными органами объединений работодателей и предприятиями - представителями реального сектора экономики:

- реализация интеллектуального потенциала высшей школы с использованием современных организационно-имущественных форм;
- формирование и развитие системы корпоративного образования, образовательных кредитов, целевых фондов;
- создание «инновационного пояса» хозяйственных обществ при университетах в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности [164];
- проведение внешней независимой оценки качества образования в рамках профессионально-обусловленной аккредитации профессиональных образовательных программ с целью признания качества образования и его

соответствия критериям и требованиям российских иностранных и международных организаций;

– принятие городской общественной аккредитации образовательных организаций, введение реестров аккредитованных учебных заведений.

Для практической реализации целей и задач Партнерства формируются:

1. Единый совместный орган по реализации настоящего Договора - Совет Стратегического партнерства, в состав которого входят уполномоченные представители образовательных и научных организаций, поддержавших программу развития Национального исследовательского университета и подписавшие Договор о стратегическом партнерстве. Возглавляет Совет Стратегического партнерства ректор университета, в отношении которого установлена категория «национальный исследовательский университет»;

2. Рабочие комиссии по направлениям стратегического партнерства:

- комиссия по образовательной интеграции;
- комиссия по научной интеграции;
- комиссия по информационной интеграции;
- комиссия по государственно - частному партнерству;
- сектор организации совместного участия в тендерах, научно - технических программах и грантах.

3. Исполнительные органы по реализации решений Совета стратегического партнерства в организациях - членах Партнерства [164].

Положением определены основные функции Совета Стратегического партнерства, которые включают в себя:

- определение перспективных направлений сотрудничества Сторон в рамках реализации настоящего Договора;
- осуществление взаимодействия Сторон с федеральными, региональными и муниципальными органами государственной власти и управления отраслью;

– осуществление взаимодействия Сторон с профессиональными и общественными объединениями отрасли, научными учреждениями (организациями);

– вынесение в Министерство образования и науки РФ предложений, способствующих достижению цели настоящего Договора, в том числе - об открытии новых направлений и специальностей подготовки кадров;

– вынесение в уполномоченные органы государственной власти согласованных предложений по совершенствованию регламентной и нормативно-правовой базы модернизации отрасли;

Создание Стратегического партнерства предусматривает совместные образовательные инициативы, включая:

– создание и использование инновационных технологически (опережающего обучения) всех уровней образования;

– формирование инновационной инфраструктуры;

– развитие научно-исследовательской деятельности на основе эффективной реализации научного и творческого потенциала коллективов сотрудников членов Стратегического партнерства [164];

– развитие приоритетных исследовательских направлений отраслевой прикладной и фундаментальных наук, направленных на создание научных центров мирового уровня, коммерциализацию и трансферт технологий в реальный сектор экономики (В.И. Теличенко, В.А. Яковлев).

Примером одного из вариантов создания Стратегического партнерства может являться стратегическое партнерство научного исследовательского университета строительства и архитектуры на базе Московского государственного строительного университета, а региональным его элементом – «Некоммерческое партнерство «Нижегородский строительный образовательный консорциум» (многофункциональный центр прикладных квалификаций кадров

строительного комплекса региона)». Основные концептуальные положения изложены в п.3. гл. 3.

Содержательная интеграция. Главные задачи учреждений дополнительного профессионального образования: удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки и техники, передовом отечественном и зарубежном опыте; организация и проведение повышения квалификации профессиональной переподготовки специалистов; организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность; научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, групп документов и материалов [3].

Именно для этого система дополнительного профессионального образования должна прогнозировать и отслеживать изменения, происходящие в профессиональной школе, в науке, технике и обществе, адекватно реагировать на эти изменения при определении целей, содержания и методов обучения. Поэтому и считается, что предназначение дополнительного профессионального образования, с одной стороны, состоит в компенсации объективных недостатков и упущений предшествующей профессиональной подготовки, а с другой – в пополнении или интеграции знаний в связи с новыми достижениями науки и техники, современными требованиями к профессиям [135].

Важнейшим элементом системы дополнительного профессионального образования являются дополнительные профессиональные образовательные программы, которые отражают цели, задачи, содержание дополнительного образования, принципы и условия его формирования и реализации. В зависимости от требований к уровню основного образования обучающихся они подразделяются на дополнительные образовательные программы высшего, среднего,

начального уровней профессионального образования, а также профессиональной подготовки. Согласно действующему Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» учреждениям дополнительного профессионального образования принадлежит самостоятельная роль в разработке образовательных программ, при дальнейшей профессионально-общественной аккредитации работодателями и их объединениями.

На рисунке 1 отображены взаимосвязи дополнительного профессионального образования в системе непрерывного профессионального образования (Е.В. Копосов, В.В. Бородачев, С.В. Соболев, А. В. Янченко). Данная модель наглядно демонстрирует место дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования, возможность интеграции всех уровней основного профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Содержательная интеграция непрерывного профессионального образования между основным и дополнительным образованием обеспечивает не только подготовку узких специалистов для конкретной области деятельности, но и постоянное развитие личности будущего специалиста, когда обучающийся может повышать свою общую культуру, совершенствовать социальную и профессиональную компетентность (мастерство) на каждом из уровней образования [162].

Дополнительное профессиональное образование – одна из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых, которая включает в себя профессиональную переподготовку специалистов, повышение квалификации, стажировку и самоподготовку (самовоспитание

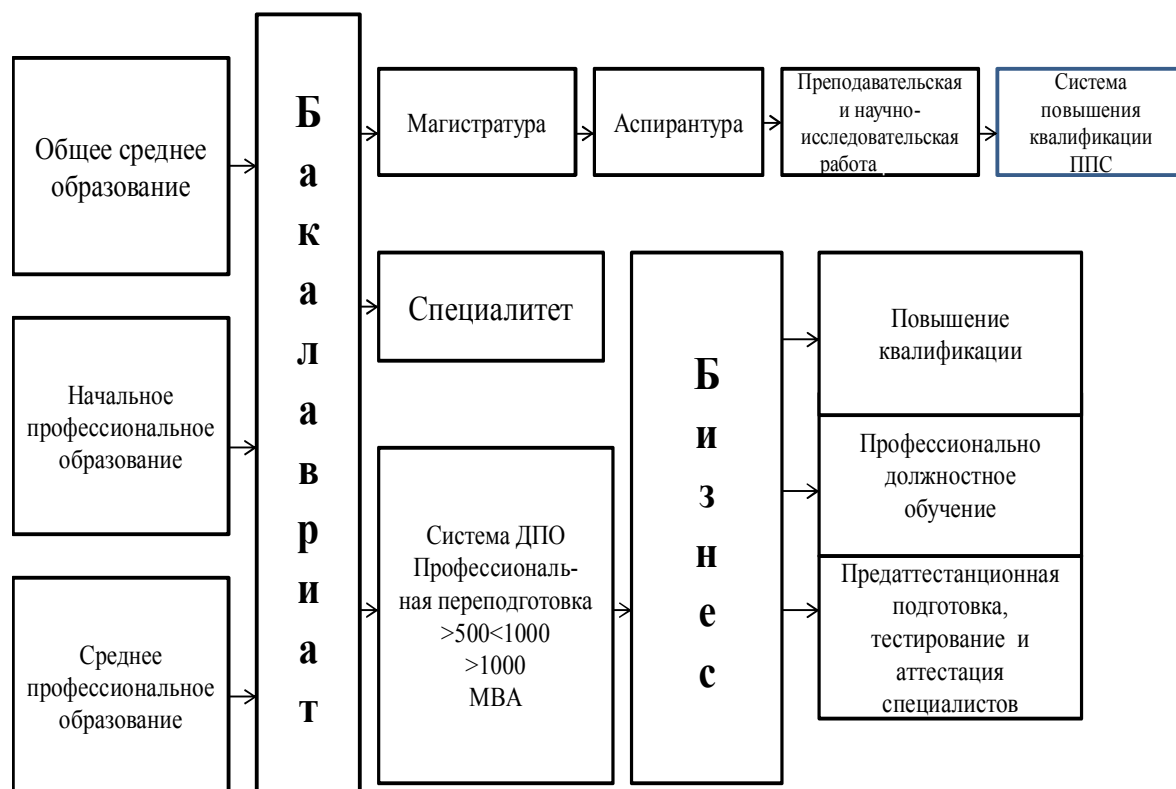


Рисунок 1 – Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного профессионального образования

и самообразование). Оно занимает наиболее продолжительный период в системе непрерывного образования человека, так как фактически начинается от «старта» профессиональной деятельности и продолжается до ее «финиша».

В образовательном учреждении дополнительного профессионального образования могут реализовываться различные по срокам, уровню и направленности дополнительные профессиональные образовательные программы. На рисунке 2 представлены виды дополнительного профессионального образования и соответствующие им программы дополнительного профессионального образования в зависимости от видов и сроков обучения.



Рисунок 2 – Классификация программ дополнительного профессионального образования

Программы повышения квалификации направлены на совершенствование имеющихся и (или) освоение новых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности; выполнения трудовых функций; повышения уровня квалификации. Квалификационная программа направлена на достижение более высокого уровня квалификации для выполнения нового вида профессиональной деятельности или комплексного обновления профессиональных компетенций в рамках того же вида профессиональной деятельности.

Программа профессиональной переподготовки направлена на получение новых и развитие имеющихся компетенций, с целью

приобретения новых квалификаций, необходимых для выполнения нового направления профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и стандартов. Программа профессиональной переподготовки создается и реализуется на основании профессиональных стандартов, установленных квалификационных требований к конкретным должностям и специальностям и проводится с учетом уровня полученного ранее образования [96].

Дополнительная профессиональная образовательная программа представляет собой комплекс образовательных услуг, позволяющих реализовывать в процессе обучения задачи, установленные для различных направлений дополнительного образования. Дополнительная профессиональная образовательная программа включает в себя учебный план, рабочие программы учебных дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки слушателей, а также программы стажировок, учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии, в том числе дистанционной, которая разрабатывается и утверждается образовательным учреждением самостоятельно.

До принятия нового Федерального закона «Об образовании» дополнительные профессиональные образовательные программы, реализовывались в соответствии с федеральными государственными требованиями к минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы, в том числе совместно несколькими образовательными учреждениями дополнительного образования, а также зарубежными, в порядке, предусмотренном соответствующими федеральными государственными требованиями [1].

В настоящее время одним из вариантов может стать разработка и принятие отраслевых требований к дополнительным профессиональным программам. Например, в строительной отрасли в России принята система профессионально-общественной аккредитации профессиональных образовательных программ.

Профессионально-общественная аккредитация профессиональных, в том числе и дополнительных, образовательных программ и общественная аккредитация образовательных организаций в сфере строительства, жилищно - коммунального хозяйства и смежных областях деятельности является отраслевым организационным инструментом, гарантирующим качество профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, рабочих и служащих на уровне, необходимом для кадрового обеспечения процессов технологической и управленческой модернизации в сфере строительства, жилищно-коммунального хозяйства и смежных областях деятельности.

Лицам, успешно прошедшим обучение по дополнительной профессиональной программе и прошедшим итоговую аттестацию, образовательной организацией дополнительного профессионального образования в соответствии с лицензией выдаются документы о дополнительном профессиональном образовании, устанавливаемые образовательной организацией дополнительного профессионального образования самостоятельно.

В соответствии с действующим законом «Об образовании» студенты старших курсов могут проходить обучение по дополнительным профессиональным программам параллельно с получением данного высшего образования, и по их завершению получают удостоверение о повышении квалификации и (или) диплом о профессиональной переподготовке.

Организационно-технологическое направление. Специфическими особенностями дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы на современном этапе являются:

Во-первых, дополнительное профессиональное образование в большинстве случаев – коммерческое дело, конкурирующее на рынке образовательных услуг. И стоимость обучения в основном формируется на образовательном рынке [45].

Во-вторых, учитывая относительно высокую стоимость обучения, материально-техническое обеспечение учебного процесса должно соответствовать повышенным запросам слушателей. В частности, образовательные учреждения должны обеспечивать современные комфортабельные аудитории, оснащенные современными техническими средствами; отдельные автомобильные стоянки, гардеробы, туалеты и др. вспомогательные помещения [45].

В-третьих, систему дополнительного профессионального образования отличают высокая профессиональная подготовка и моральные качества всего персонала учебного заведения. В работе каждого из них и всего коллектива в целом должно обеспечиваться высокое качество и абсолютная надежность [45].

В процессе обучения взрослых эффективно используются инновационные методы и технологии обучения. К ним относятся: Интернет-технологии (при реализации дистанционного образования); блочно-модульный принцип освоения программы обучения; инновационные игровые технологии и др. В процессе обучения взрослых используются такие формы работы, как лекции, семинарские, практические занятия и др. Лекция является традиционной формой обучения взрослых, однако сегодня ее использование носит инновационный характер. Лекции в системе дополнительного профессионального образования наиболее эффективны: в больших

аудиториях; для обзора по теме; для подготовки слушателей к творческой работе. Современная лекция использует возможности мультимедиа, телевизионных материалов, ориентирует на активную работу слушателей в процессе осмысления теоретического материала, включая их в процесс размышления над путями и способами его использования в своей практической деятельности.

Семинарские и практические занятия способствуют действенному применению теоретических знаний, развитию практических умений, опыта творческой деятельности, профессионального мышления.

Личностно-деятельностное направление интеграции. Личностно-деятельностный подход рассматривается нами как основа организации целостного педагогического процесса, способ его интенсификации. Особое внимание уделяется одной из составляющих личностной сферы, которую в психологии принято называть личностным смыслом (личной значимостью). Ведущей задачей данного направления интеграции является формирование у слушателей готовности к инновационной деятельности. Сущность инновационной деятельности, в русле концепций В.А. Сластенина и Л.С. Подымова, мы определяем как деятельность, связанную с трансформацией идей в новый или усовершенствованный технологический процесс, использованный в практической деятельности, либо как новый подход к социальным услугам. В связи с этим особое значение приобретает сопряжение индивидуальных образовательных программ, складывающихся в рамках самообразования как вида дополнительного профессионального образования и дополнительных профессиональных образовательных программ с присвоением дополнительных квалификаций рыночной направленности [42].

Главным элементом успеха системы дополнительного профессионального образования является работа преподавателей, тренеров, инструкторов и т.п. Личность преподавателя – важнейшая

составляющая имиджа системы дополнительного профессионального образования. Старая структура преподавательских кадров дополнительного профессионального образования будет не в состоянии обеспечить качественный учебный процесс и реализовать огромные объемы учебной нагрузки.

– Причем как штатное ядро преподавателей, так и внештатники должны всегда находиться в отличной «научной и практической» форме, т.е. в течение всей своей преподавательской жизни постоянно заниматься научными исследованиями, знать передовой опыт отечественного и зарубежного бизнеса в сегменте преподавательского курса, уметь делать то, о чем говорится на занятиях, и быть успешным консультантом и экспертом конкретного бизнеса в направлениях своих научных интересов [41; 43].

Важно, чтобы профессорско-преподавательский состав системы дополнительного профессионального образования хорошо понимал смысл повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, который заключается как в приобретении, так и применении знаний. Поэтому для оптимизации учебного процесса здесь необходимо использовать уже ставшие классическими для бизнес-образования подходы:

– поставить во главу угла и обучение, и соответствие его существующим потребностям и условиям практической жизни;

– больше использовать новые, нетрадиционные и экспериментальные методы обучения;

– способствовать тому, чтобы обучающийся нес ответственность за свое собственное обучение, разрабатывая индивидуальные подходы к обучению и удовлетворяя индивидуальные потребности с учетом различных стадий его жизни и карьеры;

- при обучении уделять внимание в равной мере знаниям и опыту слушателей и знаниям преподавателей для совместного взаимообогащения тех и других;
- иметь не только отличных преподавателей, но и высококлассных разработчиков и руководителей учебных программ, инструкторов, персонал, обслуживающий учебный процесс;
- сосредоточить внимание не только на качественном преподавании базовых дисциплин учебной программы, но также и на междисциплинарных аспектах, на выработке ценностей, компетентности, навыков, взглядов и образа поведения;
- непрерывно искать новые пути закрепления знаний, оценивая результаты обучения и оптимизировать процесс оценки учебных программ [41; 43].

Для организации этих серьезных задач преподаватели системы дополнительного профессионального образования должны обладать дополнительными ключевыми компетенциями, обеспечивающими баланс серьезной академической подготовки, хорошего знания реального бизнеса и навыков фасилитаторства, основанных на богатом преподавательском опыте и серьезной методической подготовке [43].

В настоящее время проблема большинства учебных заведений заключается в том, что преподаватели плохо знают современную практику российского и зарубежного бизнеса. Вместе с тем, многие из них в таких традиционных компетенциях как «знание предмета» и «способность преподавать» тоже имеют определенные пробелы.

Избавлению от них может способствовать самообразование преподавателей. Для этих целей учебное заведение должно обеспечивать преподавателям широкий доступ к информационным источникам от Интернета до современных журналов и книг.

Администрация учебного заведения должна эффективно способствовать освоению каждым преподавателем необходимых знаний. Учитывая то, что в системе дополнительного профессионального образования каждый преподаватель обычно является экспертом в своей предметной области, он одновременно должен достаточно глубоко знать все смежные дисциплины учебного курса. Поэтому в учебном заведении должна быть обеспечена полная открытость для членов преподавательского коллектива всех наработок коллег.

Компетенция «Способность преподавать» также требует постоянного, систематического развития. При этом, учитывая сложность аудитории, состоящей из практических специалистов, обучающиеся в системе дополнительного профессионального образования, особое значение для подготовки преподавателей приобретают тренинги и особенно обмен опытом [43].

Очень ценным для преподавания в системе дополнительного профессионального образования является наличие реального опыта работы в бизнесе. Поэтому довольно часто для преподавания приглашаются руководители и специалисты реального бизнеса и властных структур. Встречаются случаи, когда преподаватели системы дополнительного профессионального образования уходят на несколько лет в бизнес и возвращаются к преподавательской деятельности обогащенные практическим опытом.

Однако и в том, и другом случаях опыт, приобретенный в реальном бизнесе, рано или поздно устаревает.

Наиболее оптимальный путь в решении данной задачи — это активное подключение преподавателей к управленческому консультированию и экспертизе. Однако здесь учебному заведению необходимо помочь приобрести первый опыт консалтинга. При этом вузу

целесообразно профинансировать обучение преподавателей первичным навыкам консультирования и экспертизы.

Сегодня очень важно организационно объединить и преподавателей-экспертов, и преподавателей-консультантов во временные творческие коллективы – инновационные инфраструктуры малого предпринимательства для быстрого, эффективного оказания консультационно-экспертных услуг по всему спектру профилированных дисциплин вуза.

Таким образом, на современном этапе развития системы дополнительного профессионального образования складываются предпосылки эффективной реализации основных принципов интеграции высшего образования в единое образовательное пространство: интеграция образовательных программ, интеграция организационно-методических подходов и т.д. Дополнительное профессиональное образование в высшей школе играет важнейшую роль в обеспечении непрерывности образования, саморазвитии и академической профессиональной мобильности квалифицированного специалиста.

2.2. Опыт реализации международных дополнительных профессиональных образовательных программ в высшей школе

Международное сотрудничество является одним из ключевых направлений государственной политики в высшем и дополнительном профессиональном образовании, науке. Данная стратегия закреплена в соответствующих законодательных документах и нормативных актах. Основные концептуальные положения по проблемам современного высшего и дополнительного профессионального образования были обозначены на Всемирной конференции ЮНЕСКО "Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры" (г. Париж 09 октября 1998 г.).

Итогом конференции стало провозглашение «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» [86].

Высшее образование, история которого насчитывает несколько столетий, убедительно продемонстрировало свою жизнеспособность и свою способность к изменениям, к содействию преобразованиям и прогрессу в обществе. Масштабность и темпы преобразований таковы, что общество все больше зиждется на знаниях, так что высшее образование и научные исследования в настоящее время выступают в качестве важнейших компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития человека, сообществ и наций. В связи с этим перед самым высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его самого радикального преобразования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось, с тем чтобы наше общество, которое ныне переживает глубокий кризис ценностей, могло выйти за рамки чисто экономических соображений и воспринять более глубокие аспекты нравственности и духовности [86].

Впервые на конференции были сформулированы новые подходы и «рамки приоритетных действий, направленных на реформу и развитие высшего образования», в том числе и дополнительного профессионального образования, приобретающие активное развитие в настоящее время. В частности: приоритетными мерами на национальном уровне объявлены: 1) укрепление связей между высшим образованием и научными исследованиями; 2) использование высшего образования в качестве катализатора всей системы образования; 3) высшие учебные заведения следует рассматривать в качестве составной части системы образования, начинающейся с дошкольного воспитания и начального образования и продолжающейся на протяжении всей жизни; 4) сами высшие учебные заведения должны вести в своих стенах соответствующую работу, чтобы быть компонентом этой системы и содействовать ее развитию. Учебные

заведения должны располагать потенциалом обеспечения широкого многообразия возможностей в сфере образования и подготовки кадров, таких, как традиционные степени, краткосрочные курсы, обучение в течение неполного дня, гибкое расписание, модульные курсы, дистанционное обучение с соответствующей поддержкой и т. д. [86].

Особый статус отводится политике в области дополнительного профессионального образования, обеспечивающей установление новых партнерских отношений и участие всех соответствующих партнеров в деятельности, касающейся всех аспектов высшего образования: процесса оценки, включая обновление учебных планов и программ, повышения педагогической квалификации, обеспечения профессиональной ориентации и консультирования. Приоритетным направлением является создание соответствующей структуры и механизмов, программ, обеспечивающих повышение квалификации преподавательского персонала; поскольку образование на протяжении всей жизни требует от профессорско-преподавательского состава обновления и совершенствования своего педагогического мастерства и методов обучения в гораздо большей степени, нежели при нынешних системах, рассчитанных главным образом на короткие периоды преподавания в высшей школе. В связи с этим необходимо содействовать и благоприятствовать национальной и международной мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов в качестве одного из необходимых условий обеспечения высокого качества и адекватности высшего образования [86].

Обозначенные положения, на наш взгляд, являются ключевыми в осмыслении современных позиций и реформ в области высшего и дополнительного профессионального образования. Международное сотрудничество следует рассматривать в качестве неотъемлемой составной части задач, стоящих перед учреждениями и системами высшего

образования. Каждому высшему учебному заведению следует предусмотреть создание соответствующей структуры или механизма для содействия развитию международного сотрудничества и управления им.

В частности, в настоящее время можно выделить три основных блока в международной деятельности Минобрнауки России: многостороннее сотрудничество и взаимодействие с ведущими международными организациями (экономического, научно-технического и образовательного профиля), 2) двустороннее сотрудничество со странами дальнего зарубежья; 3) сотрудничество с государствами - участниками СНГ [282].

Изучение нормативных документов, дополнительных образовательных программ, опыта работы в области профессионального образования позволяет констатировать факт, что в настоящее время можно наблюдать период становления международного сотрудничества России в области дополнительного профессионального образования. Все программы, подпрограммы или специальные программы в области высшего и дополнительного профессионального образования начали функционировать в составе более крупных международных проектов. Обобщая опыт научных исследований современных зарубежных и отечественных ученых в сфере профессионального образования - можно выделить следующие основные тенденции в организации сотрудничества:

1. В силу исторических особенностей развития северо-западный и центральный регионы всегда имели предпочтительную ориентацию на европейскую культуру и европейскую систему образования. В качестве иллюстрации такого опыта можно привести пример Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов (СПбГУЭФ) и его партнерства с французскими университетами в сфере экономики и управления (например, Университет Париж-Дофин и Университет им. Пьера Мендес Франса (УПМФ) г. Гренобля). Университет является

инициатором и участником ряда международных проектов по подготовке специалистов, имеет партнерские отношения с 80-ью зарубежными вузами [282]. Для проведения занятий привлекаются французские и российские преподаватели, владеющие в частности французским языком. Снимается проблема языкового барьера. Ученые и профессорско-преподавательский состав, реализующие данную программу к ее достоинствам относят установление сотрудничества между преподавателями специальных кафедр по основным направлениям совместной работы в преподавании учебных дисциплин, совместном руководстве аспирантами и докторантами, научно-исследовательской деятельности. В качестве перспектив развития Французской программы по экономике и управлению определены: формирование у студентов компетенций по выпускаемым дисциплинам, соответствующих компетенций преподавателей, увеличение числа франкоговорящих студентов из других стран (в том числе из Франции, Канады и т.д.); повышение мобильности студентов и преподавателей [282].

Кроме этого, зарубежные - Борганс Лекс [40]., Кёрверс Фрэнк [40]. др.- и отечественные - (Е.В Бодрова, [35]. Г.У. Матушанский [182]. - ученые фиксируют изменения в структуре науки и профессионального образования в Европе в связи с общей международной ориентацией, обосновывают интеграцию французской, немецкой, итальянской, российской и др. моделей обучения с американской моделью подготовки высококвалифицированных специалистов, научно-педагогических работников. По мнению Борганс Лекс, Кёрверса Фрэнка: «Ярче всего международная ориентация науки и образования проявляется в изменении языка, используемого в преподавании и научных публикациях – с родного (испанского, немецкого, французского, русского и др.) на английский. Небольшие языковые зоны совершили этот переход раньше. Кроме того, отдельные области науки различались по скорости перехода на английский

в научной коммуникации. Точные науки и медицина переключились на английский язык первыми, за ними последовали экономика и общественные науки, а в гуманитарных науках и в области права в настоящее время наблюдаются лишь первые признаки такого перехода. Это означает, что отдача от масштаба и возможность распространения научных результатов оказывают большое влияние на принятие решения о переходе на международные стандарты» [35:40;182].

Вместе с тем, Дальневосточный федеральный и Сибирский округа успешно в течение многих лет сотрудничают в области высшего и дополнительного профессионального образования с Китайской народной республикой, Канадой и США. Так, Тихоокеанский государственный университет уже более 20 лет сотрудничает с Китайской Народной Республикой по направлениям: наука, архитектура, сельское хозяйство. Сотрудничество осуществляется в рамках международного проекта «Форумы ректоров вузов Востока России и Северо-Восточных провинций КНР», объединяющих вузы-партнеры из соседних регионов России и Китая.

В условиях глобализации на мировом рынке образовательных услуг конкурентоспособными являются крупные научно-исследовательские университеты, а в техническом образовании федеральные отраслевые Стратегические партнерства учреждений профессионального образования всех уровней и объединений работодателей с численностью студентов до 100-200 тысяч. Это связано с тем, что на данном рынке в условиях жесткой конкуренции, как и на образовательном рынке, происходят процессы поглощения и слияния. А значит, ведущим стратегическим направлением развития университетов в условиях глобализации является необходимость активной конкуренции на рынках абитуриентов развивающихся стран. Для этого крупные университеты или Стратегические партнерства технических учебных

заведений должны создавать свои представительства в этих государствах, которые могут заниматься не только отбором, но и предварительной подготовкой будущих студентов. Данная стратегия становится очень актуальной в условиях предстоящего дефицита своих абитуриентов; В связи с этим международный опыт, в том числе и по программам дополнительного профессионального образования, должен осуществляется в соответствии с вхождением России в Европейский статус университетов, т.е. развитые страны, а также альянсы с развивающимися странами Азии (Китай, Индия и т.д.), Африки и Латинской Америки [136].

Повышение качества образования предполагает реализацию новых образовательных технологий, изменение системы подготовки и переподготовки специалистов высшей квалификации; ориентация на принципы непрерывного образования, которая предполагает как внедрение новых педагогических технологий, так и поиск новых способов предоставления образовательных услуг, учитывающих потребности выпускников средних школ, учреждений среднего профессионального образования и студентов (дистанционное образование, компьютерные обучающие программы, использование сети Интернет-технологий и др.) [165]. Рассматриваемые тенденции сотрудничества в области высшего и дополнительного профессионального образования должны сочетаться с политикой академической мобильности профессорско - преподавательского состава, активного привлечения иностранных преподавателей и ученых в сфере дополнительного профессионального образования.

Описанные тенденции в системе образования проявляются в содержании международных дополнительных образовательных программ. Принято выделять европейские и национальные, а также международные группы программ. Ведущей европейской национальной программой является: «Седьмая рамочная программа научно-технологического

развития» (7ПП) (The Seventh EU Framework Programme for Research and Technological Development (FP7). Напомним, что рамочные программы – основной финансовый инструмент Европейского Союза (ЕС) для поддержки и развития научных исследований и технологических разработок в странах ЕС. Источником финансирования является бюджет ЕС. Программа реализуется с 1984 г. пятилетними циклами. В соответствии с целями седьмой рамочной программы выделены четыре специальные программы, одна из которых «FP7 «PEOPLE»: направлена на количественное и качественное укрепление кадрового потенциала европейской науки и технологий через серию акций Мари Кюри. Соответственно, поддержка академической мобильности и карьерного роста ученых, усиление привлекательности Европы как исследовательского центра для ученых всего мира, подготовка профессорско-преподавательского состава являются приоритетной задачей данного проекта [18].

Программа Tempus финансирует межуниверситетское сотрудничество в области развития учебных планов, управления университетами, взаимодействия научных кругов и гражданского общества, а также структурные реформы в области высшего образования. Целями программы является развитие сети центров европейских исследований в российских вузах-партнерах, повышение квалификации преподавательского состава, а также разработка учебных курсов, связанных с вопросами различных сфер европейской политики в области международного сотрудничества [272]. Успешно функционируют программы с конкретными вузами - партнерами, на базе которых открываются филиалы в России. Например, в рамках реализации проекта международного сотрудничества с Германским историческим институтом в Москве (German historical institute in Moscow) осуществляется повышение квалификации университетских преподавателей и

выпускников вузов, изучающих вопросы новой и новейшей истории Германии [272]. Предполагаем, что такая форма сотрудничества наиболее перспективна в ближайшее время для развития проектов дополнительной профессиональной подготовки преподавателей и студентов.

Основная цель Федеральной целевой программы "Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007 - 2012 годы" (ФЦП) Federal Target Programme «Research and Development in Priority Fields of S&T Complex of Russia for 2007-2012» - развитие научно-технологического потенциала Российской Федерации в целях реализации приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации. Основные задачи Программы: обеспечение ускоренного развития научно-технологического потенциала по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники на основе крупных проектов коммерциализации технологий; консолидация и концентрация ресурсов на перспективных научно-технологических направлениях на основе применения механизмов государственно-частного партнерства, в том числе путем стимулирования заказов частного бизнеса и инновационно-активных компаний; обеспечение притока молодых специалистов в сферу исследований и разработок, развитие ведущих научных школ; развитие исследовательской деятельности в высших учебных заведениях и др.

Среди международных программ выделим Консорциум экономических исследований и образования Economics Education & Research Consortium. Консорциум экономических исследований и образования был создан в 1996 году для повышения качественного уровня обучения и поддержки прикладных исследований в области экономики. Научная сеть Консорциума предлагает молодым ученым, в том числе и России, финансовую поддержку, доступ к необходимым данным и научной

литературе, обширные возможности для повышения квалификации и общения с признанными специалистами [103].

Австрийская служба по обменов Austrian Exchange Service, Agency for International Cooperation in Education and Research. Австрийская служба обменов – крупнейшая организация Австрии в сфере международного сотрудничества. Австрийская служба обменов (АСО) была основана в 1961 г. на основе совместного решения австрийских университетов. С 2000 г. АСО включает не только университеты, но и другие высшие учебные заведения, а также школы Австрии. АСО имеет статус некоммерческой организации. Она вносит значительный вклад в развитие образовательного и научного потенциала Австрии и представляет образовательную систему Австрии на международном уровне. Главной целью организации является научный и образовательный обмен. В число основных задач организации входят содействие международному научному и культурному обмену, интеграционным процессам в области образования, академической мобильности студентов и преподавателей [103].

В целом, характеризуя целевой, содержательный и организационный компоненты представленных выше программ (с учетом регионального компонента) по проблемам дополнительного профессионального образования отметим, что благодаря международному опыту, приобретенному высшими образовательными учреждениями в ходе реализации совместных образовательных, в том числе и дополнительных программ, успешно решается задача интеграции российского образования в единое европейское образовательное пространство.

На современном этапе реформирования профессионального образования большее внимание уделяется стажировке и повышению квалификации студентов, магистрантов и слушателей системы дополнительного профессионального образования. Набирает обороты и дополнительная подготовка профессорско-преподавательского состава

вузов, однако данное направление становится перспективным в тех вузах и регионах, где имеется мощный научно-технический потенциал.

3.3. Состояние и перспективы развития региональной системы дополнительного профессионального образования на примере строительного комплекса

В настоящее время в условиях формирования инновационной экономики России в общей системе профессионального образования особое место уделяется подготовке инженерных кадров. Диапазон инженерной деятельности в экономике довольно широк. В каждой отрасли есть определенная специфика подготовки кадров. Вместе с тем существует единая основа для подготовки инженерных кадров, на которой формируется вся система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров всех уровней начального профессионального образования (НПО), среднего профессионального образования (СПО), высшего профессионального образования (ВПО) и дополнительного профессионального образования (ДПО), объединенных общей концепцией непрерывного и профессионального образования.

Содержательной базой для развития системы непрерывного профессионального образования является определение объема и профессиональной квалификационной структуры и подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для каждой отрасли экономики на среднесрочную и долгосрочную перспективу. Важно определить и тенденции изменений содержания и формата образовательных программ в соответствии с нынешними потребностями и динамикой развития отрасли.

Важным направлением комплексной модернизации сети учреждений профессионального образования и ее интеграции с ведущими научными центрами и бизнес – структурами является создание специализированных

отраслевых структур профессионального образования. 21 октября 2011 года в Московском государственном строительном университете (МГСУ) было подписано Соглашение о взаимодействии в области кадрового планирования для задач строительного комплекса. Документ подписали министр регионального развития РФ Басаргин В.Ф., министр образования и науки РФ Фурсенко А.А., ректор МСГУ и президент ассоциации строительных вузов(АСВ) Теличенко В.И., вице-президент НОСТРОЙ Опекунов В.С., президент НОП Посохин М.М., президент НОИЗ Кушнир Л.Г. и президент НАМИКС Николаева Е.Л.

Заключение данного соглашения стало качественно новым этапом интеграции образовательных учреждений и организаций строительного комплекса. По сути, впервые в российской экономике было создано институционно оформленное отраслевое стратегическое партнерство.

В целях обеспечения высокой эффективности сотрудничества по основным направлениям реализации Соглашения была создана Комиссия для координации процессов разработки и реализации перспективных проектов, программ и планов совместных действий, организации тематических мероприятий и обмена информацией по вопросам, представляющим взаимный интерес. В дальнейшем деятельность Комиссии стала проходить в рамках Экспертного Совета по вопросам подготовки специалистов градостроительной отрасли при Министерстве регионального развития РФ, в состав которого входят представители всех организаций, заключивших Соглашение. 29 февраля 2012 года состоялось заседание Коллегии Министерства регионального развития РФ, на котором был рассмотрен вопрос «Основные предложения по участию Минрегиона России в реализации Соглашения о взаимодействии в области кадрового планирования для задач строительного комплекса». В решении Коллегии были сформулированы следующие предложения по взаимодействию Отраслевого стратегического партнерства с Минрегионом РФ:

1. Разработка новых взаимно согласованных образовательных программ и отраслевых профессиональных стандартов при участии всех заинтересованных сторон (государство, профессиональные сообщества, профсоюзы и др.), а также развитие инновационных форм взаимодействия системы образования и работодателей.

2. Создание научно-инженерного центра координации и управления фундаментальными и прикладными исследованиями в строительной отрасли; структурно, нормативно и ресурсно обеспечивающего интеграционно – образовательного, научного и инновационного комплекса с целью подготовки высококвалифицированных специалистов и создания благоприятной среды для генерации и продвижения инновации от идеи до коммерциализации готового продукта.

3. Интеграция профильных образовательных учреждений на основе современных организационно-правовых форм и формирование на территориально-распределительной основе в рамках единого информационного пространства образовательных кластеров (консорциумов) строительной направленности.

4. Развитие частно-государственного партнерства в строительной отрасли, взаимодействие с профильными национальными объединениями саморегулируемых организаций по вопросам разработки унифицированных отраслевых требований к программам дополнительного профессионального образования, совершенствования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, проведения тестирования и профессиональной аттестации [159].

Неблагоприятным фактором в современном развитии профессионального образования явилось то, что пока не удалось положительно решить вопрос об интеграции высшего и среднего профессионального образования.

Состоявшийся перевод федеральных образовательных учреждений среднего профессионального образования на региональное финансирование может привести к ухудшению качества подготовки специалистов среднего звена. Данное негативное влияние на качество подготовки специалистов можно снять путем построения открытой территориально-распределенной модели непрерывного отраслевого профессионального образования.

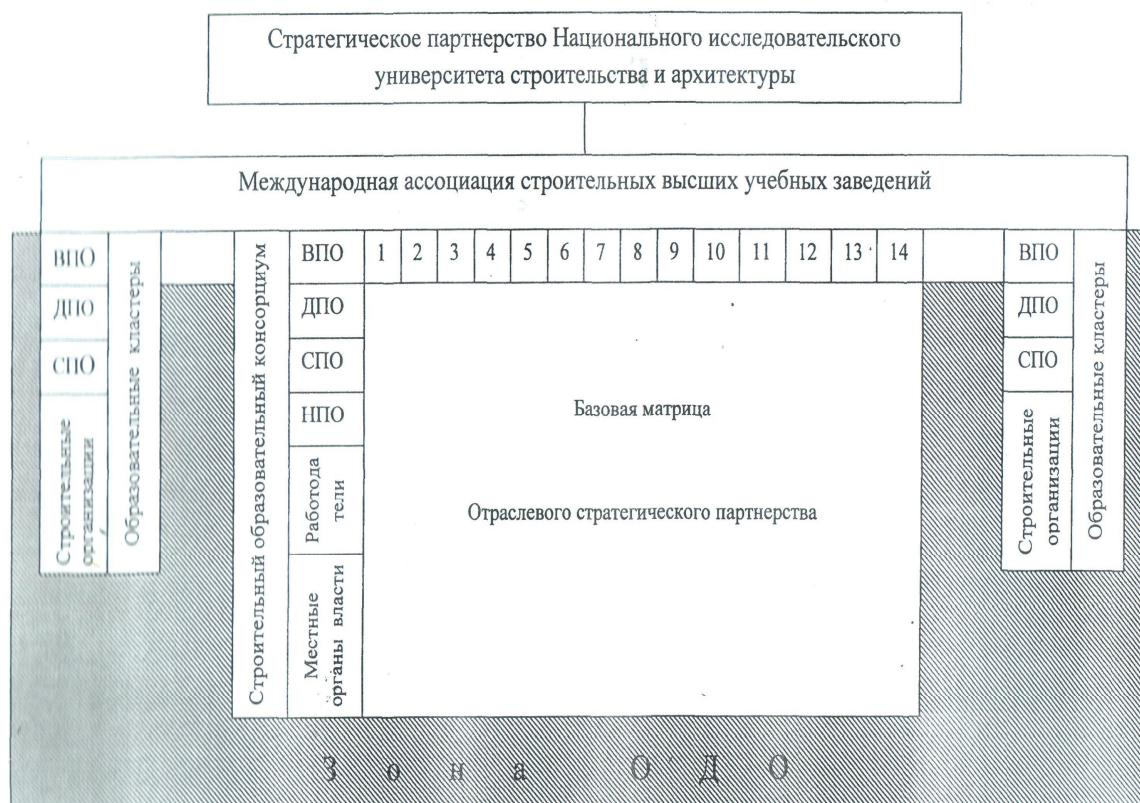
В частности, системный подход в отраслевом разрезе может помочь выстроить эффективное взаимодействие учебных заведений строительного профиля всех уровней профессионального образования, работодателей и соответствующих органов государственной власти (Рис.3) [159].

В этом случае формируется отраслевая матрица, по горизонтали выстраиваемая в международную ассоциацию строительных вузов (АСВ), а по вертикали строится открытая территориально-распределенная модель непрерывного отраслевого профессионального образования НПО-СПО-ВПО-ДПО.

То есть в строительной отрасли создается федеральный матричный учебно-научный, консалтинго-информационный, экспертно-производственный комплекс интегрирующий как по вертикали, так и по горизонтали, соответствующие строительные учебные заведения разных уровней профессионального образования; а также работодателей, обеспечивающих привлечение в сферу образования дополнительных материальных, интеллектуальных и иных ресурсов и местные органы власти, укрепляющие эти новые творческие союзы законодательной и административно-распорядительной поддержкой.

То есть по вертикали происходит объединение всех учебных заведений одного субъекта федерации, выпускающих специалистов строительных специальностей вокруг профильного вуза с активным

участием главных работодателей и местных органов власти. Организационно-правовая форма этих новых объединений может быть различной. Сегодня, наверное, целесообразно их деятельность осуществлять в рамках некоммерческого партнерства типа строительный Консорциум образовательных учреждений [159; 160].



Где:

1. ФГБОУ ВПО «Московский государственный строительный университет»
2. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет»
3. ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный архитектурно-строительный университет»
4. ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный архитектурно-строительный университет»
5. ФГБОУ ВПО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»
6. ФГБОУ ВПО «Московская государственная академия коммунального хозяйства и строительства»
7. ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»
8. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет»
9. ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства»
10. ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный строительный университет»
11. ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет»
12. ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»
13. ФГБОУ ВПО «Томский государственный архитектурно-строительный университет»
14. ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет»

Рисунок 3 - Федеральная структура профессионального образования строительной отрасли

Положительный опыт работы Нижегородского образовательного консорциума по подготовке управленческих кадров в рамках Президентской программы, а также начало работ по созданию образовательного кластера по подготовке строительных кадров всех уровней в республике Татарстан подтверждают целесообразность системной интеграции всех уровней градостроительного образования, как по вертикали, так и по горизонтали.

Консорциум образовательных учреждений (КОУ) – это временное объединение нескольких образовательных учреждений с целью совместного исполнения одного или нескольких образовательных научных, информационных, консалтинговых и др. проектов. В его создании могут принять участие учреждения, организации и предприятия, принимающие участие в подготовке собственных кадров на базе данного КОУ и участвующие в финансировании его деятельности. КОУ не является юридическим лицом и создается на основании письменного договора между всеми его участниками [159; 160].

Из состава КОУ выделяется головное государственное учреждение образования, чьи права, статус и привилегии распространяются на права, статус и привилегии партнеров. Остальные члены КОУ являются базовыми для исполнения совместных проектов, путем привлечения персонала, материально-технической базы, предоставления юридического адреса и банковских счетов. Все учреждения консорциума сохраняют свою самостоятельность. В состав Совета КОУ должны входить представители региональных министерств. В частности, для строительной отрасли, членами Совета КОУ должны стать представители министерств строительства, ЖКХ, образования и науки; специализированных учебных заведений начального, среднего и высшего профобразования, институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, базовых

строительных предприятий и организаций, общественных объединений работодателей и др. [159; 160].

Образовательный консорциум на основе разработанной программы стратегического развития региона, совместно с соответствующими министерствами субъекта федерации и работодателями готовит целевую программу подготовки кадров для соответствующей отрасли.

Подготовка кадров в начальных профессиональных училищах, колледжах, лицеях, учебных комбинатах, техникумах, вузах в субъектах Федерации должна проводиться в тесном взаимодействии с базовыми проектными институтами, профильными организациями и предприятиями, органами государственной исполнительной власти с учетом их потребности в кадрах и уровня профессиональной подготовки.

Можно предложить один из вариантов создания некоммерческого партнерства- «Нижегородский строительный образовательный консорциум».

Некоммерческое партнерство «Нижегородский строительный образовательный консорциум» - региональный учебно-научный, информационный и производственный комплекс учебных заведений, реализующих учебные программы строительного профиля всех уровней(НПО, СПО, ВПО и ДПО). В настоящее время в Нижегородской области их 39:

- 13 государственных образовательных учреждений начального профессионального образования;

- 18 государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования;

- 6 федеральных государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования;

- 1 федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования;

- 1 федеральное государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования.

Учитывая широкую географию размещения учебных заведений по Нижегородской области и значительное их количество предложено сформировать их зональные объединения, создав 7 зональных учебно-производственных центров на базе ведущих учебных заведений среднего и начального образования, существенно усилив их материально-техническое, компьютерное, информационное и т.п. обеспечение за счет главных работодателей, саморегулируемых организаций строительной отрасли и местных органов власти, при участии головной организации консорциума ННГАСУ(рис.4).

В рамках единого учебно-методического совета консорциума планируется разработать и принять унифицированные для всех программы обучения, четко согласовав их между уровнями обучения с целью обеспечения содержательной и организационной преемственности. Работая на региональном уровне новый союз единомышленников, может легко решить вопрос об организации обучения на базе таких строек и предприятий стройиндустрии и архитектуры, где используются новые технологии, материалы, конструкции; новые методы организации производства и управления, где применяется новейшая отечественная и зарубежная техника. Объединив воедино высокий потенциал прикладной науки и опытного производства университета, финансовую поддержку заказчиков образовательных услуг и административный ресурс местных органов власти планируется создать в рамках консорциума единую информационную базу, центры передовых отечественных технологий, строительные бизнес-инкубаторы, базовые учебно-производственные



Рис. 4. Структура Некоммерческого партнерства «Нижегородский строительный образовательный консорциум»

комплексы, технопарки и т.п. с учебно-производственными мастерскими и опытными промышленными предприятиями. Именно на их базе можно наиболее эффективно готовить специалистов, существенно сократив путь от науки к производству. Приведенный выше комплекс мероприятий даст возможность сформировать единую региональную кадровую политику в архитектуре и строительстве, гарантировать качество подготовки специалистов всех уровней от рабочих до топ-менеджеров и их полную востребованность на производстве.

В состав консорциума головные учебные заведения, то есть федеральные государственные бюджетные образовательные учреждения

высшего профессионального образования, должны играть роль межрегиональных, межотраслевых, учебно-научных, консалтинго-информационных, экспертно-производственных комплексов, а их профильные кафедры – выполнять функции межрегиональных, отраслевых учебно-научных, консультационно-информационных и экспертно-производственных центров вуза. Выпускающие кафедры должны установить системное взаимодействие с университетской службой по трудоустройству выпускников и основными работодателями по своему профилю для отслеживания траектории трудовой деятельности выпускников кафедр и налаживания регулярного профессионально-должностного повышения квалификации (минимум 1 раз в 5 лет) и по разработке и реализации учебных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации в соответствии с Профессиональными стандартами и Квалификационными требованиями к специальностям. При этом программы профессиональной переподготовки должны быть направлены на получение новых и развитие имеющихся компетенций, с целью приобретения дополнительных квалификаций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и рекомендаций. В свою очередь программы повышения квалификации и профессионального развития предназначены для совершенствования или освоения новых компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций. Содержание данных дополнительных профессиональных программ должно обеспечивать их преемственность к федеральным, государственным, образовательным стандартам среднего и высшего профессионального образования, а также опираться на профессиональные стандарты и (или) квалификационные требования. В новых условиях оценка качества дополнительного профессионального образования осуществляется не государственными органами, а

непосредственно потребителями образовательных услуг – работодателями. Объединения работодателей соответствующих отраслей и видов деятельности, профессиональных сообществ и уполномоченные ими организации проводят профессионально-общественную аккредитацию дополнительных профессиональных образовательных программ, реализуемых образовательными учреждениями.

Образовательные учреждения, реализующие аккредитованные программы ДПО, включаются в реестр или аккредитуются соответствующим профессиональным сообществом и совместно определяют систему тестирования и аттестации специалистов по результатам обучения, а также утверждают единый образец документа, выдаваемого по завершению обучения.

Новая система дополнительного профессионального образования требует усиленного внимания и со стороны органов государственной власти. Новая система функционирования дополнительного профессионального образования предъявляет особые требования как к работодателям, так и к представителям властных государственных и муниципальных структур.

В 2011 году было получено реальное подтверждение того, что из всех отраслей экономики России наиболее динамично и результативно проводится кадровая политика в строительной сфере, одним из главных элементов которой стала отраслевая система непрерывного опережающего кадрового обеспечения строительного комплекса.

На региональном уровне в Нижегородской области организатором и координатором деятельности НП «Нижегородский строительный образовательный консорциум» стал созданный при региональном Правительстве Координационный совет по развитию саморегулирования в строительной отрасли Нижегородской области. Координационный совет в настоящее время создает единую систему мониторинга и оценки

эффективности работы с кадрами в строительной отрасли региона в условиях саморегулирования.

В поле деятельности Координационного совета входят:

- систематическое изучение состояния областного и муниципальных рынков труда, потребностей руководителей и спроса населения в строительных вакансиях;
- прогнозирование тенденций на рынке труда, выявление факторов (в том числе и процесса саморегулирования), влияющих на спрос населения на строительные вакансии, оценка воздействия на рынок труда мероприятий, реализуемых в рамках Подпрограммы кадрового обеспечения задач строительного комплекса региона;
- краткосрочное и долгосрочное прогнозирование развития профессионального образования в строительной отрасли Нижегородской области;
- распределение сфер ответственности и механизм взаимодействия членов Консорциума;
- мониторинг и оценка хода работы консорциума;
- корректировка Подпрограммы (в том числе мероприятий и целевых показателей) в зависимости от результатов мониторинга оценки выполнения программы, принятой консорциумом;
- формирование единого технологического пространства и рынка строительных услуг с компаниями, производящими строительные материалы и фирмами, создающими и применяющими современные технологии в строительстве, а также предприятиями, осуществляющими строительство объектов социальной, инженерной и транспортной инфраструктуры, необходимых для комплексного освоения и развития территорий;

- рассмотрение проблемных ситуаций, требующих согласованных действий различных участников Консорциума;
- формирование предложений по принятию региональными органами власти и другими заинтересованными организациями нормативно-правовых актов и методических документов для реализации программы работы консорциума;
- обеспечение публичности мероприятий информационной открытости и доступности для средств массовой информации.

В 2011 году было проведено 2 заседания Координационного совета. По результатам заседаний Координационного совета приняты рекомендации для органов власти региона, учебных заведений, служб занятости, статистики, миграции и др. по каждому из рассматриваемых вопросов.

Таким образом, НП «Нижегородский строительный образовательный консорциум» может приобретать статус саморегулируемой организации в различных областях, имеющих в качестве одного из элементов своей деятельности – подготовку, переподготовку, повышение квалификации и аттестации кадров. В этих условиях появляется новая масштабная организующая и координирующая роль системы дополнительного профессионального образования прежде всего вузов и саморегулируемых организаций - участников производственного цикла по обучению, аттестации и сертификации специалистов и организаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный историко-педагогический анализ, раскрытые тенденции и выявленная закономерность развития дополнительного профессионального образования позволили обосновать возможности использования опыта прошлого в определении перспектив развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы.

Историко-ретроспективный и синхронный анализ становления и развития системы дополнительного профессионального образования на историческом фоне развития научно-педагогических идей, концепций, теорий, педагогических течений позволил обосновать периодизацию и раскрыть существенные характеристики процесса развития дополнительного профессионального образования с конца XIX–XXI вв. Периодизация исторического процесса становления и развития дополнительного профессионального образования основывается на реконструкции становления и развития структурных компонентов дополнительного профессионального образования как открытой социально-педагогической системы, детерминированных политическими, экономическими, социально-культурными и общепедагогическими условиями.

Выявленные предпосылки становления системы дополнительного профессионального образования в конце XIX в. позволили дополнить представления о развитии дополнительного профессионального образования в дореволюционный период и о роли внешкольного образования в становлении советской системы повышения квалификации в вузе в первые годы советской власти. К началу XX в. формируются отдельные «слагаемые» системы дополнительного профессионального образования в условиях подготовки профессорско-преподавательского

состава и «внешкольного образования». В области методологии дополнительного профессионального образования выявлена тенденция приоритетности национального образования, ее направленность на общечеловеческие ценности, что, однако, не исключало опоры на гуманистическую ориентацию образования.

Результаты историко-педагогического анализа советской системы образования подтвердили, что развитие любой образовательной системы носило идейно-классовый характер. Проведенное исследование позволяет утверждать, что в условиях экономических, политических и экономических реформ 20-30 гг. XX столетия методологические подходы на личностное развитие обучающихся уступают место концепциям ускоренной профессиональной подготовки и «постоянной переподготовки» квалифицированных кадров. В данный период дополнительное профессиональное образование является эффективным средством проведения реформ экономики, политической пропаганды и просвещения, прежде всего, за счет подготовки административных и педагогических работников.

Изучение условий и тенденций развития системы дополнительного профессионального образования в 40-е – 60-е гг. XXв. позволили расширить представление о социально-педагогической роли дополнительного профессионального образования в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. и послевоенный период. Следует отметить, что в условиях необходимости скорейшего восстановления народного хозяйства дополнительное профессиональное образование являлось одной из ведущих форм ускоренной подготовки специалистов, вернувшихся с боевых действий, и подготовки командного и руководящего состава. В этот период значительное внимание уделяется методологическому принципу связи теории с жизнью, а также подготовке специалистов в условиях производства.

Реконструкция периодов развития дополнительного профессионального образования позволяет утверждать, что к 1991 г. система дополнительного профессионального образования имеет в арсенале все структурные элементы социально-педагогической системы. Целевой и содержательный компоненты строятся на основе концепции непрерывного образования, формируется методологическая основа дополнительного профессионального образования на основе системного, деятельностного и личностного подходов. Однако в период реформ 1985-1991 гг. необоснованно форсированная политика государства в области перехода к рыночной экономике, распад СССР способствуют тому, что за несколько лет дополнительное профессиональное образование претерпевает «взлет», обусловленный историческим процессом, и приобретает институциональную основу, но в то же время к середине 90-х гг. XXв. в условиях экономической нестабильности система дополнительного образования имеет недостаточное финансирование. В связи с переводом деятельности вузов на хозяйственный расчет наблюдается отток профессорско-преподавательского состава. Все это способствует закрытию большого количества факультетов и межотраслевых комплексов.

Представленный в исследовании обзор источниковой базы исследования позволяет сделать вывод, что возрастание интереса к исследованию проблем дополнительного профессионального образования наблюдается на рубеже XX-XXI в. в период экономических и социальных реформ конца 90-х гг. XXв.. Основные направления научного поиска сводятся к обоснованию статуса дополнительного профессионального образования как социальной системы; сравнительному анализу систем зарубежных стран, созданию комплекса разнообразных программ, ориентированных на повышение квалификации и профессиональную переподготовку обучающихся по отраслям наук и т.п.

Проведенный анализ опыта реализации международных дополнительных профессиональных образовательных программ в высшей школе позволил систематизировать теоретические и методологические позиции в области дополнительного высшего образования и международного сотрудничества и обозначить перспективы развития изучаемой системы на современном этапе.

На основе результатов историко-педагогического исследования обоснована необходимость комплексной модернизации сети учреждений профессионального образования и ее интеграции с ведущими научными центрами и бизнес – структурами; создания специализированных отраслевых структур профессионального образования; развития приоритетных исследовательских направлений отраслевой прикладной и фундаментальных наук, направленных на создание научных центров мирового уровня, коммерциализацию и трансферт технологий в реальный сектор экономики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании от 10.07.1992 № 3266-1 [Электронный ресурс]: [ред. от 01.08.2011 г.]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
2. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании от 22.08.1996 № 125-ФЗ [Электронный ресурс]: [ред. от 18.07.2011 г.]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
3. Российская Федерация. Законы. Постановление Правительства РФ «Об утверждении типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» от 26.06.1995 № 610 [Электронный ресурс]: [ред. от 31.03.2003 г.]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
4. Российская Федерация. Законы. Постановление Правительства об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Постановление Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 7. [Электронный ресурс]: [ред. от 10.02.2009 г. № 18-ФЗ]. – <http://www.consultant.ru>
5. Российская Федерация. Законы. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ // Парламентская газета. – 2002. – № 2-5.
6. Аврус, А. И. История российских университетов: очерки / А. И. Аврус. – М.: Московский общественный научный фонд, 2001. – 85 с.
7. Акимов, В. В. Самообследование как самооценка выполнения аккредитационных требований института повышения квалификации для подтверждения типа и вида учебного заведения дополнительного

профессионального образования: монография / В. В. Акимов. – Н.Новгород: Изд-во. Ф. В. Гладкова, 2010. – 235 с.

8. Актуальные вопросы совершенствования дополнительного профессионального образования: сб. науч. ст. / Моск. гуманитар. ун-т, Центр доп. проф. образования; под общ. ред. Б. А. Ручкина, О. В. Слесаревой. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-т, 2008. – Вып. 1. – 2008. – 163 с.

9. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования // Аналитические обзоры Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета – 2004 г – № 9: [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.charko.narod.ru.

10. Аношкина, В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.

11. Арефьев, А. Л. Об инженерно-техническом образовании в России / А. Л. Арефьев, М. А. Арефьев. – М.: Изд-во ЦСП, 2001. – 23 с.

12. Арнаутов, В. В., Сергеев, Н. К. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования / В. В. Арнаутов, Н. К. Сергеев // Педагог: наука, технология, практика. – 2001. – № 2 (11). – С. 5-15.

13. Архив новейшей истории России. Журналы заседаний Временного правительства, март – октябрь 1917 года: В 4 т. / сост. Е. Д. Гринько, О. В. Лавинская. – М.: РОССПЭН, 2001. – Т. 1. – 448 с.

14. Бабакова, Т. А. Современные педагогические технологии в университете: сборник учебно-методических разработок преподавателей ПетрГУ / Т. А. Бабаков. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2010. – 120 с.

15. Бабанов, Н. Ю. Проблемы регионализации высшего профессионального образования Нижегородской области: моногр. /

Н.Ю.Бабанов, И. А. Зверева, А. А. Червова. – Н.Новгород: ВГИПА, 2003. – 222 с.

16. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256с.

17. Багин, В. В. Дополнительное профессиональное образование в вузе: стратегии развития / В. В. Багин. – Чита: Изд-во ЧИПКРО, 2006. – 139с.

18. Баденкова, Ю. А. Седьмая рамочная программа научно-технологического развития Европейского союза / Ю. А. Баденкова // Бюллетень «НГТУ Информ». – 2006. – №10 (158). – С. 42.

19. Батышев, С. Я. Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР / С. Я. Батышев. – М.: Экономика, 1974. – 383 с.

20. Белавин, К. Из истории просвещения в Оренбургском крае: Жен. гимназии и прогимназии в 1875-1899 гг. / К. Белавин. – Оренбург: Тип. И.И. Ефимовского-Мировицкого, 1903. – 205 с.

21. Белевская правда: еженедельная газета МО «Белевский район» / учредитель: комитет Тульской области по печати и телерадиовещанию, администрация МО «Белевский район». – Белев: ГУТО Редакция газеты «Белевская правда», 1919. – 12 с.

22. Белякин, А. М. Управление институциональными преобразованиями в высшей школе США на рубеже XX и XXI веков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. М. Белякин. – Казань, 2009. – 41 с.

23. Бережной, В. А. Проектирование многоуровневой модели повышения квалификации менеджеров образования (Региональный аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Бережная. – Ростов-на-Дону, 2003. – 242 с.

24. Берлина, С. А. Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Берлина. – М., 1999. – 200 с.

25. Берман, Г. Метакомпетенции и формирование компетенций в системно-взаимосвязанном плане. / Г. Берман, Ю. Даб, Г. Мойрер // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

26. Бермус, А. Г. Инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании / А. Г. Бермус // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 45-53.

27. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет журнал «Эйдос». – 2005. / Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.

28. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

29. Бешкинская, Е. В. Переход к инновационному типу развития экономики и непрерывное профессиональное обучение / Е. В. Бешкинская // «Человек и труд». – М.: «МИРБИС». – № 6. – 2009. – С. 42-49.

30. Блауберг, И. В. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования / И. В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М.: Мысль, 1970. – 455 с.

31. Блонский, П. П. Трудовая школа / П. П. Блонский // Избр. пед. и психол. соч. – М.: Просвещение, 1979. – Т. 1. – С.86-164.

32. Богомолова Т. П. Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования в России [Электронный ресурс] / Т. П. Богомолова, П. Э. Кирюхов. – Режим доступа: <http://seminar.rbc.ru>.

33. Богуславский, М. В. Истории российского образования XX века: десятилетие за десятилетием / М. В. Богуславский // Вестник образования. – 2003. – № 15, С. 17-24.

34. Богуславский, М. В. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст): моногр. / М. В. Богуславский. – М.: Научная книга, 2007. – 169 с.

35. Бодрова, Е. В. Высшее образование для XXI века (Ответы эксперта на заданные вопросы) / Е. В. Бодрова // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2009. – № 3. – С. 25-32.

36. Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование Левен / Лувен ла Нев, 28–29 апреля 2009 года // Высшее образование в России, 2009 – № 7. – С. 156 – 162.

37. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 409 с.

38. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение / Под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

39. Болотов, В. А., Костикова, М. Н. Педагогическое образование страницы реформирования / В. А. Болотов, М. Н. Костикова. – Волгоград: Перемена, 2000. – 179 с.

40. Борганс, Л. Американизация европейского высшего образования и науки (пер. с англ.) / Л. Борганс, Ф. Кёрверс // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 5-43.

41. Бородачев, В. В. Особенности формирования инновационной инфраструктуры ВУЗа в условиях перехода высшего образования на многоуровневую систему образования / В. В. Бородачев //Сб. мат. VI Всерос. научн.-практ. конф. «Научное, экспертно-аналитическое и информационное обеспечение национального стратегического проектирования, инновационного и технологического развития России», 27-28 мая 2010 года. – 2012. – М. : ИНИОН РАН . – Ч 2 . – С. 308 – 311.

42. Бородачев, В. В. ДПО и саморегулирование – новые грани развития / В. В. Бородачев // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 11. – М., 2007.

43. Бородачев, В. В. Особенности формирования инновационной инфраструктуры вуза в условиях перехода высшего образования на многоуровневую систему образования / В. В. Бородачев // Бизнес-образование. Вып. 2 (23). – М., 2007.

44. Бородачев, В.В. Новые вехи развития дополнительного профессионального образования/ В.В. Бородачев, Е.В. Копосов// Сб.мат.Всерос.научн. – практ.конф.17-18ноября 2010. – Кемерово. – 2010. – с. 357-359.

45. Бородачев, В.В. Непрерывное опережающее кадровое обеспечение строительной отрасли Нижегородской области / В.В. Бородачев // Материалы 14 международного научно-промышленного форума «Великие реки» 15-18 мая 2012 года. – Н.Новгород, 2013. – С.234-240

46. Булгаковский, Д. Г. Очерк деятельности попечительств о народной трезвости за все время их существования (1895-1909 гг.) / Д. Г. Булгаковский. – СПб.: Отеч. тип., 1910. – 240 с.

47. Бускен, Ф. Сотрудничество Европейского Союза с новыми независимыми государствами в области науки и технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sbras.nsc.ru>.

48. Валеева, Н. А. Теория и практика дополнительной профессиональной подготовки студентов в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. А. Валеева. – Казань, 1998. – 340 с.

49. Валлерстайна, И. «Изобретение реальностей времени-пространства: к пониманию наших исторических систем» / И. Валлерстайна // Альманах «Время мира». – 2001. – Вып 2. – С. 102-116.

50. Варламенков, В. Н. Власть, общество, образование в 20-х гг. XX в. в Поволжском регионе: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / В. Н. Варламенко. – Самара, 2009. – 20 с.

51. Васильев, Д. И. Повышение квалификации // Большая советская энциклопедия / Д. И. Васильев, Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1975. – Т.19. – 640 с.

52. Вахтеров, В. П. Внешкольное образование народа / В. П. Вахтеров. – М.: Изд-во И. Д. Сытина, 1896. – 380 с.

53. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 336 с.

54. Вербицкий, А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование: методология и практика. – М., Знание. – 1990.

55. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

56. Веселов, А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР / А. Н. Веселов. – М.: Трудрезервиздат. – 1961. – 346 с.

57. Веселовский, Б. Б. История земства за сорок лет: в 4т. Т.1 / Б. Б. Веселовский. – СПб.: Изд-во О.Н. Поповой, 1909. – 724 с.

58. Вклад университетов в Болонский процесс: перевод итоговой брошюры по международному проекту «Настройка образовательных структур в Европе» (An Introduction to Tuning Educational Structures in Europe Universities' contribution to the Bologna Process) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iori.hse.ru>.

59. Владиславлев, А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

60. Внешкольное образование / В. П. Вахтеров, Л. С. Фрид, В. И. Чарнолуцкий // Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров – М.: Советская энциклопедия 1971.– Т. 5. – 230 с.

61. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. – М.: СГУ, 1999. – 36 с.

62. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 292-436.

63. Высшее и среднее профессиональное образование в Российской Федерации: Стат.справочник / под ред. А. Я. Савельева. – М.: ЛСВО НИИВО, 2003. – 132 с.

64. Гайдай, Т. Н. Модели повышения квалификации учителей на западе: [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.vashabnp.info>.

65. Галенко, В. П. Организация управления предпринимательской деятельностью в системе дополнительного профессионального образования: дисс. ... д-ра. экон. наук: 08.00.30 / В. П. Галенко. – СПб. – 382 с.

66. Гаргай, В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании: конец XIX – конец XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. – 446 с.

67. Гдовская заря: районная газета / учредитель: администрация Гдовского района, государственное управление по информационной политике и связям с общественностью Псковской области, МП Гдовского района. Редакция газеты «Гдовская заря» 1918 – Гдов (Псковская область), 1918 – 16 с.

68. Гельвановский, М. И. Конкурентноспособность: микро-, мезо -, макроуровни. Вопросы методологии / М. И. Гельвановский // Высшее образование в России. – 2010. – С. 32-40.

69. Глоссарий по теме «Национальная рамка и система квалификаций» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cvets.ru>.

70. Гомжин, В. Д. Культурно-просветительная работа на селе Среднего Поволжья в годы первой пятилетки (1928-1937 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук / В. Д. Гомжин. – Куйбышев, 1975. – 18 с.

71. Горева, М. А. Россия на пути к европейской интеграции: проблемы формирования новой модели высшего образования: сборник материалов межвузовского семинара / М. А. Горева; под ред. И. Д. Демидовой, В. Н. Миминой. – СПб.: Борей Арт. – 2007. – 173 с.

72. Горностаев, П. В. О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции: учебное пособие. / П. В. Горностаев. – М.: Изд-во пед. ин-т им. Н. К. Крупской, 1974. – 87 с.

73. Горьковская область в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. / сост. С. Ю. Пожарская, А. А. Медведева, М. А. Марченко, 2010. – 176 с.

74. Государственное учреждение дополнительного профессионального образования. Вехи истории: [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru>.

75. Государственное учреждение дополнительного профессионального образования // Вехи истории [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru>.

76. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М., 2000. – С. 29-302.

77. Грамотнев, К. И. Образовательные услуги и современное состояние рынка / К. И. Грамотнев. – М., 2001. – 11 с.

78. Гранатов, Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (методология развивающего образования): дис. ... д-ра пед. наук. / Г.Г. Гранатов. – Челябинск, 1995. – 398 с.

79. Григорьев, П. Н. Очерк деятельности Уфимского губернского земства по народному образованию, 1875 - 1910 гг. / П. Н. Григорьев. – Уфа: Тип. «Печать», 1910. – 160 с.

80. Грин, В. А. Периодизация в европейской и всемирной истории // Время мира / В. А. Грин. – Новосибирск, 2001. – Вып. 2. – С. 133-148.

81. Громбах, А. Я. Народные библиотеки Московской губернии / А. Я. Громбах. – М.: Тип. губ. земства, 1906. – 66 с.

82. Гурьянов, И. Г. Историческое обозрение Нижнего Новгорода и переведенной туда Макарьевской ярмарки с планом оной и таблицей расстояния Н.Новгорода от знатнейших городов России / И. Г. Гурьянов. – М., 1824. – 48 с.

83. Даринский, А. В. Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 16-25.

84. Дегтярева, Т. П. Проектирование педагогической подсистемы дополнительной подготовки инженера как фактор расширения его профессиональной мобильности: автореф. дис. ...к. пед. н.: 13.00.01 / Т. П. Дегтярева – Екатеринбург, 1996. – 23 с.

85. Декларация об образовании СССР. Договор об образовании СССР от 30 декабря 1922 г. [Электронный ресурс]. // Высшие органы

государственной власти и органы центрального управления РСФСР (1917-1967 гг.). Справочник (по материалам государственных архивов) – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

86. Декларация организации объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры от 09.10.1998 г. № б/н. [Электронный ресурс] // Федеральный центр образовательного законодательства – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

87. Декрет СНК РСФСР от 02.09.1921 «О высших учебных заведениях РСФСР (Положение)» [Электронный ресурс] // Федеральный центр образовательного законодательства – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

88. Декрет СНК РСФСР от 18.02.1924 «Положение о рабочих факультетах» [Электронный ресурс] // Известия ЦИК СССР и ВЦИК. – 1924. – № 48. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

89. Демянюк, Д. Г Система непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России / Д. Г. Демянюк, М. Г. Минин, П. С. Чубник, И. А. Сафьянников. – 2010. – № 5. – С. 38-45.

90. Дерунов, К. Н. Типичные черты в эволюции русской общественной библиотеки / К. Н. Дерунов // Избранное. – М., 1972 . – с. 205 – 210.

91. Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы всероссийской научно-практической Интернет-конференции (к 100-летию ЯГПУ им. К. Д. Ушинского) / Под ред. М. В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 136 с.

92. Дополнительное профессиональное образование Красноярского края: диалог традиций и инноваций: сборник научно-методических материалов / под ред. П. А. Сергоманов. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2010. – 267 с.

93. Дополнительное профессиональное образование студентов как механизм реализации непрерывности и преемственности высшего и

дополнительного профессионального образования: Материалы Всерос. совещ. / Под ред. В. И. Кружалина, В. В. Гвоздева. – Курск: Изд-во КГПУ, 2002. – 238 с.

94. Дополнительное профессиональное образование. Терминологический словарь: монография / под общ. ред. В. В. Огурцова. – Красноярск: СибГГТУ, 2009 – 324 с.

95. Дополнительное профессиональное образование: учеб.-метод. пособие / под. ред. Н.М. Пестерева. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2000. – 308 с.

96. Дорожкин, Е. М. Дополнительное профессиональное образование специалистов лесного профиля: методология, теория, практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. М. Дорожкин. – Екатеринбург, 2006. – 360 с.

97. Дорофеева, Т. В. Формирование школьной системы обучения в Советской России (1917-нач.30-х гг.): дис. ... канд. ист. наук / Т. В. Дорофеева. – Воронеж, 1994. – 191 с.

98. Дружилов, С. А. Критерии эффективности профессионалов в условиях совместной деятельности / С. А. Дружилов // Объединенный научный журнал. – М.: ТЕЗАРУС – 2001 – № 22 – С. 44-45.

99. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Научно-публицистический альманах. – Новокузнецк: Изд-во СО РАО, ИПК – 2005. – Вып. 8. – С. 26-44.

100. Дружилов, С. А. Психология профессионализма субъекта труда: интегративный подход / С. А. Дружилов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: в 8 т. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 3. – С. 153-157.

101.Дубровская, Т. А. Формирование и развитие системы профессионального образования в России: XIX-начало XX века: дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Т. А. Дубровская. – М., 2004. – 529 с.

102.Дэнисон, Э. Исследование различий в темпах экономического роста / Э. Дэнисон. – М.: Прогресс, 1971. – 245 с.

103.Европейские и российские программы, фонды и организации научно – технологического сотрудничества: [Электронный ресурс] – Режим доступа: // <http://www.sgu.ru>.

104.Ежов, В. А. Об изучении роли интеллигенции в Великой Отечественной войне / В. А. Ежов. // Материалы научной конференции. – Спб. – 1995. – 234 с.

105.Ерофеев, Д. С. Развитие современных классических университетов в России в контексте Болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д. С. Ерофеев. – Краснодар, 2006. – 170 с.

106.Ерошин, В. И. Развитие системы дополнительного профессионального образования руководителей общеобразовательных учреждений 13.00.08 / В. И. Ерошин. – М., 2003. – 215 с.

107.Ждановская, З. В. Обзор источников истории КПСС: курс лекций / З. В. Ждановская, П. Б. Жибарев, А. Т. Маслова. – М.: Изд-во МГУ, 1961. – 610 с.

108.Закон Российской Федерации «Об образовании» – М.: Новая школа, 1992. – 61 с.

109.Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24.12.1958 // Ведомости ВС СССР . – 1959 . – № 1 . – ст. 5.

110.Занина, Л. В. РГПУ Особенности становления Российской системы многоуровневого профессионально-педагогического образования [Электронный ресурс] / Л. В. Занина. – Режим доступа: <http://edu.ru>.

111. Запрягаев, С. А. Системы высшего образования России и США / С. А. Запрягаев // Вестник Воронежского государственного университета – 2001. – № 1. – С. 39-47.

112. Зверев, Ю. М. Мировая экономика и международные экономические отношения: учебное пособие / Ю. М. Зверев. – Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та. – 2000. – 82 с.

113. Звягинцев, Е. А. Опыт обследования библиотечного дела в пяти губерниях / Е. А. Звягинцев // Тр. Первого Всерос. съезда по библиотечному делу: в 2 ч. – СПб., 1912. – Ч. 2. – С. 166-172.

114. Звягинцев, Е. А. Полвека земской деятельности по народному образованию / Е. А. Звягинцев. – М.: Задруга, 1915. – 96 с.

115. Звягинцев, Е. А. Правовое положение народных библиотек за 50 лет / Е. А. Звягинцев. – М.: Кн. склад «Для самообразования, б-ки и кш.» Е.Д.Трауцкой, 1916. – 56 с.

116. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>

117. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1997. – 480 с.

118. Ивенина, Т. А. Система культурно-просветительных организаций и учреждений в дореволюционной России (1859-1917 гг.): дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Т. А. Ивенина. – М, 2004. – 552 с.

119. Игнатов, В. Г. История государственного управления России: учебник / В. Г. Игнатов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 608 с.

120. Из истории женского движения к получению высшего образования в России и Финляндии // Образование. – 1902. – № 2. – С. 43-49.

121. Из истории российского образования // Вестник образования России. – 2001. – № 19. – С. 3-6.

122.Ильичев, Л. Ф. Философия и научный прогресс / Л. Ф. Ильичев. – М.: Наука, 1977. – 318 с.

123.Ильчук, С. Б. Востребованность выпускника на рынке труда как индикатор эффективной деятельности современного вуза: [Электронный ресурс] / С. Б. Ильчук. – Режим доступа: <http://ecsosman.edu.ru>.

124.Институты повышения квалификации: выполнима ли миссия?: Соб. инф. // Вестник образования». – 2008. – № 3. – С. 65-70.

125.Исаев, Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-66.

126.Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875-1899 гг.). – Оренбург, 1901. – 299 с.

127.История библиотек в Уфе // Санкт-Петербург. Ведомости. – 1874. – № 186.

128.История Москвы в годы Великой Отечественной войны и в послевоенный период / под ред. П. Н. Поспелова. – М.: Наука, 1967. – 566 с.

129.История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.

130.История педагогики: учебник для системы послевузовского профессионального образования по специальности «История и философии науки» / под ред. М. В.Богуславского. – М.: Издательство «Гардарики», 2007. – 415 с.

131.История развития образования взрослых в России / Под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 114 с.

132.Каган, М. С. Дополнительность и интервальность / М. С. Каган // Диалектика и современный стиль мышления. – Севастополь, 1983. – С. 104-120.

133.Калимуллин, Р. Х. Дополнительное образование как фактор совершенствования подготовки будущих учителей к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р. Х. Калимуллин. – Челябинск, 1999. – 190 с.

134.Калугина, И. Ю. Практико-ориентированная технология подготовки специалистов в области товароведения и технологии питания [Электронный ресурс] / И. Ю. Калугина, Н. Ю. Стожко // Материалы I Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 25–26 января 2011 г.). – Режим доступа: <http://arbir.ru>.

135.Каримов, З. Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.00 / З. Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – 47 с.

136.Карпенко, М. П. Новая роль высшего образования в эпоху развития инновационной экономики, глобализации и депопуляции / М. П. Карпенко // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 9. – С. 12-17.

137.Карташова, Т. Н. Культурное строительство в Среднем Поволжье в 1917-1920гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук / Т. Н. Карташова. – Самара, 1994. – 22 с.

138.Каталог зарубежных и российских организаций международного сотрудничества и мобильности в области высшего образования и науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru>.

139.Квалификационные рамки европейского пространства высшего образования. [Электронный ресурс] // Болонская рабочая группа по

Квалификационным рамкам. Министерство науки, технологии и инновации. – 2005. – Режим доступа: <http://ria.ru/society>.

140. Кильчичаков, Г. Г. Повышение квалификации руководящих кадров как фактор успешности технических нововведений (на примере производства телевизоров): дис. ... канд. философ. наук: 09.00.09 / Г. Г. Кильчичаков. – М, 1984. – 184 с.

141. Кирилловых, А. А. Регулирование высшего образования: от децентрализации к координации централизации / А. А. Кирилловых // Право и образование. – 2010. – № 6. – С. 28-39.

142. Кирисов, С. В. Теория и практика применения процессного подхода к управлению качеством деятельности организации: монография / С. В. Кирисов. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 80 с.

143. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ Эксперимент, 1995. – 176 с.

144. Клименко, Н. Ю. Становление и развитие социально-педагогического образования в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. Ю. Клименко. – М., 2003. – 383 с.

145. Ковалева, Г. С. Модель системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ [Электронный ресурс] / Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский, К. А. Краснянская, О. Б. Логинова, О. А. Татур. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>.

146. Кодекс образования Франции. Законодательная часть. Приложение к распоряжению № 2000–549 от 15.06.2000 [Электронный ресурс]: [ред. от 01.09. 2008]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru>.

147. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г. М. Коджаспирова: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 224 с.

148. Коломенский, Я. Л. Социальная педагогическая психология / Я. Л. Коломенский – СПб: Питер Ком. – 1999. – 416 с.

149. Кондакова, Н. И., Майн, В. Н. Интеллигенция России 1941-1945 годов. М.: Луч, 1995.

150. Константинов, Ю. С. Теория и практика туристско-краеведческой деятельности учащихся в системе дополнительного образования: дисс. ... д-ра. пед. наук.:13.00.08 / Ю. С. Константинов. – М, 2003. – 325 с.

151. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. // Проблемы информатизации высшей школы. – 1998. – № 3-4. – 322 с.

152. Корнеева, Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт 2004 / Л. И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4. – С. 78-83.

153. Корнетов, Г. Б. Методологические подходы к пониманию развития в инновационной образовательной деятельности / Г. Б. Корнетов // Перемены. – 2006. – № 6. – С. 22-27.

154. Корнетов, Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2007. – 119 с.

155. Корнетов, Г. Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2009. – 264 с.

156. Коротаев, А. В. Современные тенденции мирового развития / А. В. Коротаев, Д. А. Халтурина. – М.: ЛИБРОКОМ/URSS, 2009. – 240 с.

157. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Государственное издательство политической литературы ЦК КПСС, 1953. – Ч. 2. – 952 с.

158.Копосов, Е. В., Бородачев, В. В. Дополнительное профессиональное образование как важнейшая составляющая единого непрерывного образовательного комплекса в ВУЗе / Е. В. Копосов, В. В. Бородачев // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – Вып. 10. – М., 2006.

159.Копосов, Е. В., Бородачев, В. В. Некоммерческое партнерство Нижегородский строительный образовательный консорциум – многопрофильный центр прикладных квалифицированных кадров строительного комплекса региона / Е. В. Копосов, В. В. Бородачев // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития» 31 мая-01 июня 2012 года – Н.Новгород: ИНИОН РАН, 2008.

160.Копосов, Е. В., Бородачев, В. В. Инновационный подход к оптимизации сети образовательных учреждений Приволжского федерального округа, готовящих специалистов для градостроительной отрасли / Е. В. Копосов, В. В. Бородачев, // Развитие научного потенциала Приволжского федерального округа: опыт высших учебных заведений. Сборник статей. Вып. 5. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2008, С. 26–33.

161.Копосов, Е. В., Бородачев, В. В. Механизм оптимизации сети образовательных учреждений Приволжского федерального округа, готовящих специалистов для строительной отрасли / Е. В. Копосов, В. В. Бородачев // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 12. – М., 2007.

162.Копосов, Е. В., Бородачев, В. В. Роль архитектурно-строительного вуза в устойчивом экологически безопасном развитии строительного комплекса региона / Копосов Е. В., Бородачев В. В., Соболев С. В. Янченко А. В. // Развитие научного потенциала

Приволжского федерального округа: опыт высших учебных заведений. Роль вузов в инновационном развитии территорий: Сборник статей. Выпуск 8. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2011. – С 39-49.

163.Копосов, Е. В., Бородачев, В. В. Система непрерывного опережающего кадрового обеспечения отраслей инновационной экономики региона / Копосов Е. В., Бородачев В. В // Ежегодник «Россия: тенденции и перспективы развития». – М. – 2013. – В.7. – Ч.2 . – С. 601-604.

164.Копосов, Е. В., Бородачев, В. В. Стратегическое партнерство учебных заведений – новый элемент функционирования национальных исследовательских университетов/ Копосов Е. В., Бородачев В. В.// Ежегодник «Россия: тенденции и перспективы развития». – М. – 2011. – В.6. – Ч.2 . – С. 651-653

165.Крухмалева, О. В. Некоторые аспекты вхождения российского образования в мировое образовательное пространство / О. В. Крухмалева // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 1. – С. 36-41.

166.Кузнецова, Н. Наука – единственный путь к счастью / Н. Кузнецова // Нижегородский университет. – 2005. – № 9 – С. 4-12.

167.Кузнецова, Н. Университет и народное хозяйство Нижегородская высшая школа, 1930 год // к 90-летию ННГУ 2006. – №7 (2044). – С. 3-8.

168.Кузьминов, Я. И. Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход / Я. И. Кузьминов, Л. Л. Любимов, М. В. Ларионова // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСИС / Государственный Университет – Высшая школа экономики – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru).

169.Куликова, Г. Б. СССР 1920-1930-х гг. глазами западных интеллектуалов / Г. Б. Куликова // Отечественная история. – 2001. – № 1. – С.4-24.

170.Кулинченко, В. В. Дополнительное профессиональное образование как компонент региональной системы образования взрослых (на материале Краснодарского края): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В.Куличенко. – Краснодар, 1999. – 238 с.

171.Купцов, О. В. Непрерывное образование и его структура / О.В.Купцов // Высшее образование В Европе. – 1991. – Т. XVI. – № 1. – С.29-40.

172.Купцов, О. В. Непрерывное образование руководителей и специалистов народного хозяйства / О. В. Купцов // Советская педагогика. –1982. – № 6. – С. 25-36.

173.Ларионова, М. В. Интеграционные процессы в образовании: Европейский опыт: [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.strf.ru>.

174.Левченко, В. В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В. В. Левченко – Самара, 2009. – 45 с.

175.Ледовских, Н. П. Мировая художественная культура: отечественная художественная культура [Электронный ресурс] / Н. П. Ледовских // Программа и методические материалы РГУ им. Есенина. – 2008. – Режим доступа: <http://www.rsu.edu.ru>.

176.Лейкина-Свирская, В. Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века / В. Р. Лейкина-Свирская. – М.: Мысль, 1971. – 368 с.

177.Лекторский, В. А. О философии России второй половины XX в. / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2009. – № 7. – С. 3-12.

178.Луков, В. А. Реформы образования / В. А. Луков // Энциклопедия гуманитарных наук, 2005. – № 3. – С. 217-219.

179.Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

180.Лутченко, А. И. Создание инженерно-технических кадров в годы построения социализма в СССР 1926 – 1958 гг. / А. И. Лутченко. – Минск, 1973. – 281 с.

181.Матушанский, Г. У. Дополнительное профессиональное образование преподавателя высшей школы: (История, модели, перспективы / Г. У. Матушанский. – Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2003. – 159 с.

182.Матушанский, Г. У. Модели подготовки научно-педагогических и инженерных кадров в зарубежной высшей школе / Матушанский, Г. У. // Alma mater. – М. – 2002. – № 2. – С. 42-43.

183.Матушевская, Г. В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов – будущих учителей в вузах Франции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Матушевская. – Казань, 2000 – 167 с.

184.Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования / Е. Н. Медынский. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – Т.3. – 234 с.

185.Медынский, Е. Н. История русской педагогики с древнейших времен до великой пролетарской революции. М.: Гос. уч. -пед. изд-во. 1936. –с. – 516 с.

186.Медынский, Е. Н. Внешкольное образование: его значение, организация и техника / Е. Н. Медынский. – СПб.: Изд. автора, 1919. – 249 с.

187.Медынский, Е. Н. Революция и внешкольное образование / Е. Н. Медынский. – М.: Книга и жизнь, 1917.

188.Международные соглашения по признанию документов об образовании / сост.: Департамент международного сотрудничества в образовании и науке Минобрнауки России. – М.: Центр правовых прикладных разработок государственного университета – Высшая школа экономики, 2009. – 103 с.

189.Международный институт экономики, права и менеджмента / официальный сайт ННГАСУ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.nngasu.ru/Structure/facultets/miepm>.

190.Мельвиль, А. Ю. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в болонский процесс / А. Ю. Мельвиль. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 352 с.

191.Мельникова, Л. А. Миссия Екатеринбургского земства в истории образования Урала: автореф. дис. ... к. пед. наук. 13.00.01 / Л. А. Мельникова. – Екатеринбург, 2010. – 26 с.

192.Милюков, П. Н. Государственное хозяйство России в первой четверти VIII столетия и реформа Петра Великова / П. Н. Милюков – СПб.: Книгоиздательство М.В. Пирожкова, Исторический отдел № 5, 1905. – 678 с.

193.Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 ч. / П. Н. Милюков. – СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1896–1903. – Ч. 1. – 402 с.

194.Минина, В. Н. Институциональные барьеры интеграции / Россия и Европа на пути интеграции в единое образовательное пространство: опыт международных образовательных программ / Сборник материалов межвузовского семинара, Санкт-Петербург, 5 ноября 2004 г. / Под ред. И. Д. Демидовой, В. Н. Мининой. – СПб.: Борей Арт. – 2007. – 173 с.

195.Мисеюк, Р. Е. Система повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов в СССР / Р. Е. Мисеюк, М.К.Полтев. – М.: Просвещение. – 1989. – 216 с.

196.Митина, А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. М. Митина. – Волгоград, 2005. – 303 с.

197.Мкртчян, Н. В. Десятилетие вынужденной миграции в России / Н. В. Мкртчян [Электронный ресурс] / Н. В.Мкртчян // Электронная версия бюллетеня «население и общество» Центра демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН. – Режим доступа: <http://old.polit.ru>.

198.Морозова, Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Морозова. – М., 2003. – 332 с.

199.Морозова, Н. А. Учебно-методическое обеспечение дополнительного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Морозова. – М., 1995. – 24 с.

200.Морохин, Н.В. Все дороги ведут в Нижний // Наш край / Н. В. Морохин, В. И. Шамшурин. – М.: Книга, 2008 – С. 202-204.

201.Мосичева, И. А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения / И. А. Мосичева, В. П. Шестак, В. Н. Гуров. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. – 322 с.

202.Московский университет за 200 лет: крат. ист. очерк /сост. А. М. Сахаров, Д.К. Шелестов; Под ред. И. С. Галкина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. – 162 с.

203.Мухина, Т. Г. Дополнительное профессиональное образование в условиях единого образовательного пространства: монография / Т. Г. Мухина. – Н.Новгород: Изд-во ООО «Принт ЕС», 2011. – 164 с.

204.Мухина, Т. Г. Современные образовательные технологии и их назначение при реализации дополнительной профессиональной образовательной программы / Т. Г. Мухина // Приволжский научный

журнал / Периодическое научное издание. – Н.Новгород: ННГАСУ. – 2010. – № 1 (13). – С. 221-226.

205.Мухина, Т. Г. Содержательные характеристики дополнительной образовательной программы / Т. Г. Мухина // Приволжский научный журнал / Периодическое научное издание. – Н.Новгород: ННГАСУ. – 2010. – № 1 (13). – С. 221-226.

206.Мухина, Т. Г. Становление дополнительного профессионального образования в Нижегородской губернии в начале XX столетия / Т. Г. Мухина // Приволжский журнал. – № 4 – 2010. – С. 245-249.

207.Мухина, Т. Г. Становление и развитие дополнительного профессионального образования (на материале Нижегородского региона) / Т.Г. Мухина. – Н.Новгород.: Изд-во ООО «Принт ЕС», 2011. – 184 с.

208.Мясоедов, С. П. Болонская декларация и конкурентоспособность выпускников российской высшей школы / С. П. Мясоедов // Национальные проекты. – № 5 начало. – № 6 конец. – 2010.

209.Набатов, Г. В. Административно-территориальное устройство: из истории нижегородского края (1917-1996 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unn.runnet.ru>.

210.Назаров, В. В. Вехи отечественной историографии истории земской медицины в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes>.

211.Народное образование в СССР / Под ред. М. А. Прокофьева и др. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.

212.Народное хозяйство СССР в 1980 г: статистический ежегодник / ЦСУ СССР. – М: Финансы и статистика, 1981. – 583 с.

213.Наумова, Т. Б. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования / Т. Б. Наумова // Компетентность. – 2009. – № 5. – С. 10-16.

214.Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Учительская газета. – 2000. – № 43. – С. 6-7.

215.Невский, В. А. Исторический очерк первого сорокалетия деятельности Стерлитамакского уездного земства (1875–1914) / В.А.Невский. – Стерлитамак, 1914. – 165 с.

216.Невский, В. А. Принципы комплектования земских народных библиотек / В. А. Невский // Для народного учителя. – 1914. – № 17 – 18. – С.9-15.

217.Невский, В. А. Что сделало земство для населения за 50 лет своего существования в деле народного образования / В. А. Невский // Уфим. с.-х. листок. – 1914. – № 4. – С. 1-8.

218.Нижегородская губерния // Энциклопедический словарь / под ред. Брокгауза, Ефрона: в 86 тт. – СПб., 1890. – 1907. – Т.82.

219.Нижегородская губерния в XIX веке / Государственная архивная служба Нижегородской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.archiv.nnov.ru>.

220.Нижегородская земская газета [Электронный ресурс]. – 1903. – № 1-17. – Режим доступа: <http://www.nounb.sci-nnov.ru/fulltext/periodic/nzg-1903-1-17.pdf>.

221.Нижегородская земская газета [Электронный ресурс]. – 1908. – № 1-52. – Режим доступа: <http://www.nounb.sci-nnov.ru/fulltext/periodic/nzg-1908-1-52.pdf>.

222.Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Черты нового / Руководитель авторского коллектива Р. Г. Строгин. – Н.Новгород: Изд-во ННГУ. – 2006. – 544 с.

223.Нижегородцы-горьковчане в годы Великой Отечественной войны: указ. лит. / сост. О. А. Кузнецова, О. Н. Лисятникова, И. Г. Горностаева. Нижний Новгород: РИО НГОУНБ, 2005. –Вып. 2. – 142 с.

224. Никифорова, С. Ю. Повышение качества и доступности дополнительного профессионального образования на основе использования модульно-информационной технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Ю. Никифорова. – Ставрополь, 2005 – 166 с.

225. Николаев, Б. В. Федеральное законодательство о высшем образовании в США // Право и образование. – 2010. – № 6. – С. 18-27.

226. Новый социально-философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М., Бишкек, Екатеринбург, 1996. – 608 с.

227. О работе учителей г. Горького и области в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. [Электронный ресурс] / под ред. М.А.Марченко. – Н.Новгород: ГОПАНО. – Режим доступа: <http://www.archiv.nnov.ru>.

228. Об учреждении в г. Тотьме ремесленного училища // Журналы Тотъменского очередного Уездного Земского Собрания. – 1874. – С. 222-223.

229. Образование в глобальном измерении: монография / В.А.Мясников, Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова. – М.: ИТИПРАО. – 2009. – 512 с.

230. Олейникова, О. Н. Программе Темпус 20 лет // Качество образования, 2010. – №10. – С. 46-50.

231. Онушкин, В. Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулыткин // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 18-21.

232. Основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики: Выпуск 2 / А. М. Митина. – Волгоград: Волгоградский ГТУ, 2002. – 227 с.

233. Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования // Народное образование. - 1997. – №8. – С. 4-19.

234. Отдел международных связей [Электронный ресурс] // официальный сайт НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – Режим доступа: <http://www.lunn.ru/313>.

235. Официальный сайт НГУ им. Н. И. Лобачевского. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.unn.ru/>

236. Паллас, П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи / П. С. Паллас. – СПб, 1809. – Ч. 1. – 657 с.

237. Памяти Н. И. Храмцовского – историка Нижнего Новгорода / НГУАК. – Н. Новгород: тип. губ. правления, 1899. – 42 с.

238. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в СССР / Ф. Г. Паначин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1975. – 145 с.

239. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для вузов / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

240. Парамонов, В. Н. Динамика промышленности РСФСР в 1941–1945 гг.: учебное пособие / В. Н. Парамонов. – Самара: Изд-во «Самарский университет». – 2005. – 156 с.

241. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2006. – 368 с.

242. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

243. Песковский М. Л. Основы организации высшего образования у женщин // Русская мысль. – 1887. – № 1. – С. 123-169.

244.Петров, А. К. Подготовка учителей в Московском университете и деятельность первой в России учительской семинарии // Доклад АПН РСФСР, 1959. – № 6. – С. 55-58.

245.Петрова, М. А. Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации: монография / М. А. Петрова. – Красноярск: СибГТУ, 2010. – 144 с.

246.Пискунов, А. Ф. Интеграция высшего образования в республике Беларусь в национальную инновационную систему. Образовательная политика в области интеграции высшего образования в национальную инновационную систему / А. Ф. Пискунов // Аналитический обзор. – 2006. – № 13. – С. 34-41.

247.Повышение квалификации // Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров; Д. И. Васильев. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т. 20. – 608 с.

248.Попов, Г. Х. Эффективное управление / Г. Х. Попов. – М.: Экономика, 1985. – 336 с.

249.Послевоенное восстановление народного хозяйства СССР (1945 – 1952 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://www.grandars.ru>.

250.Постановление ВС СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» от 12.04.1984 № 13-XI // Ведомости ВС. СССР. – 1984. – № 16. – ст. 237.

251.Постановление Правительства РФ «О подготовке управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации в 2007/08 – 2012/13 учебные годы» от 24 марта 2007 г. № 177 [Электронный ресурс]: [ред. от 7 мая, 9 ноября 2009 г.]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

252.Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. – № 196. – 2000.

253.Постановление Совета министров СССР «Об утверждении Положения о высших учебных заведениях СССР» от 22.01.1969 № 64 // Свод законов СССР, 1990. – Т. 3 – с. 394.

254.Постановление Совета министров РСФСР «О системе повышения квалификации руководящих и инженерно-технических работников отраслей народного хозяйства и работников государственного аппарата РСФСР от 30 июля 1960 г. № 1148 // Ведомости ВС. СССР. – 1959. –№ 1. – ст. 5.

255.Постановление Совнаркома СССР «Об организации при ВСНХ СССР Академии по подготовке высшего командного состава промышленности» от 8 марта 1927 г. протокол № 206, пункт 22 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

256.Постановление ЦИК СССР «Об изменении Основного Закона (Конституции) Союза ССР, Положения о Совете Народных Комиссаров Союза ССР и общего Положения о народных комиссариатах в связи с организацией Народного Комиссариата по Внутренней Торговле СССР и ликвидацией Народного Комиссариата по продовольствию СССР» от 24.10.1924 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

257.Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально – технического образования и улучшению условий их труда и быта» от 05.06. 1984 г. № 233 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

258.Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР «О мерах по улучшению научных и научно-педагогических кадров», принятом 13.06. 1961 г. № 536. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: Консультант Плюс. <http://www.consultant.ru>

259. Почему студенты Великобритании выбирают колледж, а не университет? [Электронный ресурс] // Образовательный портал. – Режим доступа: <http://www.educationuk.org>.

260. Пояснительный доклад к Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. – Париж: ЮНЕСКО, 1998. – 37 с.

261. Правда. – 1912. – № 1. – 4 с.

262. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 761 н. г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих от 26 августа 2010 // Собрание законодательства РФ. – 2010. – № 50 – ст. 6602.

263. Приказ Минобразования РФ «Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов от 06.09.2000» № 2571 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2000. – № 44.

264. Приказ Минобразования РФ «Об утверждении Примерного положения о структурных подразделениях дополнительного профессионального образования специалистов, организуемых в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования от 25.09.2000» № 2749 [Электронный ресурс]: [ред. от 18.07.2004г.]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

265. Приказ Минобразования РФ «О комплексной оценке деятельности образовательного учреждения дополнительного профессионального образования повышения квалификации специалистов, находящегося в ведении федеральных органов исполнительной власти» № 2215 от 31.05.01 [Электронный ресурс]: [ред. от 16.10.2000.]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

266.Приказ Минобразования РФ «О приеме на обучение и повышение квалификации иностранных граждан, граждан государств-участников СНГ и соотечественников в 2003 году» № 2018 от 8.05.2003 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

267.Приказ Минобразования РФ «О реализации межведомственной Целевой программы «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России на 1997-2000 годы»» от 29.09.1997 г. № 1961 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

268.Приказ Минобразования РФ «О создании Совета по проблемам повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» от 24.03.1999 № 721 [Электронный ресурс]: [ред. от 16.10.2000.]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

269.Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) // Тезисы докладов и выступлений на XX-й сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли 24-25 апреля 2000 г. [под ред. З.И. Равкина] – М.: ТИП РАО, 2000.

270.Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы // Народное образование. – 2000. – №1. – С.232-259.

271.Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002-2005 гг. [Электронный ресурс] от 05.12. 2002 г. № 39-52-85ин. // Наука и право / Режим доступа: <http://elementy.ru>.

272.Программа ТЕМПУС-ТАСИС завершает свою работу // Бюллетень «НГТУ Информ». – 2006. – № 5 (153). – 28 с.

273.Проект типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования от 1 сентября 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru>.

274.Проект Федерального закона «О дополнительном образовании» [Электронный ресурс] от 20 июля 2001 № 97091427-2 // Российская газета. – 2010. – Режим доступа: www.zakonoproekt2010.ru.

275.Рабочие факультеты / Гл. ред. А. М. Прохоров // Большая советская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1976. – Т.21. – 597 с.

276.Развитие высшего и среднего специального образования. Народное образование в СССР / под ред. М. А. Прокофьева. – М.: Просвещение, 1967. – 83 с.

277.Развитие дополнительного образования в России: проблемы и перспективы: материалы юбил. научно-практ. конф. – М.: АПК и ПРО, 1998. – Ч. 1. – 24 с.

278.Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 479с.

279.Рождественский, С. В. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII-XIX вв. (приложение к «Очеркам по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX вв.») / С. В. Рождественский. – СПб., 1910. – 395 с.

280.Розов, Н. С. Философия и теория истории / Н. С. Розов. – М.: Логос, 2002. – 655 с.

281.Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. –А – М – 608 с.

282.Россия и Европа на пути интеграции в единое образовательное пространство: опыт международных образовательных программ / Сборник материалов межвузовского семинара, Санкт-Петербург, 5 ноября 2004 г. / Под ред. И. Д. Демидовой, В. Н. Мининой. – СПб.: Борей Арт, 2007. – 173 с.

283.Рубакин, Н. А. Избранное: в 2 т / Н. А. Рубакин. – М.: Книга, 1975. – Т. 1. – 224 с.

284.Руденский, Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя / Е. В. Руденский // Мир психологии. 1999. – № 2. – С. 134.

285.Русский инвалид. – 1916. – № 211. – 6 с.

286.Рычков, П. И. История Оренбургская (1730-1750) / Под ред. и с примеч. Н. М. Гутьяра; Оренб. губ. стат. комитет / П. И. Рычков. – Оренбург: Тип. – литогр. Евфимовского-Мировицкого, 1896. – 95 с.

287.Сабирова, Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сабирова, Д. Р.: Казань, 2009 – 436 с.

288.Санкт-Петербургская государственная академия ветеринарной медицины: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.spbgavm.ru>.

289.Саргсян, А. С. Непрерывное образование и образование взрослых: действие и методика / А. С. Саргсян. – Ереван, 2009. – 100 с.

290.Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

291.Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

292.Селевко, П. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / П. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2008. – 256 с.

293.Селезнева, И. Н. Ученые о реформе высшей школы 1921 года. Письмо председателю совета народных комиссаров В. И. Ленину / И. Н. Селезнева // Вестник Российской Академии наук. – 1996. – Т. 66 – № 2 . – С. 168-174.

294.Словарь бизнес-терминов. Библиотека учебной и научной литературы / под ред. К. С. Гаджиева, В. И. Коваленко, Э. Г. Соловьева. – М.: Изд-во РГИУ, 2000. – 687 с.

295.Советская историческая энциклопедия (в шестнадцати томах) / Под ред. Е. М. Жукова. – М.: Советская энциклопедия, 1973-1982.

296.Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г. [Электронный ресурс] // Научно-информационный центр зарубежного образования РУДН, Январь. – 2002. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru>.

297.Современное дополнительное профессиональное образование: проблемы и перспективы: сборник материалов заочной межрегиональной научно-практической конференции / под ред. О. А. Колядинцева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – 180.

298.Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

299.Солдунова, Л. Ю. Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования учителей в России: середина XIX-XX веков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Ю. Солдунова. – Саратов, 2008. – 264 с.

300.Степанова, Л. А. Развитие гуманистического содержания отечественного педагогического образования в первой половине XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Степанова. – М., 2011. – 40 с.

301.Столпянский, П. Н. Об устройстве библиотек в 30-х годах прошлого столетия в Оренбургском крае / П. Н. Столпянский // Рус. архив. – 1903. – № 6. – С. 292-295.

302.Сухочев, В. И. Правовое регулирование контроля качества подготовки выпускников вузов / В. И. Сухочев // Право и образование. – 2010. – № 6. – С. 4-17.

303.Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. педвузов / Н. Ф. Талызина. – М.: Феникс, 2009. – 288 с.

304.Тарасенко, Л. В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Д. В. Тарасенко – Ростов-на-Дону, 2001 – 339 с.

305.Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара (авторская версия) / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 7-8.

306.Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (утв. от 26.06.1995 № 610) // Российская газета-1995. – № 134.

307.Тищенко, В. Г. Партийно-государственная политика подготовки педагогических кадров в РСФСР (1928-1937): автореф. дис. ... канд. ист. наук / В. Г. Тищенко. – М., 1993. – 30 с.

308.Токарева, Н. В. Влияние педагогических идей Западной Европы на развитие теории и практики высшего образования в России в XIX – нач. XX вв.: дис. ... к. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Токарева. – М., 2008. – 177 с.

309.Тонконогая, Е. П. Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых / Е. П. Тонконогая. // Человек и образование. – 2008. – № 1 (14). – С. 61-63.

310.Тонконогая, Е. П. Тенденции развития образования взрослых как социального института / Е. П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1998. – №11. – С. 16-18.

311.Троицкий, М. Исторический очерк Уфимского епархиального женского училища со времени учреждения его (1862 г.) по 1887 г / М. Троицкий. – Уфа: Губерн. тип., 1888. – 74 с.

312. Тюрин, О. И. История Горьковской области: учебное пособие / О. И. Тюрин, В. Д. Фёдоров, Л. А. Чемоданов. – Горький: ВВКИ, 1989. – 191 с.

313. Университеты и научные учреждения. – М. – Л.: Объединенное научно-техническое издательство, 1935. – 488 с.

314. Управление научно-техническим прогрессом / под ред. Г.Х. Попова. – М.: Экономика, 1982. – 304 с.

315. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М. – Л.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.

316. Фальк, И. П. Записки путешествия академика Фалька / И. П. Фальк. – СПб: Имп. Акад. наук, 1824. – 546 с.

317. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fip.krmo.ru>.

318. Федорова, Н. А. Проблема самопрезентации: подход нарративной психологии / Н. А. Федорова // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – С. 206-212.

319. Филиппенко, Е. В. Трудное высшее [Электронный ресурс] / Е.В.Филиппенко // Официальный сайт Министерства промышленности и торговли Российской Федерации. – Режим доступа: <http://www.minpromtorg.gov.ru>.

320. Филиппов, А. В. Новейшая история России, 1945-2006 гг.: кн. для учителя / А. В. Филиппов. – М.: Просвещение, 2007. – 494 с.

321. Хоменко, Е. В. Политико-правовое регулирование высшего образования в советском государстве: октябрь 1917 – конец 1920х годов: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Е. В. Хоменко. – Нижний Новгород, 2006. – 28 с.

322. Хорольская, Н. Г. Дополнительное профессиональное образование как средство гуманитаризации процесса подготовки

специалистов в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Г.Хородьская. – Майкоп, 2005. – 181 с.

323.Хроника развития Нижегородского образования: Вехи истории: ГОУ ДПО НИРО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru>.

324.Худоминский, П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.) / П. В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1986. – 182 с.

325.Целевая программа «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России на 1997–2000 годы» (утверждена приказом Минобразования России от 29.09.97 № 1961) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

326.Чарнолусский, В. И. Основные вопросы внешкольного образования в России / В. И. Чарнолусский // Русская школа – 1908. – № 10. – С. 85-100.

327.Чарнолусский, В. И. Съезды по народному образованию: сб. постановлений и резолюций всерос. и обл. съездов по вопросам нар. образования (шк., внешк. и дошк.) с подробн. свод. алф. указ. содерж / В. И. Чарнолусский. – Пг.: Журн. «Вест. Нар. образования», 1915. – 355 с.

328.Черемшанский, В. М. Описание Оренбургской губернии в хозяйственно-статистическом, этнографическом и промышленном отношениях / В. М. Черемшанский. – Уфа: Тип. губерн. правления, 1859. – 280 с.

329.Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 238-256.

330. Чистяков, О. И. Конституция РСФСР 1918 года / О. И. Чистяков. – М.: «Зерцало-М», 2003 – 224 с.

331. Чубник, П. С. и др. Система непрерывного профессионального образования / П. С. Чубник, Д. Г. Демянюк, М. Г. Минин, И. А. Сафьянников // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 38-45.

332. Швец, М. В. Деятельность культурно-просветительных учреждений Среднего Поволжья в 1921–1927 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук / М. В. Швец. – Самара, 1992. – 18 с.

333. Шевченко, Е.В. Профессиональное признание. Глоссарий / Е. В. Шевченко. – СПб., 2010. – 87 с.

334. Шевчук, Д. А. История экономики: учебное пособие (учебник, лекции) / Д. А. Шевчук – Название: История экономики: учебное пособие (учебник, лекции). – М.: Эксмо, 2009. – 417 с.

335. Шипилина, Л. А. Теоретические и технологические основы подготовки менеджеров образования в педагогическом университете: дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Шипилина. – Барнаул, 2001. – 504 с.

336. Шпотов, Б. М. Формирование американского пути индустриального развития (конец XIX – начало XX века) / Б. М. Шпотов // Новая и новейшая история. – 2009. – № 2. – С. 20-35.

337. Шюц, А. Обыденная и научная интерпретация человеческого действия / А. Шюц; пер. с англ. Н. М. Смирновой // Избранное: мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. – С. 7-50.

338. Экономический кризис в России: экспертный взгляд / А. Г. Белова, А. А. Блохин, Е. Ш. Гонтмахер и др.; под общ. ред. И. Ю. Юргенса. – М.: Экон-Информ, 2009. – 111 с.

339. Юдов, О.С. Реализация функций дополнительного профессионального образования в центре обучения взрослых: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О. С. Юдов. – Калининград, 2010. – 208 с.

340. Ягодин, Г. А. Перестройка высшей школы и непрерывное образование / Г. А. Ягодин // Политическое самообразование. – 1986. – № 7. – С. 37-43.

341. ГА РФ. – Ф. 1780. – Оп. 1. – Д. 10. Л. 11–Поб.

342. ГА РФ. – Ф. 601. – Оп. 1. Д. 2103. Л. 1–2.

343. ГА РФ. – Ф. 1779. – Оп. 1. – Д. 6–13.

344. ГУ ЦАНО. – ОАФ. 1003. – Оп. 1. – Д. 247. – Л. 32.

345. ГУ ЦАНО. – ОАФ. 1003. – Оп. 1. – Д. 247. – Л. 26.

346. ГУ ЦАНО. – ОАФ. 1003. – Оп. 2 – Д. 87. – Л. 1-2.

347. ГУ ЦАНО. – Ф. 377. – Оп. 2. – Д. 224 а. – Л. 38.

348. ГУ ЦАНО. – Ф. 377. – Оп. 8. – Д. 25. – Л. 26.

349. ГУ ЦАНО. – Ф. 377. – Оп. 8. – Д. 437. – Л. 72

350. ГУ ЦАНО. – Ф. 434. – Оп. 1. – Д. 73. – Л. 65.

351. ГУ ЦАНО. – Ф. 1571. – Оп. 1 – Предисловие. – Л. 1.

352. ГУ ЦАНО. – Ф. 1571. – Оп. 1 – Д. 247. – Л. 32.

353. ГУ ЦАНО. – Ф. 1571. – Оп. 2. – Л. 52-87.

354. ГОУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 1. – Д. 135. – Л. 199.

355. ГОУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 1. – Д. 62. – Л. 19.

356. ГОУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 1. – Д. 99. – Л. 66.

357. ГУ ЦАНО. – Ф. 2082. – Оп. 1. – Д. 172. – Л. 53-54.

358. ГУ ЦАНО. – Ф. 2082. – Оп. 1. – Д. 107. – Л. 1-2.

359. ГУ ЦАНО. – Ф. 2082. – Оп. 1. – Д. 107. – Л. 30-35.

360. ГУ ЦАНО. – Ф. 2082. – Оп. 2. – Д. 172. – Л. 103-104.

361. ГУ ЦАНО. – Ф. 2082. – Оп. 2. – Д. 172. – Л. 103-237.

362. ГУ ЦАНО. – Ф. 2082. – Оп. 2. – Д. 172. – Л. 138.

363. ГУ ЦАНО. – Ф. 2464. – Оп. – Д. 351. – Л. 156.

364. ГУ ЦАНО. – Ф. 2464. – Оп. – Д. 351. – Л. 177-178.

365. ГУ ЦАНО. – Ф. 2464. – Оп. – Д. 351. – Л. 36-38.

366. ГУ ЦАНО. – Ф. 2464. – Оп. – Д. 351. – Л. 155.

- 367.ГУ ЦАНО. – Ф. 2464 – Оп. 9. – Д. 1487 –Л. 57.
- 368.ГУ ЦАНО. – Ф. 2464 – Оп.9 – № 3818 Ж. – Л. 58.
- 369.ГУ ЦАНО. – Ф.2464. – Оп. 9. – № 3682. – Л. 79.
- 370.ГУ ЦАНО. – Ф.2464. – Оп. 9. – № 5134. – Л. 28.
- 371.ГУ ЦАНО. – Ф.2464. – Оп. 9. – Д. 5431б. – Л.121.
- 372.ГУ ЦАНО. – Ф. 2464. – Оп. 9 – Д. 5565а. – Т. 1 . – Л. 83.
- 373.ГУ ЦАНО. – Ф.2464. – Оп. 9. – Д.3669Б. – Л. 15.
- 374.ГУ ЦАНО. – Ф.2464. – Оп. 9. – Д.4246в. – Л. 64.
- 375.ГУ ЦАНО. – Ф.2464. – Оп. 9. – Д.4247. – Л.85.
- 376.ГУ ЦАНО. – Ф.2464. –Оп. 9. – Д. 4053. –Л. 4.
- 377.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 8. – Д. 13. – Л. 1-23.
- 378.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 8. – Д. 34. – Л. 1-5.
- 379.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 8. – Д. 72. – Л. 1-144.
- 380.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 8. – Д.179. – Л. 1-62.
- 381.ГУЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 2. – Д. 204. – Л. 96.
- 382.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 9. – Д. 1049. – Л. 51.
- 383.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 9. – Д. 2540. – Л. 28.
- 384.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 9. – Д. 2540. – Л. 28.
- 385.ГУ ЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 9. – Д. 773. – Л. 49.
- 386.ГУ ЦАНО. – Ф.Р. 2734. – Оп. 9. – Д. 2540. –Л. 28.
- 387.ГУЦАНО. – Ф. 2734 – Оп. 2. – Д. 434. – Л. 25.
- 388.ГУЦАНО. – Ф. 2734. – Оп. 2. – Д. 413. – Л. 32.
- 389.ГУ ЦАНО. Ф.Р. 2296 – Оп. 1 – Д. 16 – Л. 7.
- 390.ГУ ЦАНО. – Ф.Р. 2296. – Оп. 2. – Д. 3. – Л. 6.
- 391.ГУ ЦАНО. – Ф.Р. 2296. – Оп. 2. – Д. 52. – Л. 1- 54
- 392.ГУ ЦАНО. – Ф.Р. 2296. – Оп. 2. – Д. 54. – Л. 1-87.
- 393.ГУ ЦАНО. – Ф.Р. – 2350. – Оп. 2. – Д. 3. – Л. 6.
- 394.РЦХИДНИ. – Ф. 2. – Оп. 1. – Д. 20209. – Л. 1.
- 395.РЦХИДНИ. – Ф. 2. – Оп. 1. – Д. 20610. – Л. 3-4.

- 396.РЦХИДНИ. – Ф. 2. – Оп. 1. –Д. 20453. – Л. 6.
- 397.РЦХИДНИ. – Ф. 19. – Оп. 2. – Д. 742. – Л. 27.
- 398.ЦАОПИМ. – Ф. 3 – Оп. 66. – Д. 27. – Л. 11.
- 399.ЦАМО. – Ф. 33. – Оп. 686046. – Д. 158. – Л. 62-63.
- 400.ЦАОПИМ. – Ф. 478. – Оп. 2. – Д. 18. – Л. 53.

МУХИНА ТАТЬЯНА ГЕННАДЬЕВНА

д-р. пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии ННГАСУ

КОПОСОВ ЕВГЕНИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

д-р техн. наук, ректор ННГАСУ, профессор

БОРОДАЧЕВ ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИМИРОВИЧ

канд. техн. наук, проректор по дополнительному профессиональному образованию ННГАСУ, профессор

**ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

МОНОГРАФИЯ

Редактор Фетюкова Д. М.

Подписано в печать2013г.

Формат 60x90/16. Бумага писчая. Печать трафаретная. Усл. печ. л. 11,5

Тираж ... экз. Заказ №...

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 603600, Н.Новгород,
Ильинская, 65.
